

LA MISE EN PLACE DU PROCESSUS DE BOLOGNE EN FRANCE ET EN ALLEMAGNE : LA PERSPECTIVE DES ACTEURS DES INSTITUTIONS

KARIN SERBANESCU-LESTRADE

DOCTORANTE EN SCIENCES DE L'EDUCATION, DIRECTION MARIE-FRANÇOISE FAVE-BONNET

Nous proposons de montrer dans cette communication les résultats de l'enquête empirique réalisée en France et en Allemagne auprès des vice-présidents et directeurs d'UFR dans deux universités de longue tradition académique (une en France et une en Allemagne), ainsi que dans un Institut Universitaire de Technologie (IUT) en France et une Fachhochschule (FH) en Allemagne.

Les réactions du personnel dirigeant face à cette réforme montrent l'attachement à l'ancien système. Les changements engendrés, se diffèrentent en fonction des caractéristiques institutionnelles. Ils sont perçus, par la plupart des acteurs comme étant majeurs, voire paradigmatisques, dans le cas des FH. (P.A. Hall, 1989).

Cette contribution s'inscrit dans le travail de l'élaboration d'une thèse, qui a pour ambition d'identifier des changements apportés par le processus de Bologne dans les institutions d'enseignement supérieur, en France et en Allemagne.

Le champ de la recherche est spécifiquement l'impact de la réforme dans les institutions de l'enseignement supérieur, par l'analyse de documents mais aussi par des recherches en cours dans les deux pays. La recherche se structure autour de la problématique de l'innovation et de l'impact qu'elle peut avoir dans les institutions.

Dans cette communication, nous présentons une analyse des résultats obtenus par notre recherche documentaire ainsi que par les entretiens dans une approche compréhensive. Nous prenons comme point de départ la position de M. Weber (1992) développée dans ses « Essais sur la théorie de la science ». Cette approche est appliquée en France dans la microsociologie par J-C. Kaufman (1996) : « La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas des simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but du sociologue est l'explication compréhensive du social. »¹ Le but de notre recherche est justement de comprendre cette constellation d'évènements, faits et réactions du social face à une réforme.

La méthodologie employée est l'analyse des entretiens semi-directifs, menés auprès des vice-présidents, et directeurs d'UFR dans deux universités de longue tradition académique (une en France et une en Allemagne), ainsi que dans un Institut Universitaire de Technologie (IUT) en France, et une Fachhochschule (FH) en Allemagne. Les entretiens ont eu lieu entre octobre 2004 et mars 2005.

¹ KAUFMANN J.-C. (1996), *L'Entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université, p. 23.

Nous avons identifié plusieurs points communs, retrouvés aussi bien dans les documents que dans les entretiens.

Le processus de Bologne est une réforme imposée par le haut mais appropriée par les institutions

En France et en Allemagne, cette réforme est ressentie par les acteurs comme imposée par le haut. Ils sont attachés à l'ancien système. Leur première réaction est l'opposition. Ce phénomène peut être expliqué comme une opposition classique au changement, qui se définit par la sociologie de l'action organisée, développée par Crozier et Friedberg (1977).

Les recherches (Krücken, 2004) ainsi que les résultats de nos entretiens montrent une première réaction d'opposition à cette réforme et tout particulièrement dans les universités. Ce n'est pas le cas des FH allemandes qui en profitent pour consolider leurs positions.

Les pays profitent de cette conjoncture pour appliquer des réformes nécessaires et chaque institution construit son LMD (C. Musselin, 2005). Les institutions et les acteurs s'approprient la réforme tout en construisant leurs stratégies, leurs offres de formation.

Dans la création de l'offre de formations inscrites dans les contrats quadriennaux en France et dans l'offre des universités en Allemagne, il y a la tendance à construire et à adopter des modèles communs. Mais dans cette logique, l'offre de formation se construit sur trois processus d'isomorphisme : des institutions étatiques identifiées par Di Maggio et Powell (1991) : coercitif, mimétique et normatif.

État des lieux sur les diplômes

Les résultats de l'enquête montrent que, en France où il existe des diplômes équivalents, il y a des changements liés à la semestrialisation, à la nécessité de formations conjointes, de regroupement des équipes, etc. En France, avec l'arrêté du 23 avril 2002, les universités bénéficient d'une grande confiance dans leur capacité d'organiser les études qui mènent au diplôme de Licence. Elle accorde une grande liberté aux établissements pour la validation des acquis, pour la formation à distance, pour des perspectives inter et trans-disciplinaires.

En Allemagne, cette réforme touche tout le système. L'absence de diplômes intermédiaires : diplôme final après quatre ou cinq ans suivi d'une éventuelle inscription en thèse (dans les universités traditionnelles) et diplôme après trois ans, ou trois ans avec un semestre de pratique professionnelle (dans les FH) montrent des efforts considérables dans la mise en place de la réforme. L'impact du processus de Bologne pourrait conduire à un changement de paradigme.

Encore à la rentrée 2005-2006, en Allemagne, l'offre de formation proposée au niveau de la Licence n'a pas la même durée en temps effectif tandis qu'en France, toutes les formations sont en théorie et en pratique alignées à bac + 3 années (six semestres). En Allemagne, la consigne du temps est respectée pour presque 90 % des Licences. En fait, 12 % des Licences ont une durée effective de trois ans et demi et 1 % une durée quatre ans. Au niveau du Master le schéma se diversifie encore plus. Ainsi, la durée de 55 % des Masters est bien de deux ans, pour 30 % de un an et demi et pour 10 % de un an (Schwartz-Hann, Rehburg). Il est important de rappeler qu'en Allemagne, l'ancien système (Diplom-, Magister- Staatsexamen) fonctionne en parallèle, tandis qu'en France, il fonctionne par superposition.

Il y a une différence entre les catégories de disciplines dans l'offre de formation proposée par les universités. Les sciences sociales et humaines et les sciences naturelles proposent des diplômes de Licences indépendants (Bachelor solo). Les disciplines commerciales, le droit et l'ingénierie

proposent sensiblement plus de Masters (Master solo). Et vice-versa. L’offre consécutive (Konsekutive Programme) se retrouve dans toutes les catégories de formations.

Des changements dans les programmes ont récemment eu lieu. Il en va ainsi des filières internationales (Internationaler Studiengang), des programmes qui incluent un semestre d’expérience pratique (mit Praxissemester), des programmes qui offrent une jonction entre les études et le travail (Duale Studiengang), à temps partiel (Teilzeit), et de l’enseignement à distance (Fernstudium). Dans les filières « Internationales », 40 % des enseignements sont donnés en langue étrangère. Il faut signaler que certaines filières en France, comme le Droit, suivent cette même optique. En France, à notre connaissance ce type d’initiative est moins répandu. L’enseignement à distance, par contre, est très répandu et apprécié. Les Masters professionnels qui prévoient des stages en entreprise sont de plus en plus nombreux.

Souci de la qualité dans l’esprit de la compétitivité

Les deux aspects sont indissociables dans le discours de la plupart des personnes interviewées. Deux niveaux veillent à assurer la qualité :

- Le niveau interne : la qualité du processus est évaluée par l’institution même (contrôle interne).
- Externe : la qualité des institutions est évaluée par une instance extérieure : CNE, ministère, agences d'accréditation, marché, institutions d'enseignement supérieur concurrentes.

La littérature grise montre que dans l’enseignement supérieur, « les universités de plusieurs pays sont soumises à une pression publique croissante pour améliorer la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage des étudiants. » Ainsi, « les universités essaient d’adapter leur structure académique, d’abord en encourageant les membres des corps professoraux à s’impliquer dans la résolution plus active de problèmes universitaires, puis en améliorant l’imputabilité et la communication au sein des unités académiques, et enfin, en créant de nouveaux mécanismes pour coordonner l’enseignement et l’apprentissage des étudiants à travers toute l’université. »²

Ce qui préoccupe énormément les enseignants que nous avons interviewés sont les changements dus à l'accréditation en Allemagne. Des instances indépendantes (agences d'accréditation) sont chapeautées par une instance centrale, le Conseil de l'accréditation (akkreditierungsrat). Son objectif affiché est de : « garantir l’assurance de la qualité dans les domaines de l’enseignement et des études et pour offrir une orientation fiable et une meilleure transparence aux étudiants, aux employeurs et aux universités ». Sa gestion est assurée par un secrétariat de trois personnes.

La France s’oppose à toute intervention des instances externes d'accréditation, en préférant l’habilitation.

Comment les institutions peuvent rester compétitives ?

Qu'est que c'est la compétitivité de l'université et de toute institution d'enseignement supérieur ? Est-ce qu'une institution compétitive est celle qui arrive à attirer le plus grand nombre d'étudiants, à avoir des laboratoires de recherche très actifs avec des recherches importantes, à fournir des diplômes « prêts à l'emploi » sur le marché du travail ?

² DILL D.D. (2003), « Le Paradoxe de la qualité académique : implications pour les universités et les politiques publiques », in *Revue des sciences de l’Éducation*, N° thématique, (« Les transformations de l’Université : Regards pluriels »), Vol. XXIX, No 2, p. 345.

³ BRETSCHNEIDER F. (2004), « Garantir la qualité de l’enseignement supérieur : l'accréditation en Allemagne », Conférence CNE, (« De Berlin à Bergen »), Dijon, 10-11 juin, p. 31.

La compétitivité et l'attractivité

Tout d'abord, il est important de rappeler que dans ces dernières années, il y a une baisse des taux d'inscription des bacheliers à l'université. B. Fourcade et J. Hass (2002) interprètent ce phénomène comme une baisse de l'attractivité de l'université face aux autres filières non-sélectives en Allemagne. En Allemagne, la tendance de stagnation des inscriptions en 1re année est ressentie aussi dans les *Fachhochschulen*, après une hausse importante dans les années 1980. Les bacheliers s'orientent vers des filières professionnelles duales qui permettent l'accès à l'emploi.

En France, les données régionales recueillies par ces chercheurs montrent un affaiblissement de l'attractivité des universités. Les bacheliers optent pour des parcours « assurantiels », qui articulent les filières professionnalisautes, cotées sur le marché du travail, avec une éventuelle poursuite des études. Dans ce pays, « le flux d'entrée à l'université en France est donc réduit par un double mouvement : prioritairement par une recomposition de la structure des bacheliers, avec la poussée des bacheliers technologiques et professionnels traditionnellement moins enclins à entrer à l'université ; puis par un changement de comportement des bacheliers, ceux-ci participant dorénavant davantage aux formations professionnelles situées à la marge du système. »⁴

A notre avis, la compétitivité des universités ne se mesure pas par le nombre d'étudiants mais par la qualité de l'offre de formation, et des moyens pédagogiques et matériels. Malheureusement, l'attribution des crédits par l'État tient compte des effectifs.

Dans la politique des ministres européens, la compétitivité est devenue un objectif prioritaire. Cette priorité est vue différemment des deux côtés du Rhin. Il est important de préciser que tout établissement universitaire ne peut rayonner de son excellence en sa totalité. Ce sont certains domaines ou disciplines qui sont très compétitifs au niveau national, européen, voire mondial, et qui font que l'établissement devient un pôle d'excellence.

Avoir sur son territoire des pôles d'excellence dans l'enseignement supérieur, en général, est « une marque commerciale ».

Pour la France (J.-M. Monteil, AMUE 2004) la compétitivité face aux défis relevés par les États-Unis est un point central. Ce que la vision française n'accepte pas est la notion de concurrence entre les établissements qui se veulent égalitaires. C'est pour cette raison, à notre avis, que la loi de modernisation des universités a beaucoup d'opposants.

A notre avis, il ne peut pas y avoir d'égalité absolue entre les établissements. Elle peut être au niveau des diplômes nationaux mais pas au niveau de la « réputation » de certains établissements. Des domaines ou/et des disciplines ont acquis une certaine réputation par un travail de longue haleine. Plus l'établissement est nouveau, plus il doit faire face à la concurrence des universités anciennes en essayant de s'imposer par une offre de formation intéressante et par une politique dynamique. Attirer des étudiants étrangers dans un établissement méconnu n'est pas une mince affaire. De ce fait, être actif au niveau européen par le biais du programme Erasmus est un premier pas vers l'ouverture mondiale.

La France est tiraillée entre un souci d'égalité au niveau national et le respect de l'excellence des disciplines et/ou des domaines dans les établissements universitaires. En ce sens, les membres CNESER s'interrogent sur un « l'éventuel creusement des inégalités sur le territoire. Un débat est nécessaire sur les pôles d'excellence car le LMD ne doit pas diluer l'excellence de certains établissements »⁵ et de certains domaines.

⁴ FOURCADE B., HASS J. (2002), « L'Université moins attractive? Les transformations récentes de l'accès à l'enseignement supérieur en France et en Allemagne », in *Les Notes du LIRHE*, mai 2002, p. 11.

⁵ AEF Habilitations 2004 : le CNESER demande à connaître les critères d'évaluation retenus par le ministère de l'Education nationale, 28/04/2004

Pour l'Allemagne, dans la vision du gouvernement Schröder, il est primordial d'avoir des établissements d'élite (Elite-Universitäten). C'est une initiative qui se heurte aux défenseurs de l'enseignement égalitaire.⁶ Les villes et institutions privilégiées ont une certaine tradition universitaire et/ou sont des importants pôles de recherche. Le Centre pour le Développement Universitaire (CHE) a identifié les universités de pointe (décembre 2003). Dix universités réparties dans plusieurs Länder allemands en font partie : Munich, Berlin (Humboldt), Fribourg, Heidelberg, Bonn, Tübingen et Aix-la-Chapelle. Est-ce que les Länders accepteront cette situation qui coïncide avec une perte de fonds alloués par l'État ? Cette situation se rajoute à une diminution de fonds de l'État fédéral en raison de restrictions budgétaires.

La compétitivité et la recherche

Pour aborder la problématique de la recherche, il faut rappeler que les institutions d'enseignement supérieur se différencient en ce qui concerne la politique de recherche.

En France la recherche est faite traditionnellement en dehors des universités. En France, il y a environ trois mille équipes ou laboratoires de recherche dans quatre vingt-cinq universités et dans soixante-dix institutions d'enseignement supérieur de type grandes écoles, écoles d'ingénieurs. Dans ce cadre il y a environ mille deux cent équipes mixtes : universités et organismes de recherche. Ce sont des unités mixtes de recherche (UMR) CNRS – Universités étendu à INSERM – INRA – INRIA et autres institutions. La recherche universitaire peut se renforcer justement par ce biais. Ces unités mixtes sont au cœur des dispositifs de recherche français. La création d'unités mixtes se fait à la demande de l'université, mais l'évaluation est réalisée par les instances des organismes (source ministère de la Recherche). Dans le cas de notre enquête, il y a effectivement des unités mixtes de recherche (UMR) CNRS sur le territoire de l'université.

La politique française de la recherche, telle qu'elle est exprimée au niveau central, vise la compétitivité au niveau européen. Ainsi : « l'avenir de la recherche passe à la fois par la compétition et par la collaboration internationales. Tous les secteurs de la recherche française ne sont pas au même niveau : il faut préserver les secteurs de pointe, renforcer des secteurs plus en retrait, créer des créneaux nouveaux souvent au contact de plusieurs disciplines. Pour cela la coopération entre laboratoires, Écoles Doctorales, Universités ou fédérations d'Université (pôles européens par exemple) français et leurs homologues des grandes universités européennes sera un des objectifs majeurs des années à venir. »⁷

Au niveau régional, c'est le plan U3M, que nous avons présenté précédemment et qui concerne les contrats de plan Etat – Région (CPER), prévoit d'assurer une place importante à la recherche universitaire. Ce plan, U3M, vise la remise à niveau de l'équipement des laboratoires. Par ces contrats CPER, l'Université se présente comme un des outils majeurs du développement scientifique, économique et culturel des régions.

L'université auprès de laquelle nous avons mené l'enquête s'inscrit dans le plan U3M Île de France. Ce qui est propre à la France est tout d'abord le fait que la recherche n'est jamais régionale : « l'excellence de la recherche évaluée nationalement est un atout pour chaque région, et c'est chaque fois autour de son (ou de ses) université que se développe le potentiel de recherche (avec les

⁶ Parmi eux, la presse nomme deux ministres-présidents influents : « le social-démocrate Peer Steinbrück de Rhénanie-Westphalie (dix-huit millions d'habitants) et le leader CSU bavarois Edmund Stoiber récusent tout passage à un système d'universités à deux niveaux, les 'phares' pour l'élite et le reste pour la masse d'étudiants », dans un article paru le 12 janvier 2004 dans *La Libre Belgique*, signé M. Linden.

⁷ <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/univ/rechuniv.htm>

organismes, les instituts, les Écoles). »⁸ Un autre aspect fondamental est celui de l'articulation de l'université avec les autres organismes. C'est la grande particularité française !

C'est, à notre avis, au niveau de la recherche que la France et l'Allemagne se différencient le plus. La vision de Humboldt de l'articulation au sein des universités de l'enseignement et de la recherche domine l'organisation institutionnelle allemande. E. Friedberg et C. Musselin (1993) remarquent « le rôle structurant joué par les universités : elles constituent le pivot et la référence centrale de toutes les autres institutions du secteur », ce sont « les principaux lieux de localisation de la recherche », elles font « référence en matière scientifique »⁹

En Allemagne, la recherche est d'abord régionale. Chaque Land a son propre ministère, sa propre politique. Pour le Land, Hesse, au sein duquel nous avons mené notre enquête, la recherche est une priorité. Et cette recherche se fait à l'université mais aussi en dehors (<http://www.hmwk.hessen.de/forschung/politik/>). En effet, nous avons pu constater l'existence d'un laboratoire privé, au sein d'un bâtiment qui accueille un UFR de l'université.

Les IUT et les FH sont des institutions qui, traditionnellement, ne sont pas à vocation de recherche ; ce sont des établissements à finalité professionnelle. Avec le processus de Bologne, la finalité peut changer, ce que nous montrons dans le 3^e chapitre. C'est au niveau du marché du travail que la formation des diplômes est vérifiée et la compétitivité des institutions est évaluée.

La compétitivité et le marché

La compétitivité des institutions, que ce soit au niveau des universités généralistes ou des universités technologiques, est aussi une réponse aux besoins du marché de l'emploi. Dans un article paru dans l'observateur de l'OCDE (2004), on retrouve cette problématique :

En considérant que les entreprises peuvent s'impliquer dans le monde de l'enseignement supérieur, en « aidant activement les établissements d'enseignement à évaluer les qualités que rechercheront les employeurs dans les années à venir. Elles étudient les aptitudes qui seront souhaitées, l'étendue de la formation requise dans différents secteurs professionnels, le moment approprié selon les opportunités et le nombre d'opportunités susceptibles de se présenter »¹⁰. De ce fait, les établissements et les entreprises doivent rester en contact. « Les jeunes comptent sur leurs établissements pour évaluer ces besoins et les insérer dans des programmes d'études flexibles. Il est essentiel de préparer les étudiants aux compétences techniques, culturelles et sociales dont ils auront besoin tout au long de leur carrière professionnelle. »¹¹

Le texte nous paraît pertinent, à une exception près : le développement de la science et des technologies a apporté ces dernières décennies des changements rapides et profonds (c'est notamment le cas de l'informatique). De ce fait, une formation universitaire ne peut pas garantir des compétences techniques, culturelles et sociales dont ils auront besoin tout au long de leur carrière professionnelle, mais la base d'un « savoir-faire » technique, culturel et social. L'enseignement supérieur doit montrer sa compétitivité, pas uniquement dans l'offre de formation par la flexibilité des programmes, mais dans la préparation vers une future flexibilité nécessaire sur le marché du travail. Est-ce que dans cette logique, l'université, que se soit celle généraliste mais aussi celle technologique, perd ses objectifs fondamentaux ? Former les jeunes, leur donner une « culture générale » (Renaud), la possibilité de réfléchir, est le rôle de ces établissements.

⁸ Ibidem.

⁹ FRIEDBERG E., MUSSELIN C. (1989), *L'État face aux universités en France et en Allemagne*, Paris, Economica, p. 89.

¹⁰ VANT Th. R. (2004), *Les Entreprises, partenaires d'une meilleure éducation*, l'Observatoire de l'OCDE, mai 2004, p. 18.

¹¹ Ibidem.

Dans le contexte franco-allemand où les universités généralistes sont souvent critiquées pour leur enfermement dans « une tour d'ivoire » académique, le processus de Bologne apporte des changements et une grande ouverture. Les diplômes professionnalisaient sont une réponse à ce décalage. L'enseignement supérieur doit maintenir son indépendance, et ne doit pas aller complètement vers la subordination complète au monde du travail.

Conclusion

Nous pouvons remarquer un certain changement dans la façon de voir l'éducation. Il semble de plus en plus évident que les aspects professionnels sont favorisés face aux aspects strictement académiques. De ce fait, il est intéressant de constater que la conception de l'Europe des universités place une ligne de démarcation entre l'académique (à l'ancienne) et le professionnel. Les nouvelles tendances visent la construction du capital académique en fonction de la demande du marché. Nous ne nions pas l'importance d'un capital de connaissances qui permet aux étudiants d'accéder à l'emploi, en particulier pour certaines disciplines (physique, économie, etc.). Ce qui nous préoccupe est « la perte de valeur » de certaines disciplines qui, dans le contexte de la mondialisation, ne seront plus « compétitives ». Nous faisons référence à des disciplines comme le latin ou le grec ancien, par exemple. Une ségrégation pourrait se faire dans le sein d'une même discipline. Dans cette perspective, les contenus qui forment l'esprit mais qui n'ont pas une valeur marchande seront bannis. Exercer l'art pour l'amour de l'art deviendra une utopie.

L'habilitation, l'accréditation et la qualité sont des aspects centraux de cette réforme. C'est au niveau local où les démarches qualité sont traitées au sein du projet d'établissement. La politique qualité définie par les établissements pour répondre aux impératifs de l'habilitation et de l'accréditation nécessite une planification rigoureuse. Cette réforme engendre des coûts humains et financiers importants qui nécessitent une bonne organisation du système de management, pour des personnes qui n'ont pas été formées dans ce sens. Leur formation se fait sur le tas.

Le besoin d'élaborer des maquettes de « bonne qualité », qui répond à des normes imposées, rapproche, à notre avis, les institutions d'enseignement supérieur du monde de l'entreprise. Ces démarches sont déjà présentes, en France, dans les grandes écoles. Les institutions d'enseignement supérieur sont amenées à mettre en place des outils de management de l'activité et de ressources. En France, pour ces établissements, l'auto-évaluation qui précède la transmission des dossiers pour habilitation est un outil efficace. En Allemagne, l'intervention d'une équipe juridique correspond à un audit interne, très important pour la « survie » institutionnelle.

Bibliographie

- ASH M. (2005), « Bachelor of what ? Master of whom ? The Humboldt myth and the historical transformation of higher education in Germany, Austria and the United States », in *The Third Conference on Knowledge and Politics*, University of Bergen, May 18-20th.
- BRETSCHNEIDER, F. (2004), « Garantir la qualité de l'enseignement supérieur: l'accréditation en Allemagne », Conférence CNE (« De Berlin à Bergen »), Dijon, 10-11 juin.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977), *L'Acteur et le système*, Paris, Seuil.
- DILL, D. D. (2003), « Le Paradoxe de la qualité académique : implications pour les universités et les politiques publiques », in *Revue des sciences de l'Éducation*, N° thématique, (« Les Transformations de l'Université : Regards pluriels »), Vol. XXIX, N° 2.

EURYDICE, Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe-2003/2004. Évolutions nationales dans le cadre du processus de Bologne. Décembre 2003
http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/fr/focus_frameset_Fr.html

GONZALES, J., WAGENAAR, R. (dir.), *Tuning Educational Structures in Europe* 2001-2002,
www.relint.deusto.es/TuningProject.

KAUFMANN J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université.

KLEMPERER A., WENDE (VAN DER) M., WITTE J. (2002), *The Introduction of Bachelor and Master Programmes in German Higher Education*, Netherlands, CHEPS.

KRÜCKEN (2004), « Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive », in *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*, BÖTTCHER W. / TERHARDT E. (Hrsg.), Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 286-301.

LANDFRIED K. (2002), « Keynote Address - Accountability and Incentives : Instruments of Change in Higher Education », in *CERI/IMHRE General Conference*, Paris, 16-18 September 2002, 4 p.

MUSSELIN C. (2005), « Is the Bologna Process a move towards a European Higher Education Area? », in *The Third Conference on Knowledge and Politics*, University of Bergen, May 18-20th.

POWELL W.W., DI MAGGIO P.J. (éds), (1991), *The New Institutionalism in Organisational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press.

SCHWARTZ-HANN S., REHBURG M. (2003), *Bachelor und Master in Deutschland, Empirische Befunde zum Studienstrukturreform*, Wissenschaftlichen Zentrum für Beruf und Hochschulforschung, Uni, Kassel, September 2003.

SERBANESCU-LESTRADE K., « Staff reactions at the Bologna process. Four cases studies », in *Second International Euredocs Conference “Transformations of higher education and research policies, systems and institutions in European countries”*, Rokkan Center, Bergen, May 19th to May 21st.

VANT Th. R. (2004), *Les entreprises, partenaires d'une meilleure éducation*, l'Observatoire de l'OCDE, mai 2004.

WEBER M. (1992), *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Presses Pocket.

WENDE (VAN DER) M., WESTERHEIJDEN, D. (2002), « The European Dimension of Quality Assurance », in *Report of the Conference “Working on the European Dimension of Quality” of the Joint Quality Initiative*, Amsterdam, 12-13. March 2002.

WITTE J., OTTO E. (2003), « Der Bologna-Prozess », in *Wissenschaftsmanagement*, nr. 3, pp. 29-33.