



RÉSEAU D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR



---

**Les missions de l'Université :**  
**Reconfigurations, articulations et contradictions**

4ème conférence internationale du  
Réseau d'Études sur l'Enseignement Supérieur

---

Institut Français de l'Éducation,  
Ecole Normale Supérieure de Lyon

11-13 décembre 2014

Créé en 2001, le RESUP a pour vocation de fédérer et de susciter la recherche en sociologie, science politique, histoire, sciences de l'éducation et économie, dans le domaine de l'enseignement supérieur. Le RESUP, dont le conseil scientifique est présidé par Christine Musselin (CSO, CNRS / Sciences Po), bénéficie du soutien de la Conférence des Présidents d'Universités.

Suite aux précédents colloques organisés à Paris (en 2007 et 2011) et Lausanne (en 2009), c'est au tour de l'Ecole normale supérieure de Lyon d'accueillir en 2014 la quatrième conférence internationale du RESUP, qui portera sur le thème des « missions de l'Université », envisagé comme un révélateur des dynamiques, des tensions et des débats qui structurent plus largement le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Par son caractère transversal, ce thème invite à multiplier et à croiser les échelles et les temporalités de l'observation, de l'étude des controverses autour des finalités des institutions académiques jusqu'à l'analyse de l'articulation de ces missions dans le travail quotidien dans les établissements de recherche et d'enseignement supérieur. De la même façon, il encourage à envisager le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche dans toute sa diversité, en s'intéressant aussi bien aux établissements publics que privés, généralistes ou professionnels, mais aussi aux instituts de recherche fondamentale ou technologique.

## **Appel à communications et calendrier**

Les propositions de communication (environ 800-1200 mots) devront indiquer le ou les axe(s) de l'appel à communication auxquelles elles se rattachent. Elles devront être envoyées au plus tard le 16 juin 2014 à l'adresse [resup.lyon@gmail.com](mailto:resup.lyon@gmail.com) , en utilisant le formulaire de réponse joint à cet appel à communication.

Les retours d'évaluation et l'acceptation des propositions de communication seront notifiés aux auteurs à partir du 15 juillet 2014. Les textes complets des communications devront être remis en format word ou pdf au plus tard le 15 novembre 2014 à l'adresse [resup.lyon@gmail.com](mailto:resup.lyon@gmail.com) .

## **Concourir au prix « jeune chercheur » du RESUP**

Le RESUP attribuera un « prix du jeune chercheur » à l'auteur(e) d'une communication écrite présentée à la conférence. Pour être éligibles à ce prix, les candidats doivent avoir soutenu leur thèse au plus tôt en décembre 2011. Ne seront examinés que les articles signés par un seul auteur et qui auront explicitement indiqué s'engager à concourir.

## **Couverture des frais d'inscription et d'hébergement**

Aucun frais d'inscription ne sera demandé pour participer au colloque du RESUP. Les frais d'hébergement (au plus deux nuits d'hôtel pour les personnes résidant en France ou dans des pays proches, quatre pour les personnes résidant à plus de 7 heures de vol) seront pris en charge à raison d'un intervenant par papier. Les pauses-café et repas sont offerts pendant l'ensemble du séjour à tous les auteurs et co-auteurs.

## **Comité local d'organisation**

Le comité local de pilotage et d'organisation de la conférence est composé de **Jérôme Aust** (chargé de recherche, Sciences Po, UMR CNRS CSO), **Julien Barrier** (maître de conférences en sociologie, ENS Lyon, IFE, UMR CNRS Triangle) et **Emmanuelle Picard** (maître de conférences en histoire, ENS Lyon, IFE, UMR CNRS LARHRA).

## **Appel à communications**

Assurer un enseignement de masse, former des chercheurs de haut niveau, faciliter l'insertion professionnelle des étudiants, produire et disséminer de nouveaux savoirs scientifiques, contribuer au développement des territoires, favoriser la valorisation économique des connaissances... Les missions assignées aux institutions d'enseignement supérieur et de recherche sont non seulement marquées par une grande diversité, mais leur définition est souvent ambiguë et elles peuvent entrer en tension les unes avec les autres. A bien des égards, cette multiplicité et cette ambiguïté ne sont pas nouvelles : elles constituent même probablement l'un des traits constitutifs de l'université contemporaine, à l'image de la « multiversité » théorisée par Clark Kerr dès les années 1960, institution composite de par ses publics, ses usages, ses orientations pédagogiques et scientifiques, ses finalités (Kerr, 1963/2001). Cependant, tant la diversification des publics, le poids croissant acquis par différentes parties prenantes externes, que le rôle central confié aux institutions académiques dans l'avènement d'une « économie de la connaissance », semblent avoir encore accentué la diversité de ces missions et, par là même, les contradictions, les dilemmes, les paradoxes auxquels font elles font face.

### **Axe 1. Interroger le travail, les pratiques et les usages : les missions des institutions d'enseignement supérieur et de recherche en actes**

L'objet de ce premier axe sera de s'interroger sur les missions prises en charge par les institutions d'enseignement supérieur et de recherche à partir des pratiques des individus et des collectifs qui les font exister au quotidien : enseignants-chercheurs, chercheurs, agents administratifs, étudiants... Les pratiques de ces acteurs seront envisagées sous l'angle des normes, des contextes sociaux et des ordres institutionnels qui les façonnent, en dégageant les processus et les mécanismes qui participent à leur définition, à leur régulation ou à leur reconfiguration.

Cet axe renvoie en premier lieu à l'étude du travail académique (Musselin, 2008), en cherchant à saisir comment se nouent, dans les activités et les carrières des chercheurs et des enseignants-chercheurs, les différentes missions assignées aux institutions d'enseignement supérieur et de recherche. Au-delà de l'analyse des diverses facettes du métier académique et de leurs évolutions – du point de vue des contenus et des formes d'organisation de ces activités – il s'agira de mettre en évidence les modalités d'articulation de ces activités entre elles, les tensions et les contradictions qu'elles soulèvent, avec l'hypothèse que celles-ci dépendent fortement des secteurs disciplinaires envisagés, mais également des moments de la carrière et des contextes institutionnels. Si la question de l'articulation enseignement-recherche apparaît centrale, il sera pertinent d'étendre ce questionnement à l'ensemble des différentes activités prises en charge par les universitaires. Par exemple, si de nombreux travaux se sont penchés sur les conséquences pour la recherche de l'essor de la « troisième mission académique » (Etzkowitz, 2003) – la contribution au développement économique, aux côtés de l'enseignement et de la recherche – les pratiques de valorisation sont rarement envisagées dans leurs interactions avec les activités d'enseignement. Ce questionnement pourra

également s'appuyer sur l'analyse des segmentations professionnelles croissantes des individus impliqués dans ces missions, en particulier le développement d'un recours de plus en plus massif à du personnel non titulaire, auquel peuvent être assignés des secteurs d'activité spécifiques.

Dans la même perspective, on pourra aussi se pencher sur les processus de formalisation, de codification ou de standardisation des activités académiques, portés par exemple par la production de référentiels de pratique, des normes de qualité ou des dispositifs d'évaluation ; ceux-ci peuvent en effet être à la fois porteurs de représentations singulières des métiers et vecteurs de (re)définitions des missions des institutions d'enseignement supérieur et de recherche. Il s'agira tout autant de retracer les débats entourant l'émergence de ce type de dispositifs, de saisir les enjeux et les conflits qui se nouent autour des opérations de catégorisation des pratiques, que de s'intéresser à leurs effets en retour sur les pratiques universitaires.

Par ailleurs, alors que l'on assiste à la montée en puissance de logiques managériales dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche, qui vont de pair avec l'émergence de nouvelles fonctions administratives (contrôleurs de gestion, responsables « qualité », etc.), peu de recherches se sont intéressées aux *cadres administratifs* et à leurs pratiques (Krücken, 2011). Or, au-delà de leur rôle dans la mise en place de nouvelles formes de gestion et de gouvernance des établissements, les intérêts professionnels, les pratiques et les normes véhiculées par ces acteurs sont elles aussi susceptibles d'affecter la façon dont les établissements envisagent et conduisent leurs missions. On pourra notamment s'interroger sur les caractéristiques (formations suivies notamment) de ces catégories d'acteurs pour saisir les positionnements qu'ils adoptent et les pratiques qu'ils développent. Plus largement, il s'agira de comprendre les interactions entre ces professionnels des « fonctions support » et les personnels enseignants-chercheurs, en questionnant notamment l'hypothèse d'une hybridation des pratiques, dans la lignée des analyses de Whitchurch sur l'émergence d'un « *third space* » au croisement de fonctions administratives et académiques au sein des établissements (Whitchurch, 2012).

Symétriquement, ces missions pourront être envisagées du point de vue des pratiques des usagers et des publics, et notamment du « travail d'étudiant » (Coulon, 1997). On pense en particulier aux défis posés par la massification universitaire et la diversification des publics étudiants aux missions d'enseignement, mais aussi d'insertion professionnelle. On pourra par exemple s'intéresser à la façon dont différents segments de la population étudiante se saisissent – dans quelle mesure et avec quels effets – de dispositifs d'apprentissage, d'aide à la réussite ou d'insertion professionnelle : les usages qui sont faits de ces dispositifs conduisent-ils à en réorienter le sens ou les objectifs ? Il serait aussi pertinent de s'interroger dans cette perspective sur les appropriations des logiques d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*), mais également des transformations pouvant être induites par l'usage de dispositifs d'enseignements à distance, dans leurs déclinaisons classiques comme dans leurs formes les plus récentes avec l'essor des *MOOC* (massive open online courses). Cet axe invite à une contextualisation de ces pratiques et des effets de leur développement : on pourra

se demander par exemple dans quelle mesure les caractéristiques et les pratiques des publics étudiants affectent la façon dont les universitaires et les institutions académiques conçoivent leurs missions. De même, dans un contexte marqué par des injonctions croissantes à la professionnalisation, il serait pertinent de ne pas se limiter à l'étude des pratiques ou des parcours étudiants, mais de s'interroger également sur les modes d'implication des employeurs, publics ou privés, dans la formation. Il semble crucial de porter un regard historique sur ces enjeux : si la formation professionnelle occupe aujourd'hui une place centrale dans les débats sur l'enseignement supérieur, elle renvoie à des débats déjà anciens sur l'organisation des cursus et la légitimité de certaines disciplines dans l'université – on songe par exemple aux discussions sur la place des *professional schools* dans les universités américaines au début du XX<sup>ème</sup> siècle (Veblen, 1918/1954)

## **Axe 2. Gouverner les missions académiques : instruments de pilotage, dispositifs gestionnaires et outils d'évaluation**

Ce deuxième axe propose de partir des instruments de financement (appels à projets, dispositifs d'allocation des financements récurrents ou ponctuels), des outils de gestion (comptabilité analytique, feuille de temps, calcul en coût complet) et des dispositifs d'évaluation, de mesure et de classement pour questionner l'évolution des missions des universités. Ces instruments semblent en effet des traceurs et des opérateurs des changements en cours. Des traceurs d'abord : la grande variété de leurs promoteurs (États, agences gouvernementales, Union européenne, institutions privées, établissements eux-mêmes) et la multiplicité de leurs objectifs (financer, classer, évaluer, mesurer, contrôler) en font de bons observatoires des tensions et des contradictions auxquelles doivent faire face les établissements et les enseignants chercheurs. Ces dispositifs sont ensuite des opérateurs des changements : si les voies par lesquelles ils façonnent le comportement des acteurs et des institutions sont plurielles (mise en compétition, coordination compétitive, commensuration, etc.), ces instruments ne sont pas neutres. Ils portent une certaine conception de ce que doit être l'université et orientent le comportement des acteurs et les stratégies des institutions en modifiant la structure des incitations qui leur sont faites (Lascoumes, Le Galès, 2005). En retenant cette entrée par les instruments, les communications présentées sont encouragées à prêter attention aux acteurs qui les définissent, les promeuvent et les mettent en œuvre, à penser l'articulation entre ces différents dispositifs et à spécifier les mécanismes par lesquels ils modifient le comportement des acteurs. Sans prétention à l'exhaustivité, trois chantiers empiriques pourront notamment être investis.

Un premier chantier pourra s'intéresser à la genèse de ces instruments, à leur circulation et à leur diffusion. Si les analyses sont nombreuses pour acter de la redéfinition des outils utilisés pour piloter la recherche et l'enseignement supérieur (Lépori, 2008) on sait, à quelques exceptions près (Bruno, 2008 ; Kogan, Hanney, 2000), encore relativement peu de choses sur les acteurs et les coalitions qui en sont à l'origine et les contextes historiques dans lesquels ils apparaissent. Comment les nouveaux dispositifs sont-ils conçus ? Par qui ? Quels rôles jouent les membres de la profession académique dans leur genèse ? Dans quels objectifs sont-ils promus ? En quoi s'inspirent-ils de recettes d'action déjà mises en œuvre dans d'autres

domaines de l'activité sociale (autres pans de l'action publique, secteur privé, etc.) ? Comment les instruments et les dispositifs de gestion circulent-ils d'un établissement à l'autre, d'un État à l'autre, d'un domaine à l'autre ? Quelles conceptions de l'université et de ce que doit être l'activité d'un enseignant-chercheur portent-ils ? Quelles oppositions génèrent-ils ? En quoi certains instruments comme les classements ou les *benchmarks* contribuent-ils à cadrer les questions à l'agenda des décideurs en donnant à voir une certaine représentation de la réalité sociale et de la situation de l'enseignement supérieur ? L'analyse de la genèse de ces instruments et l'attention aux mécanismes de leur diffusion doit permettre d'éclairer les conditions sociales et historiques d'invention et de diffusion des nouvelles injonctions faites aux universités.

L'entrée par les instruments peut, ensuite, être mobilisée pour comprendre les conditions de mise en œuvre de ces techniques de gouvernement et la manière dont ils modifient le comportement des acteurs. Les travaux sur les instruments d'action publique ont bien souligné qu'ils ne s'imposent pas comme des *deus ex machina* mais qu'ils sont, au contraire, mobilisés par des acteurs en situation qui s'y adaptent et/ou en font des usages imprévus (Lascoumes, Le Galès, 2005). Cette attention aux conditions de mise en œuvre des dispositifs de gestion est d'autant plus importante que les établissements jouent un rôle essentiel dans la concrétisation des nouvelles prescriptions qui leur sont faites : l'autonomie qui leur est de plus en plus accordée dans le champ budgétaire, dans la gestion des ressources humaines ou encore dans leur politique de formation et de recherche couplée aux injonctions à rendre des comptes aux pouvoirs publics les érigent eux-mêmes en producteurs d'instruments : l'instauration de feuilles de temps, l'injonction à l'auto-évaluation ou encore la mise en place d'outils de comptabilité analytique transforment l'appréhension de l'activité des établissements, des laboratoires et des enseignants-chercheurs. Les communications s'intéresseront notamment à l'articulation entre les différents instruments d'action publique et en quoi elle est source d'injonctions contradictoires, d'effets de renforcement ou encore de neutralisations réciproques.

Une troisième manière de penser la relation entre les instruments et les missions des universités est de comprendre la relation entre ces nouveaux dispositifs de gestion et les normes de la profession académique. Elle est souvent pensée dans une opposition : les nouveaux dispositifs de gestion entrent en conflit avec les normes de la profession académique, en plaçant son autonomie sous contrôle, en limitant la collégialité ou encore en réduisant l'égalité de conditions entre ses membres. L'adossement des instruments d'action publique aux normes et aux valeurs de la communauté académique est plus rarement envisagé. Pourtant, bien des dispositifs tirent leur efficacité du fait qu'ils s'appuient sur les normes professionnelles pour transformer la profession académique : de nombreux dispositifs d'évaluation prennent, par exemple, appui sur la revue par les pairs tout en l'enserrant dans des règles et des procédures spécifiques qui contribuent à la transformer. Les communications sont invitées à penser la relation entre nouveaux dispositifs de gestion et normes de la communauté académique dans leur complexité pour en faire un observatoire des transformations des missions assignées aux universités.

### **Axe 3. Recompositions des frontières et des hiérarchies académiques face à la « demande sociale »**

Les transformations de missions de l'université ne sont pas sans s'accompagner de phénomènes de recompositions des frontières et des hiérarchies dans le monde académique, notamment sous l'effet des injonctions à répondre plus étroitement à la « demande sociale ».

On pourra en premier lieu s'interroger sur les traductions concrètes des nouvelles missions de valorisation dans la hiérarchie des disciplines, à la fois en terme de représentations et de répartition des moyens. Les sciences humaines et sociales ont ainsi vu la question de leur justification sociale revenir au cœur du débat, dans un contexte qui appelle à la prise en compte des effets sociaux de la recherche : les bénéfices et retombées sociales (« *significant impact* ») sont ainsi devenus des critères d'évaluation pour le *Research Excellence Framework* britannique. On peut alors se demander comment différents secteurs disciplinaires s'approprient ces enjeux et s'ils ne sont pas éventuellement porteurs de différenciations au sein même des disciplines. Par exemple, de nombreux observateurs ont pointé le risque d'une marginalisation des humanités (Waters, 2008), mais il serait pertinent d'aller au-delà de catégorisations sans doute trop larges pour décrire, plus finement, les recompositions qui peuvent se jouer entre différentes spécialités d'une même discipline ; il s'agirait alors de croiser la question des propriétés épistémiques des disciplines et celle de leur organisation sociale (Whitley, 1984/2000). Ces questions pourront gagner à être traitées du point de vue des dynamiques internes aux établissements. Dans un contexte marqué, dans l'ensemble des pays européens, par l'essor des capacités de pilotage interne des universités, les choix opérés au niveau des établissements contribuent-ils à amplifier ou à modérer ces recompositions ? Assisté-t-on à une redistribution des relations entre composantes au sein des institutions d'enseignement supérieur, en fonction de leurs capacités à s'adapter aux nouvelles normes de l'activité ?

Ces questionnements sur les hiérarchies académiques pourront être croisés avec une interrogation sur les frontières. D'abord au sein des établissements ; les missions relatives à l'insertion professionnelle ont été à l'origine de la mise en place de cursus et de filières dites professionnalisantes, en parallèle et en concurrence avec les curricula traditionnels. S'adossant le plus souvent sur des disciplines existantes, mais en transformant les finalités, elles ont entraîné une redéfinition de leur périmètre, affectant leurs outils, leurs dispositifs et leurs pratiques de formation. Mais on pourra également poser cette question en s'intéressant aux relations entre différents types d'établissements et aux reconfigurations des hiérarchies nationales qu'elle peut entraîner.

Enfin, la question des frontières pourra aussi être abordée du point de vue du *contenu* des savoirs produits et transmis par les institutions d'enseignement supérieur et de recherche. Au nom de l'accroissement de la pertinence des savoirs académiques vis-à-vis de la « demande sociale », on a vu se multiplier les appels au « décloisonnement » des disciplines, la transdisciplinarité étant présentée comme un élément central de l'avènement de nouveaux modes de production des connaissances (Gibbons et al., 1994). Ces appels à l'inter- ou à la

trans- disciplinarité, qu'ils soient portés par des représentants de la communauté académique ou relayés par des injonctions politiques, traversent tant les activités de recherche que la construction des curricula. Mais, dans le même temps, de nombreux dispositifs d'évaluation en mettant l'accent sur l'excellence académique, les revues bénéficiant des indicateurs d'impact les plus élevées valorisent-ils la recherche fondamentale et disciplinaire et encouragent peu les activités interdisciplinaires et de valorisation qui peinent souvent à trouver une reconnaissance dans un espace académique structuré sur la base des disciplines et de la recherche amont. De la même façon, la construction de programmes d'enseignement s'affranchissant des frontières disciplinaires peut se révéler problématique, lorsque les filières de formation se sont institutionnalisées autour de pôles disciplinaires. Dans ce cadre, l'affirmation de nouveaux objectifs en matière de recherche et/ou de formation s'accompagnent-ils effectivement d'une plus grande interdisciplinarité dans la fabrique des curricula et dans les pratiques scientifiques ? Ce questionnement peut également s'élargir à la mise en œuvre de dispositifs spécifiques d'évaluation de l'activité pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur.

#### **Axe 4. Entrepreneurs de réformes et mouvements sociaux face aux missions de l'université**

Si de nombreux travaux se sont penchés sur la mise en œuvre des politiques d'enseignement supérieur et de recherche et à leurs effets au sein des établissements – un thème qui parcourt les trois axes précédents au travers de la question des conséquences des réformes et des transformations institutionnelles – la fabrique et la dynamique des réformes ont été beaucoup moins étudiées par la littérature. En particulier, les réformes engagées ces dernières années sont le produit d'une politique mise en œuvre par des individus et des groupes dont la morphologie, et ses transformations récentes, sont encore mal connues. Les cadres administratifs ministériels, les conseillers politiques, les représentants des exécutifs universitaires les acteurs issus du champ du conseil ont joué un rôle central à la fois dans la production d'un discours et d'une politique et dans la mise en place de modes de régulation renouvelés depuis la fin des années 1980. Une attention particulière pourra être portée à la mise en place de nouveaux registres discursifs et à la recomposition des lieux d'arbitrage traditionnels.

Les initiatives de réforme portées par les pouvoirs publics pourront aussi être interrogées du point de vue des mouvements de contestation qu'elles suscitent. Les dernières années ont en effet été marquées par de puissantes mobilisations autour des réformes de l'ESR : autonomie des universités en France, hausse des frais de scolarité en Grande Bretagne et au Québec, accès à l'enseignement supérieur au Chili. Sans se limiter à ces mouvements récents, les contributions sur les mobilisations pourront s'inscrire, par exemple, dans une perspective de sociologie des mouvements sociaux, ou s'attacher à analyser les débats et des controverses autour des missions de l'université. Il s'agira alors de s'interroger sur l'émergence et la



structuration de ces mouvements – en se penchant par exemple sur leurs ancrages disciplinaires et/ou institutionnels – mais aussi sur les visions de l’université qui les animent.

Une autre question concerne la spécificité de ces mouvements sociaux. Sont-ils porteurs de répertoires d’action collective spécifiques par rapport à d’autres mouvements ? Les mobilisations universitaires sont-elles comparables à celles observées dans d’autres secteurs marqués par la prégnance du modèle du « professionnalisme » (Freidson, 2001), comme le domaine hospitalier ? Plus largement, le cas du « Printemps Erable » au Québec – qui s’est d’abord structuré contre une hausse des droits de scolarité, avant de catalyser une mobilisation plus large contre le gouvernement Charest – suggère une autre question : quelles sont les capacités de politisation et de montée en généralité de ces mouvements, au-delà des enjeux propres au secteur de l’enseignement supérieur ?

Enfin, au-delà des mouvements articulés autour d’une contestation des réformes de l’ESR, on pourra s’intéresser aux mobilisations qui s’opèrent autour de la promotion de modèles alternatifs d’enseignement ou de recherche, porteurs d’une critique ou d’une redéfinition des missions de l’université. Outre les débats suscités par la publication de manifestes en faveur de la « désexcellence » ou de la *slow science*, on songe par exemple aux expériences du Centre universitaire de Vincennes en France dans les années 1970 ou encore, dans un registre différent, au mouvement *Uncollege* aux Etats-Unis, qui valorisent des formes d’auto-apprentissage « hors les murs » au détriment des études universitaires classiques.

## Références citées

Bruno Isabelle (2008), *À vos marques®, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Coulon Alain (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

Etzkowitz Henry (2003), « Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-Industry Government Relations », *Social Science Information*, 42 (3), p. 293-338.

Freidson Eliot (2001), *Professionalism: The Third Logic*, Cambridge, Polity.

Gibbons Michael *et al.* (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Londres, SAGE.

Kerr Clark (2001), *The Uses of the University*, 5<sup>e</sup> édition [1<sup>ère</sup> édition 1963], Cambridge, Harvard University Press.

Kogan Maurice, Hanney Stephen (2000), *Reforming Higher Education*, London & Philadelphie, Jessica Kingsley Publishers.

Krücken Georg (2011), « A European Perspective on New Modes of University Governance and Actorhood », *Research and Occasional Papers Series*, Berkeley Center for Studies in Higher Education.

Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès (2005), « L'action publique saisie par ses instruments » in P. Lascoumes, P. Le Galès, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 11-44.

Lepori Benedetto (2008), « Options et Tendances dans le Financement des universités en Europe », *Critiques Internationales*, 39, avril-juin 2008, p. 25-46.

Musselin Christine (2008), « Towards a Sociology of Academic Work » in A. Amaral, I. Bleiklie et C. Musselin (éd.), *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel*, Dordrecht, Springer, p. 47-56.

Veblen Thorstein (1954), *The Higher Learning in America. A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*, réédition de l'ouvrage paru en 1918, Academic reprints, Stanford, CA

Whitchurch Celia (2012), *Reconstructing Identities in Higher Education: The rise of 'Third Space' professionals*, Abingdon, Routledge.

Whitley Richard (2000), *The intellectual and social organization of the sciences*, 2<sup>e</sup> édition [1<sup>ère</sup> édition 1984], New York, Oxford University Press.

Waters Lindsay (2008), *L'éclipse du savoir*, Paris, Editions Allia.