

le cnam



SciencesPo.

CSO  
CNRS



HEC MONTRÉAL

# La gouvernance des universités françaises

## Pouvoir, évaluation et identité

Stéphanie Chatelain-Ponroy (Cnam-LIRSA), Stéphanie Mignot-Gérard (UPEC-IRG),  
Christine Musselin (SciencesPo-CNRS), Samuel Sponem (HEC Montréal)

Juillet 2012

Nous souhaitons ici remercier très sincèrement les 2 598 personnes qui ont accepté de prendre sur leur temps pour répondre à notre questionnaire et pour le soutien qu'elles ont ainsi apporté à cette recherche.

Nous sommes aussi très reconnaissants à la Conférence des présidents d'université et à l'Association des secrétaires généraux d'avoir accepté de diffuser une information présentant cette recherche et annonçant l'envoi de ce questionnaire à l'ensemble des universités françaises.

Enfin, nous remercions Léa Canches et Raphaël Canches qui nous ont aidés à la préparation matérielle de cette enquête ainsi que Marie Bouquet pour sa contribution lors de l'édition de ce rapport.

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	5
Déroulement de l'enquête.....	6
Quelques éléments sur la population des répondants.....	6
Problématique générale et plan du rapport.....	9
<b>1. Décideurs, décisions et influence</b> .....	13
<b>1.1. Modalités d'exercice du pouvoir et relations internes</b> .....	13
1.1.1 Un sentiment partagé de dégradation des relations et des conditions de travail au sein des établissements.....	14
1.1.2. Des équipes dirigeantes cohésives mais critiquées.....	15
1.1.3. Le fonctionnement discuté des conseils.....	19
1.1.4. Les relations complexes entre le centre et la périphérie.....	21
<b>1.2. Une relative centralisation du pouvoir</b> .....	25
<b>1.3. Une capacité à prendre des décisions qui varie selon les domaines</b> .....	28
1.3.1. Plus de capacité de décision sur les priorités futures.....	28
1.3.2. Quelle est la nature des critères ?.....	30
<b>1.4. L'établissement : un niveau qui compte ?</b> .....	35
<b>2. Mesure de la performance et systèmes d'incitation</b> .....	39
<b>2.1. L'émergence confirmée du contrôleur de gestion</b> .....	40
<b>2.2. Les outils de pilotage et la disponibilité des informations</b> .....	40
2.2.1. Des outils de pilotage au service des équipes de direction.....	41
2.2.2. Une disponibilité des informations contrastée.....	43
<b>2.3. Utilisation des indicateurs et contrôle</b> .....	47
2.3.1. Utilisation des données : <i>reporting</i> vs évaluation.....	47
2.3.2. Des services vérifiés mais des enseignements peu évalués.....	55
<b>2.4. Une activité des enseignants et/ou chercheurs encadrée mais avec des marges de manœuvres</b> .....	57
<b>3. Valeurs universitaires et opinions sur les réformes</b> .....	61
<b>3.1. Des identités organisationnelles affirmées</b> .....	61
3.1.1. L'établissement : une identité tangible.....	62
3.1.2. Un sentiment d'affiliation non négligeable.....	64
<b>3.2. Une revendication des valeurs académiques et citoyennes</b> .....	67
3.2.1. La prévalence de valeurs académiques chez les dirigeants élus universitaires.....	67
3.2.2. Une citoyenneté affirmée, chez les enseignants comme chez les administratifs.....	69

<b>3.3. Une université « entrepreneuriale » ?</b> .....	71
3.3.1. Une défiance vis-à-vis des modes de financement et de gouvernement entrepreneuriaux.....	71
3.3.2. Priorités académiques et prise en compte de la demande sociale .....	74
<b>3.4. Ce qui est juste et ce qui ne l'est pas</b> .....	76
3.4.1. Des inégalités oui, mais à condition qu'elle ne soient pas trop marquées.....	77
3.4.2. Une gestion des ressources qui entraîne des redistributions mais n'accroît pas la compétition .....	78
3.4.3. Une aspiration à une gestion plus collective qu'individualisée.....	79
<b>3.5. Opinions sur les réformes et sur l'évolution du fonctionnement des établissements ..</b>	81
<b>Conclusion générale</b> .....	85
<b>Références bibliographiques</b> .....	87

# Introduction

La massification de l'enseignement, la multiplication des classements, la transformation des modes de financement et, plus généralement, l'internationalisation constituent quelques-uns des bouleversements profonds auxquels est confronté l'enseignement supérieur dans la plupart des pays de l'OCDE. Ces bouleversements se sont traduits par des réformes importantes des universités dans les années récentes, notamment en France.

Dans ce contexte, la gouvernance universitaire et, plus généralement, les liens entre les États et les institutions d'enseignement supérieur ont généré de nombreux débats. En la matière, plusieurs rapports ont été publiés au niveau mondial (Fielden, 2008), européen (Estermann *et al.*, 2011) ou français (Aghion, 2010 a et b). Cependant, la plupart d'entre eux se limite à caractériser la gouvernance à un niveau institutionnel, sans interroger les acteurs sur leurs perceptions et leurs pratiques.

Le présent rapport vise à donner un panorama des pratiques de gouvernance des universités françaises. Il est issu d'un premier traitement des données obtenues par la passation d'un questionnaire en ligne auprès de toutes les universités françaises (y compris les universités de technologies mais pas les grands établissements).

Le questionnaire a été envoyé à l'ensemble des personnes occupant des responsabilités de gouvernance au sein de leur établissement : présidents, vice-présidents, chargés de mission ou assimilés, directeurs des services généraux ou secrétaires généraux et leurs adjoints, directeurs de services centraux et dans certains cas (en ressources humaines et en finance notamment) leurs subordonnés, membres internes et externes des conseils (Conseil d'administration (CA), conseil scientifique (CS) et conseil des études et de la vie universitaire (CEVU))<sup>1</sup> et enfin aux directeurs de composante, responsables de département (le cas échéant) et directeurs de laboratoire ainsi qu'à leurs responsables administratifs.

Cette étude constitue la partie quantitative d'une recherche qui inclut également une enquête qualitative par entretiens dans trois universités qui s'est déroulée en juin 2011<sup>2</sup>. L'ensemble de ces travaux porte sur la gouvernance des unités françaises et poursuit trois objectifs.

Premièrement, ces enquêtes visent à faire progresser la connaissance et la compréhension du fonctionnement organisationnel des universités grâce à l'observation des différents niveaux de prise de décision. Les travaux (exclusivement américains) des années 1960 et 1970 avaient conclu à l'existence de quatre modèles de fonctionnement universitaire : collégial (Goodman, 1962 ; Millett, 1962), bureaucratique (Blau, 1973), politique (Baldrige, 1971) et enfin celui de l'anarchie organisée (Cohen, March et Olsen 1972). Depuis, aux États-Unis comme en Europe et en France, des méthodes, des pratiques et des outils s'inspirant du nouveau management public ont été introduits dans les universités, si bien que certains auteurs ont parlé de leur construction en organisations (Brunsson et Sahlin-Andersson, 2000 ; de Boer, Enders et Leysite, 2007) ou en acteurs stratégiques (Krücken et Meier, 2006 ; Whittley, 2008).

1. Faute de données disponibles pour contacter les membres externes et étudiants des conseils, ils sont peu représentés dans l'échantillon.

2. La réalisation de cette phase qualitative a été financée par l'ESEN et a donné lieu à un rapport qui a été remis à l'ESEN fin décembre 2011 (Musselin, Barrier, Boubal, Soubiron, 2011). Ce rapport sera prochainement disponible sur le site de l'ESEN après que les restitutions avec les universités participantes auront été menées.

Cette « managérialisation » a été fortement décriée (voir notamment Deem, Hillyard et Reed, 2007, parmi beaucoup d'autres). La transformation des universités en entreprises et la victoire du « capitalisme académique » (Slaughter et Leslie, 1997 ; Slaughter et Rhoades, 2004) sont à la fois craintes et annoncées. Christine Musselin (2006) remarque cependant que l'implantation de ces pratiques dans les universités se heurte aux spécificités organisationnelles de ces dernières – et notamment à la faible interdépendance fonctionnelle propre aux activités d'enseignement et de recherche et aux technologies floues sur lesquelles celles-ci reposent – et que les processus de changement en cours méritent d'être finement analysés de l'intérieur. Cette recherche, menée après des réformes visant à accroître l'autonomie managériale et les capacités stratégiques des universités françaises (loi relative aux libertés et responsabilités des universités dite LRU et passage aux responsabilités et compétences élargies ou RCE) permet donc de mesurer la traduction concrète des nouvelles mesures dans les pratiques quotidiennes.

Deuxièmement, cette recherche vise à « photographier » la gouvernance des universités françaises à une date donnée afin de pouvoir reproduire la photographie à l'avenir et de mieux suivre les tendances et les évolutions dans ce domaine. C'est dans cette perspective, et en vue d'être reconduit à intervalles réguliers, qu'a été construit le questionnaire.

Troisièmement, une comparaison partielle pourra être menée avec les enquêtes par entretiens et par questionnaires que Stéphanie Mignot-Gérard et Christine Musselin avaient conduites pour l'AMUE en 1998 et 1999 (Mignot-Gérard et Musselin, 2000 et 2002). Cette comparaison sera limitée car les questionnaires des deux enquêtes quantitatives sont globalement très différents. Seules quelques questions ont été maintenues à l'identique<sup>3</sup>.

### Déroulement de l'enquête

La passation des questionnaires s'est déroulée entre avril et septembre 2011. Le questionnaire a été envoyé aux universitaires et administratifs qui gèrent les composantes, les départements et les laboratoires, aux responsables des services centraux, aux équipes présidentielles et aux élus des instances (CA, CS et CEVU) de l'ensemble des universités françaises (y compris les universités de technologies mais pas les grands établissements). 12 633 personnes ont été contactées : 4 793 administratifs, 7 497 enseignants et/ou chercheurs et 343 autres membres des instances (étudiants ou externes)<sup>4</sup>.

Les établissements avaient été informés préalablement de cette enquête par deux canaux : la Conférence des présidents d'université par le biais de sa liste de diffusion et l'Association des secrétaires généraux.

Le nombre de réponses obtenues et exploitables (même si toutes ne sont pas complètes) dans le cadre du présent compte-rendu d'enquête est de 2 598 (taux de réponse global de 21 %) parmi lesquels 710 administratifs (taux de réponse de 14 %), 1 817 enseignants et/ou chercheurs (taux de réponse de 24 %) et 71 « autres » (étudiants et membres externes du CA). Le taux de réponse obtenu est nettement plus bas parmi les administratifs. Cela peut s'expliquer par le poids des règles hiérarchiques, certaines personnes n'ayant pas voulu répondre sans un accord explicite de leurs supérieurs, ou bien par des systèmes informatiques ayant filtré nos mails.

### Quelques éléments sur la population des répondants

La population globale analysée est de 2 598 personnes. Sur cette population globale, les appartenances statutaires se répartissent de la manière suivante : 1 817 (69,9 %) sont enseignants et/ou chercheurs, 710 (27,3 %) sont administratifs, 42 (1,6 %) sont des étudiants élus et 29 (1,1 %) des membres extérieurs.

3. En revanche, deux des établissements étudiés par entretiens en 1998 font aussi partie de l'enquête par entretiens de 2011. Nous pourrions ainsi identifier les évolutions qu'ils ont connues entre les deux périodes.

4. Conformément à la loi « informatique et libertés » du 6 janvier 1978 modifiée en 2004, le fichier constitué a été déclaré à la CNIL (numéro de déclaration : 149 07 82).

Sur les 2 598 répondants, 12,4 % (321) disent appartenir à l'équipe dirigeante et exercent notamment des responsabilités de président (10), vice-président (133), chargé de mission (62), agent comptable (10), secrétaire général / directeur général des services (23), ou encore directeur de composante (66).

Parmi les enseignants et/ou chercheurs, 1 669 ont précisé leur statut. La répartition est consultable dans le tableau qui suit. On constate une représentation élevée des professeurs, ce qui n'est pas surprenant puisque l'enquête a été adressée à des enseignants et/ou chercheurs en position de responsabilité.

	Professeurs	Maîtres de conférences	PRAG ou PRCE et PAST	ATER, moniteur, contrats doctoraux, autre	Directeurs de recherche	Chargés de recherche
Nombre	851	552	108	16	110	32
%	51,0	33,1	6,5	0,9	6,6	1,9

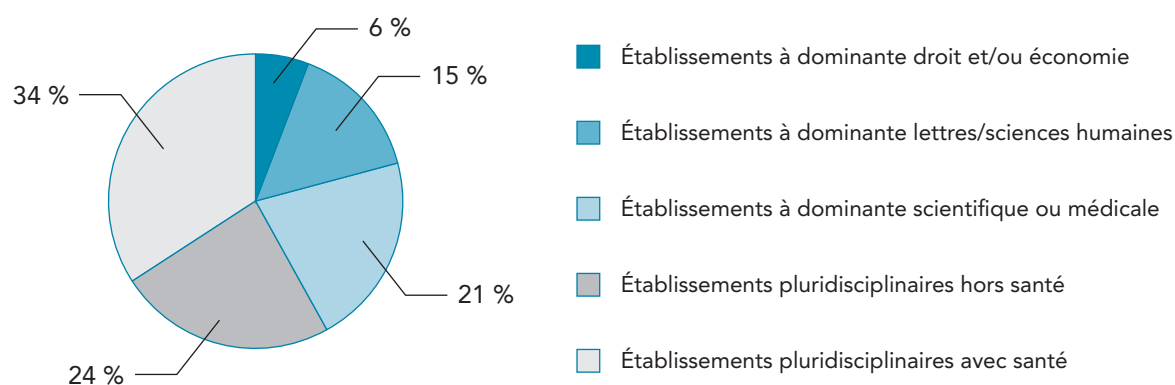
Parmi les administratifs, 328 ont précisé qu'ils appartenaient aux services centraux (47,3 %) et 365 qu'ils travaillaient dans des composantes de l'établissement (52,7 %).

Enfin, les répondants qui sont élus dans les instances ou bien y participent en tant qu'invités se répartissent de la manière suivante :

	Du conseil d'administration	Du conseil scientifique	Du conseil des études et de la vie universitaire
Membres internes	284	347	224
Membres externes	11	7	10
Participants en tant qu'invités	182	92	92

En ce qui concerne leur appartenance institutionnelle, la répartition des répondants varie fortement d'un établissement à l'autre, mais à un niveau plus agrégé, on observe que 92 % des répondants sont membres d'établissements qui étaient déjà passés aux RCE quand nous avons lancé le questionnaire.

Par ailleurs, cette même population de répondants se répartit de la manière suivante par type d'établissement<sup>5</sup> :



5. Nous avons utilisé la typologie par dominante disciplinaire telle qu'elle est établie et parfois mobilisée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

### Comment lire les données présentées dans ce rapport ?

La plupart des questions contenues dans le questionnaire, proposaient aux répondants de se situer sur une échelle (appelée « échelle de Likert ») allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). Il est important de noter que la moyenne se situe donc à 4<sup>6</sup>.

Nous présenterons les résultats obtenus sous deux formes :

- La première consiste à calculer la moyenne des réponses obtenues à une question. Par exemple, pour l'item « Diriez-vous qu'au cours des dernières années, il y a eu une décentralisation du pouvoir de décision » avec une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord), la moyenne des réponses des enseignants et/ou chercheurs se situe à 2,54 ce qui signifie que cette sous-population estime que le fonctionnement de son établissement n'a pas connu de décentralisation. Il sera alors souvent utile d'indiquer comment se répartissent les réponses autour de la moyenne (par exemple, en examinant l'écart type, c'est-à-dire la dispersion des réponses autour de la moyenne). Une moyenne de 5 peut en effet être obtenue parce que les réponses se concentrent majoritairement entre 4 et 6, ou bien parce qu'une petite majorité de la population de répondants a choisi les cases « 6 » et « 7 » et une grosse minorité les cases « 1 » et « 2 ». Dans le premier cas, on pourra conclure à l'homogénéité des réponses et à leur convergence alors que dans le second on relèvera l'existence de deux groupes distincts au sein de la population des répondants.

- Une autre possibilité consiste alors à distinguer trois catégories de répondants : ceux qui ne sont « pas d'accord » ou « plutôt pas d'accord » (et qui ont donc coché les cases « 1 », « 2 » ou « 3 » sur l'échelle), ceux qui sont « d'accord » ou « plutôt d'accord » (et qui ont donc coché les cases « 5 », « 6 » ou « 7 » sur l'échelle) et ceux qui ne sont ni d'accord ni pas d'accord (et qui ont coché la case intermédiaire « 4 »). Dans ce cas, nous présenterons les pourcentages de réponse obtenus en indiquant le groupe de répondants retenu. Pour simplifier la lecture, nous qualifierons le premier groupe de « pas d'accord » et le second de « d'accord ». Dans certains cas, c'est-à-dire quand le pourcentage de « pas du tout d'accord » ou « tout à fait d'accord » est élevé, nous préciserons également la valeur de ce pourcentage.

Le nombre de répondants à chaque question est indiqué dans les tableaux et graphes sous la forme  $N = XXX$  ou  $N = XXX - XXX$  lorsque ce nombre varie d'un item à l'autre.

Les traitements présentés dans ce rapport sont des traitements simples : moyennes et pourcentages. Le niveau de signification statistique des différences entre moyennes a été examiné à l'aide des méthodes classiques (test de Student, ANOVA et tests non paramétriques si nécessaire).

Afin de comparer les moyennes entre types d'établissement, l'échantillon a été redressé afin d'assurer l'homogénéité des réponses entre les types d'établissement. Cela nous permettra notamment de distinguer, quand cela est significatif, les établissements selon leur composition disciplinaire (cf. *supra*).

À plusieurs reprises, nous verrons comment se répartissent les réponses entre différentes catégories de répondants. Nous distinguerons ainsi :

- Ceux qui ont déclaré faire partie de l'équipe de direction de leur établissement (quel que soit leur statut : administratifs, enseignants et/ou chercheurs).
- Les administratifs qui travaillent dans les services centraux (mais ne sont donc pas membres de l'équipe de direction). Certains peuvent par ailleurs être membres du CA, du CS ou du CEVU.
- Les administratifs qui travaillent dans les composantes (mais ne sont donc pas membres de l'équipe de direction). Certains peuvent par ailleurs être membres du CA, du CS ou du CEVU.
- Les enseignants et/ou chercheurs qui n'appartiennent pas à l'équipe de direction. Compte tenu de notre échantillon, il s'agit soit de directeurs de composante ou de directeurs de laboratoire ou de départements, soit de membres des CA, CS ou CEVU. Nous les appellerons « enseignants et/ou chercheurs » car ils peuvent aussi être des chercheurs relevant d'organismes de recherche ou des PRAG, ATER.

6. Même si sur ce type de variables ordinales une moyenne sur plusieurs individus n'a, mathématiquement, pas de sens, on peut considérer que la gradation des réponses constitue une échelle d'intervalle.



## Problématique générale et plan du rapport

Les universités sont souvent considérées et étudiées comme des institutions particulières dont la gouvernance a pour spécificité de mêler des formes de collégialité qui sont celles des groupes professionnels (ici celui des universitaires) et des modes de pilotage institutionnels qui sont propres aux organisations. Elles ont ainsi été qualifiées par Henry Mintzberg (1982) de bureaucraties professionnelles, pour bien souligner leur caractère dual. Les réformes qui ont été menées au cours des dernières années en France, et parfois depuis plusieurs décennies dans d'autres pays européens, ont conduit plusieurs analystes à conclure à la volonté des réformateurs de renforcer la dimension organisationnelle aux côtés de la dimension professionnelle, et à parler de « la construction des universités en organisations » (Brunsson et Sahlin-Andersson, 2000 ; Musselin, 2006 ; Krücken et Meier, 2006 ; de Boer, Enders et Leisyte, 2007 ; Whitley, 2008). En renforçant les prérogatives des responsables universitaires, en réduisant la taille et parfois le rôle des instances de délibération, en développant des outils de gestion communs à une université et visant à produire des données standardisées et comparables, en cherchant à évaluer et à quantifier les activités des enseignants-chercheurs, en créant et en imposant un logo commun à toutes les entités d'un même établissement, en définissant des plans stratégiques identifiant des priorités et des objectifs collectifs, etc., on peut en effet, avec Nils Brunsson et Kerstin Sahlin-Andersson (2000), dire que les universités aujourd'hui « se construisent en organisation » : elles clarifient leurs frontières et leur identité, elles deviennent plus hiérarchiques et se développent de manière à construire de la rationalité.

Pour autant, beaucoup de recherches portant sur ces évolutions concluent qu'elles restent partielles et invitent, de ce fait, à continuer à s'interroger sur la « consistance organisationnelle » des universités. Dans une large mesure, ce rapport participe de cette réflexion en s'interrogeant sur l'existence et la force, dans les universités françaises, des mécanismes qui sont considérés comme constitutifs et distinctifs d'une organisation : l'intégration verticale, l'intégration horizontale et le sentiment d'affiliation ou d'appartenance à une même entité.

Les deux premiers mécanismes renvoient aux dispositifs formels et informels qui lient et font tenir ensemble une entreprise collective. L'autorité hiérarchique est ainsi souvent considérée comme source d'intégration verticale, tandis que l'interdépendance dans l'accomplissement des tâches et les dispositifs de gestion peuvent renforcer l'intégration verticale (notamment en donnant des moyens à la hiérarchie de connaître et de contrôler le niveau de réalisation des activités) mais aussi l'intégration horizontale (par exemple, quand une tâche requiert des collaborations entre services pour être menée à bien).

Or, sur ces deux dimensions, les universités, en France comme ailleurs, sont *a priori* faiblement intégrées. Ainsi, l'autorité hiérarchique est moins valorisée et moins respectée que l'autorité professionnelle tirée de la reconnaissance scientifique. Par ailleurs, les activités qui constituent le cœur de métier (c'est-à-dire toutes les tâches qui relèvent de l'enseignement et de la recherche) ont pour spécificité de reposer sur une faible interdépendance fonctionnelle : les activités des uns sont souvent peu nécessaires et peu corrélées aux activités des autres, contrairement à ce qui passe par exemple dans un atelier de montage à la chaîne, pour prendre une situation organisationnelle totalement opposée. Enfin, les dispositifs « managériaux » ont été récemment implantés et leurs effets sont encore mal connus. Ce qui fait tenir ensemble les membres d'une université est donc, de ce point de vue, assez différent de ce qui fait tenir ensemble la plupart des autres structures productives.

En France, cette question de la « consistance organisationnelle » des universités se pose avec d'autant plus d'acuité que nos établissements sont de très jeunes institutions comparées à leurs homologues étrangers. En effet, l'histoire des universités françaises est marquée par leur disparition, en tant qu'établissement, pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle, leur faible résurrection administrative de la loi de 1896 à celle de 1968 et leur re-création – sur des périmètres souvent très différents – avec la loi Faure de 1968. Les universités, telles que nous les connaissons aujourd'hui (et à l'heure d'une nouvelle recombinaison de leurs frontières avec les PRES et les projets de fusion) ont donc seulement une quarantaine d'années.

Dans les deux premières parties de ce rapport nous chercherons donc à explorer ces mécanismes d'intégration verticale et horizontale dans les universités françaises.

La première partie pourrait être résumée par la question « qui gouverne ? » en référence au célèbre ouvrage de Robert Dahl (1961). Nous décrivons ainsi les relations qui existent entre les membres de l'équipe présidentielle et entre ces derniers et les instances consultatives mais aussi entre ces membres et les services centraux, ce qui nous renseignera sur le degré d'intégration horizontale entre les acteurs qui sont à la tête des établissements. Nous nous intéresserons également aux relations entre le « centre » et les composantes (intégration verticale) et au niveau de dépendance (notamment financière) des universitaires par rapport à leur établissement.

Nous présenterons par ailleurs les réponses aux questions relatives aux modalités de prise de décision, ce qui nous permettra de tirer des conclusions en ce qui concerne les acteurs qui sont impliqués dans les différents domaines de décision, mais aussi sur la capacité décisionnelle des universités et sur le type de critères qui sont mobilisés pour les prendre.

Les principales conclusions auxquelles nous parvenons rejoignent celles que nous avons tirées de l'étude par entretiens menée en mai 2011 dans trois établissements : les équipes de directions travaillent de manière cohésive et en bonne intelligence avec les services centraux tandis que les directeurs de composante sont rarement associés aux décisions et peu solidaires des politiques de l'établissement. On constate parallèlement une certaine centralisation des décisions, l'influence des équipes de direction (et parfois des services centraux) étant estimée comme importante sur tous les domaines de décision considérés. Pour autant, la capacité des universités à prendre des décisions qui redistribuent les ressources reste plus limitée que leur capacité à identifier des domaines prioritaires. Enfin, les critères de décision semblent plus fréquemment liés aux priorités de recherche qu'à celles d'enseignement.

La deuxième partie est dédiée aux dispositifs de gestion, aux activités de contrôle de gestion et aux acteurs qui en ont la charge. Nous avons en effet voulu, dans un premier temps, mesurer le développement de ces fonctions dans les établissements et la participation des personnes qui les occupent aux instances décisionnelles. L'essentiel de cette partie est ensuite consacré à deux questions complémentaires l'une de l'autre : d'une part, quelles sont les données disponibles en matière d'enseignement, de recherche et de budget, et qui en dispose ? d'autre part, quelle utilisation est faite de ces données ? Sur ce dernier point, il s'agira notamment de mesurer si les données recueillies servent à faire du *reporting* et donc à renseigner des documents (comme ceux liés à la LOLF par exemple), ou bien si elles servent à évaluer l'activité des entités concernées, ou bien enfin si elles sont utilisées à des fins de pilotage (par exemple, en prenant des décisions s'appuyant sur les résultats de l'évaluation).

Sur cette deuxième partie, nous concluons que la fonction de contrôle de gestion s'est effectivement généralisée. Les données les plus accessibles en matière d'enseignement concernent surtout le taux de réussite des étudiants qui se présentent à l'examen et les taux d'abandon et, en matière de recherche, les publications scientifiques. Les données disponibles semblent peu utilisées à des fins de pilotage dans une optique d'aide à la décision. En revanche, les données sur l'enseignement et sur les budgets sont utilisées à des fins de *reporting*, pour rendre des comptes à la tutelle, et celles sur la recherche à des fins évaluatives.

Dans la troisième et dernière partie, nous nous centrerons essentiellement sur le troisième mécanisme organisationnel : le sentiment d'affiliation. Il s'agit notamment de se demander si les membres d'une organisation se sentent attachés à celle-ci, s'identifient à ses objectifs et à ses valeurs, partagent des représentations communes. Dans les années 1980, un certain nombre de travaux s'étaient ainsi intéressés à la culture des établissements universitaires. Dans le prolongement de l'article de Burton Clark (1972) dans lequel cet auteur montrait que le fonctionnement de chaque université américaine était imprégné par la « saga organisationnelle » – que constituent l'histoire et les raisons de sa fondation, les valeurs et les missions qui lui sont attachées, que partagent ses membres enseignants ou administratifs, et les parents des étudiants qui y envoient leurs enfants – d'autres auteurs ont cherché à mettre au jour la culture spécifique de ce type d'établissement.

L'intérêt de ces travaux était notamment de relativiser la prédominance du sentiment d'appartenance disciplinaire et de montrer des manifestations d'affiliation institutionnelle venant s'ajouter plutôt que s'opposer aux premières comme le suggéraient les deux articles de Alwin Gouldner (1957 et 1958) qui différenciaient les cosmopolites (attachés à leur discipline) des locaux (dédiés à leur établissement). Des enquêtes plus récentes menées auprès d'universitaires dans plusieurs pays (Altbach, 1996 ; Locke *et al.*, 2011) montrent ainsi que dans certains cas, le sentiment d'affiliation disciplinaire est fort et le sentiment d'appartenance institutionnel moindre, mais que dans d'autres, les deux sont très élevés.

La France n'ayant été incluse dans aucune de ces études, nous avons trouvé intéressant de mesurer ces différentes dimensions dans cette recherche et de voir dans quelle mesure, l'histoire très facultaire des universités françaises, que nous avons brièvement rappelée plus haut, pouvait avoir des incidences sur l'affiliation institutionnelle.

Plus largement, la troisième partie s'attachera d'abord à mesurer l'existence d'une identité propre à chaque établissement, avant de se demander dans quelle mesure les répondants s'identifient à celle-ci, se reconnaissent dans les valeurs de leur établissement et dans ses objectifs. Nous chercherons notamment à apprécier le degré d'appartenance des différents groupes (enseignants et/ou chercheurs, administratifs de services centraux, équipe de direction et administratifs de composante) à leur établissement et à leur unité ou discipline. Nous avons également posé des questions permettant d'apprécier leur attachement à la dimension publique du système d'enseignement supérieur et de recherche et leur position quant à l'introduction de dynamiques marchandes et privées, mais aussi d'identifier et de qualifier leur comportement à l'égard de leurs collègues et leurs attitudes plus ou moins citoyennes au sein de leur établissement.

Nous montrerons que les enseignants et/ou chercheurs, les administratifs et les membres des équipes de direction sont fortement attachés à la fois à leur établissement, à leur unité et à leur discipline, même si l'attachement à cette dernière est le plus fort. Nous verrons également que tous estiment avoir des comportements très citoyens (entraide en interne, implication au-delà de ce qui est demandé...). Enfin, leurs conceptions de l'université, même si elles varient selon les catégories de répondants (sans pour autant que ce soit toujours les mêmes groupes qui s'opposent les uns aux autres) restent dans l'ensemble plus universitaires que managériales et plus favorables à la gestion publique qu'à la gestion privée.

Nous nous intéresserons également, dans cette troisième partie, aux valeurs et représentations des répondants. Nous avons ainsi recueilli leur sentiment sur ce qui leur semblait juste (ou acceptable) en matière de rétribution, différenciation, reconnaissance et sur les réformes récentes. À ce stade, nous n'avons pas cherché à identifier si ces positionnements – dont certains font apparaître des divisions assez fortes entre « pour » et « contre », et d'autres des sentiments très partagés – renvoyaient à des différenciations par établissement, et donc, éventuellement à des sagas organisationnelles spécifiques. Nous avons en effet choisi dans ce rapport de ne présenter que des résultats globaux et de reporter à des publications ultérieures des traitements par établissement car ils posent des difficultés méthodologiques du fait notamment des variations fortes entre les taux de réponse d'une université à une autre. Nous n'avons par conséquent pas la possibilité d'aller ici jusqu'au bout de la réflexion sur l'affiliation à l'organisation. Plusieurs résultats intéressants se dégagent cependant. D'une part, nous montrerons que, s'ils ne sont pas favorables à un traitement uniforme des enseignants-chercheurs et des administratifs, les répondants ne sont pas non plus favorables à un accroissement important des inégalités entre eux, ou entre les établissements. Ils se prononcent également pour des formes de gestion collective plutôt qu'individualisée. D'autre part, nous montrerons que la plupart des réformes et évolutions récentes recueillent des avis plutôt partagés entre ceux qui estiment que « c'est une bonne chose » et ceux qui au contraire estiment que « c'est une mauvaise chose », ce qui révèle finalement une communauté universitaire relativement divisée, notamment entre les enseignants et/ou chercheurs et les autres catégories (administratifs et équipes de direction).



# Décideurs, décisions et influence

Cette première partie porte sur l'exercice de la gouvernance dans les universités françaises. Elle recouvre donc plusieurs aspects. Le premier concerne le rôle de l'équipe dirigeante et les relations qu'entretiennent ses membres en son sein (section 1.1), les services centraux ainsi que le fonctionnement des instances. La perception des interactions entre ces différentes catégories d'acteurs, telles qu'elles sont qualifiées par eux mais aussi telles qu'elles sont décrites par les autres membres de l'université sera également abordée.

Nous nous intéresserons ensuite aux niveaux et types d'acteurs qui interviennent sur la prise de décision (section 1.2). Il s'agira notamment d'apprécier le niveau de décentralisation / centralisation sur différents domaines décisionnels, et d'identifier les catégories d'acteurs qui sont considérées comme influentes. Le caractère plus ou moins distribué de l'influence exercée sera plus spécifiquement étudié.

Cela nous conduira à nous interroger sur les capacités décisionnelles des universités (section 1.3). Autrement dit, des décisions sont-elles effectivement prises en matière de réallocation ou d'allocation des ressources, en matière de création, suppression ou aménagement de l'offre de formation, etc. ? Les critères qui président à ces décisions seront également identifiés.

De ces divers éléments, nous pourrions tirer quelques réflexions sur le niveau d'intégration verticale et horizontale des universités (section 1.4). Ainsi, nous nous attacherons à observer les relations, les procédures, les ressources qui lient ensemble, là aussi à des degrés divers, les acteurs universitaires d'un établissement. Par intégration verticale, nous désignerons les divers mécanismes par lesquels des interdépendances s'établissent et se développent entre les dirigeants élus et administratifs des établissements et les composantes et leurs personnels. Ces mécanismes peuvent renvoyer à des rapports hiérarchiques, à des interdépendances fonctionnelles (quand les tâches que doivent réaliser des services ou des unités nécessitent des coopérations avec des services ou unités situés en dessous ou au-dessus d'eux), à des dépendances aux ressources budgétaires ou humaines, ou bien à des formes de participation distribuée entre les différents niveaux. L'intégration horizontale, sur laquelle nous disposons de moins d'informations à travers ce questionnaire, concerne les relations ou les dispositifs qui existent entre les entités d'un même niveau.

Nous essaierons donc, à l'issue de cette première partie, de dégager quelques conclusions, forcément partielles, sur le niveau d'intégration des établissements universitaires français.

## 1.1. Modalités d'exercice du pouvoir et relations internes

Cette première section porte essentiellement sur le rôle des responsables universitaires et leurs relations. Les travaux de Mignot-Gérard sur les universités françaises (Mignot-Gérard, 2006) avaient conduit à plusieurs conclusions. D'une part, les équipes dirigeantes ont souvent été décrites comme cohésives mais relativement déconnectées des directeurs de composante. D'autre part, cette coupure entre le centre et la périphérie pour les élus renvoyait à une coupure identique entre services centraux et services administratifs de composante. Par ailleurs, une grande variété des relations avait été observée entre services centraux et équipe présidentielle, depuis la mainmise des administratifs sur la direction de l'établissement jusqu'à l'implication interventionniste des vice-présidents sur les directions centrales. Enfin, Mignot-Gérard (2006) avait décrit l'efficacité de la maîtrise des instances

par la préparation des décisions en amont mais aussi, réciproquement, le contrôle discret exercé sur celles-ci par l'anticipation de leurs réactions potentielles par les équipes dirigeantes.

Nous reprendrons donc successivement ces différents questionnements dans les points qui suivent. L'un sera plus spécifiquement centré sur l'équipe dirigeante ; l'autre sur le fonctionnement des instances et le dernier sur les relations entre les composantes et le centre politique et administratif des universités. Toutefois nous commencerons par un premier point sur la perception générale qu'ont les répondants de l'évolution des relations internes au sein des établissements.

### 1.1.1 Un sentiment partagé de dégradation des relations et des conditions de travail au sein des établissements

Afin d'apprécier la perception que les répondants ont de l'évolution récente des relations au sein de leur établissement, trois questions concernant la conflictualité des relations et une question sur l'évolution générale du fonctionnement d'ensemble ont été posées. Toutes renvoient une image qui se dégrade.

Concernant votre université, diriez-vous qu'au cours des dernières années...	Pas du tout d'accord (1)	Pas d'accord (1+2+3)	D'accord (5+6+7)	Tout à fait d'accord (7)
...il y a eu une bureaucratisation de son fonctionnement (N = 1 898)	5 %	20 %	<b>68 %</b>	<b>32 %</b>
...il y a eu une augmentation des tensions entre collègues (N = 1 908)	3 %	17 %	<b>66 %</b>	26 %
...il y a eu une augmentation des tensions entre administratifs et enseignants-chercheurs (N = 1 888)	5 %	27 %	<b>56 %</b>	22 %
...les relations sont devenues plus hiérarchiques (N = 1 893)	7 %	32 %	<b>48 %</b>	19 %

Concernant l'intensification des rapports hiérarchiques, on constate un certain partage des opinions (48 % versus 32 %). On note cependant que près de 20 % des répondants ont choisi la réponse la plus extrême (tout à fait d'accord), soit autant que ceux qui sont neutres (position 4). Les administratifs de composante sont ceux qui ressentent le plus fortement cette évolution (cf. tableau des moyennes ci-dessous).

Parallèlement, seuls 56 % des répondants considèrent qu'il y a une augmentation des tensions entre enseignants-chercheurs et administratifs (ce qui est déjà une large majorité) mais 22 % sont tout à fait d'accord avec cette proposition soit presque autant que ceux qui ne sont pas d'accord avec elle. Cette tension est plus fortement ressentie par les enseignants et/ou chercheurs (cf. tableau des moyennes ci-dessous).

Les deux premières propositions sont encore plus marquées et marquantes. Deux personnes sur trois estiment que les tensions entre collègues sont plus fortes et une sur quatre est tout à fait d'accord avec cette proposition. Ce sentiment est plus fort chez les administratifs que chez les enseignants et/ou chercheurs (5,16) et les équipes de direction (4,75) et il est un peu plus fort parmi les administratifs de composante (5,31). Enfin, plus de deux personnes sur trois pensent que le fonctionnement est plus bureaucratisé et une sur trois est même tout à fait d'accord avec cette proposition.

Il y a parallèlement une très forte unanimité pour déclarer qu'au cours des dernières années, il y a eu une intensification de la charge de travail (91 % sont d'accord avec cette affirmation et 50 % des répondants ont choisi le score le plus élevé de 7 !).

Diriez-vous qu'au cours des dernières années...	...il y a eu une augmentation des tensions entre administratifs et enseignants-chercheurs	...il y a eu une augmentation des tensions entre collègues	...les relations sont devenues plus hiérarchiques
Enseignants et/ou chercheurs (N = 1 157 - 1 167)	4,81	5,16	4,52
Admin. en composante (N = 220 - 228)	4,62	5,31	4,83
Admin. en service central (N = 171 - 179)	4,70	5,22	4,58
Équipe de direction (N = 300 - 302)	4,31	4,75	3,70

Les avis sont plus partagés, mais restent majoritairement d'accord, pour dire qu'il y a eu une rationalisation des activités d'enseignement (44 % d'accord et 35 % pas d'accord) et une rationalisation des activités de recherche (48 % d'accord et 32 % pas d'accord), même si les enseignants et/ou chercheurs – qui sont *a priori* les plus concernés – expriment moins souvent cet avis (3,97 et 4,13) que les administratifs des services centraux ou des composantes (autour de 4,5).

Le sentiment général est assez critique et les évolutions récentes sont associées à un durcissement des relations et à un accroissement de la charge de travail. Ce contexte général constituera donc la toile de fond des modalités d'exercice du pouvoir et des relations internes que nous allons décrire maintenant.

### 1.1.2. Des équipes dirigeantes cohésives mais critiquées

Dans ce second point nous allons nous intéresser plus précisément à l'équipe dirigeante et à son fonctionnement interne tel qu'il est perçu par ses membres, puis par l'ensemble de la communauté universitaire. Nous regarderons ensuite comment sont perçues les relations entre l'équipe dirigeante et deux autres acteurs de la gouvernance universitaire : le CA d'une part et les services centraux de l'autre.

#### 1.1.2.1. Des équipes de direction plutôt cohésives

De manière générale, les répondants se déclarant membres de l'équipe dirigeante témoignent des bonnes relations qui les unissent. Ils estiment ne pas être en compétition les uns avec les autres et échanger librement entre eux des informations. Ils disent pouvoir exprimer librement leurs désaccords et ont plutôt le sentiment que ce qu'ils proposent est respecté, mais surtout que les discussions sont constructives. Enfin, presque 85 % d'entre eux se sentent collectivement responsables de la réussite du projet de leur établissement.

Diriez-vous que les membres de l'équipe dirigeante...	...sont en compétition les uns avec les autres	...échangent spontanément des informations	...se sentent pleinement responsables de la réussite du projet d'établissement
Moyenne	2,57	5,54	5,82
D'accord	18 %	77 %	85 %
N	312	314	313

Diriez-vous que...	...dans l'équipe dirigeante, quand il y a des désaccords personne n'ose les exprimer	...les suggestions et contributions de chaque membre de l'équipe dirigeante sont respectées	...les discussions au sein de l'équipe dirigeante sont constructives
Moyenne	2,30	5,11	5,59
D'accord	11 %	70 %	82 %
N	314	313	314

## La gouvernance des universités françaises

Quand on demande aux membres des équipes dirigeantes d'estimer l'importance du rôle de chacun d'eux au sein de cette équipe, le président apparaît très largement comme le plus important, puis les vice-présidents et les secrétaires généraux ou directeurs des services.

Au sein de cette équipe dirigeante, comment qualifieriez-vous l'importance du rôle des personnes suivantes ?	Moyenne
Le président (N = 317)	6,79
Les vice-présidents (N = 314)	5,81
Le secrétaire général / directeur général des services (N = 315)	5,45
L'agent comptable (N = 300)	4,27
Les directeurs de composante (s'il y en a dans l'équipe dirigeante) (N =186)	4,58

\* pas du tout important = 1 à extrêmement important = 7

Les membres de l'université qui ne font pas partie des équipes dirigeantes confirment l'existence de bonnes relations et d'une forte cohésion interne au sein de celles-ci. Leurs appréciations sont cependant globalement moins enthousiastes (ou plus proches de la moyenne) que celles qui ressortent des questions posées aux seuls membres de l'équipe dirigeante.

À propos de l'équipe dirigeante, diriez-vous que...	...ce n'est pas une équipe mais une somme d'individus qui ne se coordonnent pas les uns avec les autres	...l'équipe dirigeante est soudée	...les membres de l'équipe dirigeante ne sont pas d'accord entre eux mais présentent un visage uni
Enseignants et/ou chercheurs (N = 1 120 - 1 177)	2,79	4,66	3,14
Admin. en composante (N = 234 - 240)	3,04	4,58	3,40
Admin. en service central (N = 184 - 195)	2,92	4,47	3,42

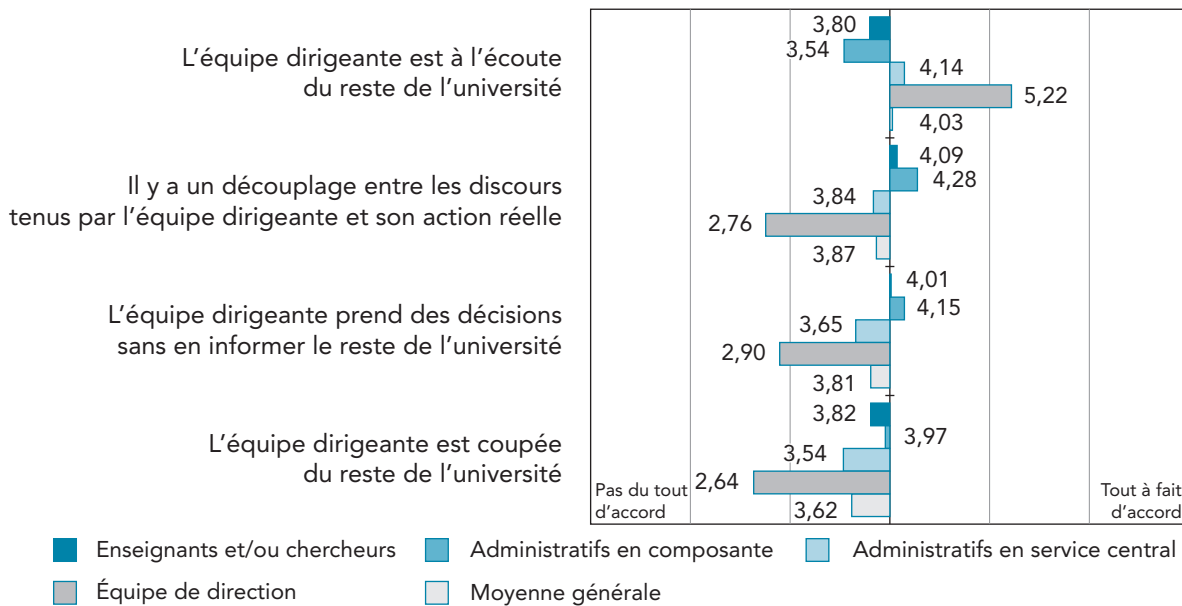
### 1.1.2.2. Des équipes dirigeantes qui suscitent des réactions mitigées

On constate par ailleurs que les répondants sont dans l'ensemble assez peu critiques des modes de fonctionnement de leur équipe dirigeante. Les moyennes sont comprises entre 3,54 et 4,28. Toutefois, ce positionnement des réponses autour de la moyenne (4) dissimule en fait des réponses assez contrastées et des poids assez équivalents entre « d'accord » et « pas d'accord » plutôt que des réponses massivement centrées sur le 4. Le point le plus critiqué par les enseignants et/ou chercheurs et les administratifs de composante est celui qui concerne la capacité d'écoute des équipes dirigeantes. On constate aussi que les administratifs de composante sont dans tous les cas les plus négatifs et les services centraux les plus positifs.

Des résultats assez comparables sont obtenus quand on demande aux répondants comment l'équipe de direction prépare le contrat quadriennal. Globalement, les acteurs ne sont plutôt pas d'accord (46 %) pour dire que les contrats se construisent à huis clos au sein de l'équipe dirigeante même si 11 % d'entre eux sont « tout à fait d'accord » avec cette proposition, ce qui est un pourcentage élevé. Les administratifs de composante estiment aussi, plus souvent que les autres, que les membres de l'équipe dirigeante préparent le contrat quadriennal en huis clos, ce que ces derniers reconnaissent d'ailleurs pour certains d'entre eux (3,14).



**À propos de l'équipe dirigeante, diriez-vous que...**  
(N = 2 003 – 2 035)



Vous diriez que les contrats quadriennaux (prochainement quinquennaux) se construisent en huis clos au sein de l'équipe dirigeante	Moyenne
Enseignant et/ou chercheur (N = 1 147)	4
Admin. en composante (N = 217)	4,11
Admin. en service central (N = 177)	3,89
Équipe de direction (N = 303)	3,14
% de répondants « d'accord »	39 %
% de répondants « pas d'accord »	46 %

Cependant, comme pour les questions précédentes, les écarts-types sont importants sur ces questions et expliquent l'orientation vers la moyenne car la population des répondants est assez clivée entre les « pour » (d'accord) et les « contre » (pas d'accord). Il faut donc constater que les avis sur les équipes de direction sont partagés et nous devons dans les traitements moins globaux que nous mènerons par la suite explorer les facteurs pouvant expliquer ou éclairer ces variations.

**1.1.2.3. Des opinions divergentes sur le poids respectif du CA et de l'équipe dirigeante selon que l'on appartient ou non à celle-ci**

Les questions relatives aux relations entre les conseils et l'équipe dirigeante ont été posées aux membres de l'équipe dirigeante, du CA, du CS ou du CEVU. Ces derniers estiment que le CA suscite peu d'idées nouvelles mais qu'il oriente le projet d'université. Par ailleurs, alors que l'équipe dirigeante estime plutôt que le CA contrôle son action, les autres répondants sont plutôt en désaccord avec cette idée. On retrouve la même inversion concernant le poids du CA sur les décisions stratégiques : l'équipe dirigeante estime plutôt que le CA ne s'en remet pas à elle pour ces décisions alors que les autres répondants estiment plutôt s'en remettre à elle. Tous déclarent que le CA demande assez fréquemment des informations complémentaires à la présidence.

Ce sentiment que l'équipe de direction exerce un contrôle du CA est congruent avec ce que nous avons observé dans les trois établissements étudiés en mai 2011 : la préparation des décisions dans les instances *ad hoc* que se sont constituées les présidents pour discuter, préparer, valider les décisions avant de les présenter en CA fait que ce dernier n'a plus qu'à les entériner. On peut aussi interpréter cette anticipation des réactions en amont comme un révélateur de la méfiance des équipes de direction à l'égard des instances délibératives. De ce point de vue, peu de choses ont changé depuis la fin des années 1990 malgré la LRU. Les équipes de direction semblent rester attentives à la manière dont leurs propositions seront reçues par les CA, alors même qu'elles bénéficient souvent d'une majorité plus établie qu'auparavant.

Quand on compare les réponses des membres de l'équipe dirigeante et celles des membres internes du CA, on constate qu'elles présentent des différences importantes. Alors que les seconds estiment qu'ils s'en remettent au choix de la présidence, les premiers ne sont pas du même avis. De la même façon, les équipes de direction pensent que le CA les contrôle mais les membres internes de ce dernier partagent peu cette opinion. Ces derniers pensent aussi plus souvent que le CA suscite de nouvelles idées et moins souvent que le CA demande des informations complémentaires ou qu'il oriente le projet de l'université. Malgré la LRU, le CA reste pour les équipes de direction une instance qu'elles perçoivent comme difficile à contrôler, tandis que réciproquement les membres internes du CA estiment que les équipes de direction influencent ce qui se passe au CA.

### 1.1.2.4. Des relations apaisées entre vice-présidents et services centraux

Comme l'a bien montré Mignot-Gérard (2006) dans sa thèse en s'appuyant sur l'enquête de la fin des années 1990, les relations entre les vice-présidents et les services centraux oscillaient entre trois modèles : celui où les seconds prenaient le pas sur les premiers, notamment quand les présidents étaient faibles ; celui où les premiers prenaient le pas sur les seconds, court-circuitant le secrétaire général et imposant un gouvernement très politique de l'établissement ; et celui, plus rare, d'une répartition des rôles fondée sur des relations de coopération entre les premiers et les seconds.

Afin de suivre l'évolution de ces relations, des questions sur ce thème ont été posées aux services centraux.

Comment qualifieriez-vous les relations entre votre service et le ou les vice-président(s) (VP) concernés ?	Les relations avec le VP sont coopératives	Il y a des problèmes de territoires entre le service et le VP	En cas de désaccord, le VP a le dernier mot
Admin. en service central (N = 205 - 217)	5,33	3,02	4,93
Admin. membre de l'équipe dirigeante (N = 40 - 43)	6,05	2,60	3,88

Les relations avec les vice-présidents sont perçues de manière positive par les membres des services centraux, encore plus quand ils sont membres de l'équipe dirigeante. Elles sont globalement qualifiées de coopératives. Les membres des services centraux n'identifient pas de problèmes de territoire avec les vice-présidents même s'il semble que ceux-ci ont souvent le dernier mot en cas de désaccord, mais là aussi la moyenne de presque 5 recouvre une forte dispersion, donc des avis contrastés.

Réciproquement, les membres de l'équipe de direction estiment que les relations avec les services centraux sont plutôt coopératives, qu'il n'y a pas de problèmes de territoire. Ils confirment que ces services ont moins souvent le dernier mot qu'eux quand il y a des désaccords. Sur ces deux dernières questions, les écarts types sont à nouveau élevés et signalent des situations différenciées au-delà de la tendance générale que laissent apparaître les résultats agrégés.

Comment qualifieriez-vous vos relations avec les services centraux ?	Les relations sont coopératives	Il y a des problèmes de territoires entre ces services et vous-même	En cas de désaccord, ces services ont le dernier mot
Équipe de direction (N = 306 - 314)	5,44	3,14	2,90

Il ressort de ces premiers résultats que les équipes présidentielles sont cohésives et que le rôle des présidents, vice-présidents et directeurs généraux des services en leur sein est assez clairement reconnu. Si, dans l'ensemble, les modes de gouvernement de ces équipes ne sont pas fortement critiqués, la forte dispersion des réponses autour de cette moyenne nécessitera des explorations complémentaires pour voir si les critiques (et l'absence de critiques) sont propres à certains établissements, certains groupes de répondants, certaines fonctions. Il en va de même pour les relations entre le CA et l'équipe dirigeante et pour les relations entre les vice-présidents et les services centraux.

### 1.1.3. Le fonctionnement discuté des conseils

Une autre manière d'apprécier les relations internes et les modes de fonctionnement des universités françaises consiste à s'interroger sur le rôle des instances de gouvernance.

#### 1.1.3.1. Des avis contrastés sur le fonctionnement des conseils

Un premier ensemble de questions a été posé à tous les répondants sur les conseils, leur poids relatif et leur fonctionnement. Il laisse apparaître des positionnements relativement clivés : les réponses sont proches de 4 en moyenne mais les pourcentages de « pour » et de « contre » sont simultanément assez élevés.

Ainsi 43 % des répondants pensent que la répartition du travail entre les trois conseils est bonne, contre 33 % qui sont plus négatifs. De même, 47 % estiment que les conseils ne sont pas trop lourds pour prendre des décisions mais 39 % sont d'un avis différent. Par ailleurs, 43 % trouvent le pouvoir du CEVU satisfaisant mais 39 % non. Enfin, ils sont autant (42 %) à penser que le CS a suffisamment/pas assez de pouvoir. Dans tous les cas cependant, les écarts les plus importants sont ceux qui séparent les membres des équipes dirigeantes et les enseignants et/ou chercheurs : les premiers pensent plus que les seconds que les conseils sont lourds, mais estiment moins souvent que le pouvoir du CEVU ou celui du CS est insuffisant.

Au sujet des trois conseils de l'université, diriez-vous que...	Pas d'accord	D'accord	Moyenne
...il y a une bonne répartition du travail entre les trois conseils (N = 2 094)	33%	43%	4,17
...les conseils sont trop lourds pour prendre des décisions (N = 2 144)	47%	39%	3,77
...le CS n'a pas assez le pouvoir de décision (N = 2 159)	42%	42%	3,99
...le CEVU n'a pas assez le pouvoir de décision (N = 2 130)	43%	39%	3,88

Des majorités plus nettes apparaissent sur les questions relatives au poids de différents acteurs au sein des conseils. Tout d'abord, une majorité assez nette estime que les décisions des conseils ne dépendent pas des logiques syndicales, affirmation qui est plus forte au sein des établissements passés aux RCE (3,18) que dans les autres (3,75). Ils sont autant en pourcentage à penser en revanche que depuis la LRU, le CA suit davantage le président, ce que pensent plus souvent les administratifs des services centraux (4,64), les administratifs de composante (5,24) et les enseignants et/ou chercheurs (5,07) que les membres de l'équipe présidentielle (4,13). De plus, 55 % estiment que, depuis la LRU, le CA n'est plus représentatif de l'ensemble de l'université. Ce dernier point est nettement moins affirmé par les membres de l'équipe présidentielle (3,49) que par les administratifs des services centraux (4,24), les administratifs de composante (4,88) et les enseignants et/ou chercheurs (4,81).

Au sujet des trois conseils de l'université, diriez-vous que...	Pas d'accord	D'accord	Moyenne
...les décisions des conseils sont très dépendantes des logiques syndicales (N = 2 138)	59%	27%	3,23
...depuis la LRU, le CA n'est plus représentatif de l'ensemble de l'université (N = 2 151)	32%	55%	4,57
...depuis la LRU, le CA suit davantage le président (N = 2 107)	22%	60%	4,91

### 1.1.3.2. Les conseils restent des lieux de débats mais le CA moins que les autres

Les questions qui suivent n'ont été posées qu'aux membres élus ou invités dans chacun des trois conseils. Pour un certain nombre d'entre elles, des majorités assez fortes et convergentes apparaissent entre les trois instances. Ainsi, une majorité de répondants, conseil par conseil, estime que les présidents des conseils conduisent les débats de manière à faire émerger un consensus et veillent à ce que chacun s'exprime. Les instances restent donc des lieux de débats et d'échanges. Les votes avec une large majorité sont aussi caractéristiques des trois conseils, ce qui est peu surprenant pour le CA du fait de la règle de la prime majoritaire, mais cela est aussi la pratique commune du CS et du CEVU dont la composition n'a pourtant pas été modifiée par la LRU. Enfin, si une large majorité estime qu'il est important d'assister au conseil dont il ou elle est membre, on retrouve une hiérarchie en faveur du CA déjà constatée dans de précédentes enquêtes entre les trois conseils de la part de ceux qui y siègent (Mignot-Gérard, 2006).

Répondants plutôt d'accord avec la proposition (N = 356 - 478)	CA	CS	CEVU
Le président du conseil conduit les débats de manière à faire émerger un consensus	69 %	69 %	72 %
Le président du conseil veille à ce que chacun puisse s'exprimer	78 %	80 %	82 %
Il est fréquent que les décisions soient prises avec une large majorité même quand les débats ont été animés	83 %	83 %	78 %
Il est important d'assister à ce conseil quel que soit l'ordre du jour	87 %	83 %	78 %

Sur d'autres aspects, on observe toutefois des différences entre les instances, mais aussi une dispersion plus grande entre les réponses et des oppositions « d'accord », « pas d'accord » moins marquées. Il en est ainsi, par exemple, de l'exercice de la présidence du conseil et de la propension du président à orienter les débats de manière à faire passer ses préférences : cette proposition recueille plus de 50 % des réponses dans les trois conseils mais elle est jugée plus fréquente au CA qu'au CS et au CEVU, et au CS qu'au CEVU.

		CA	CS	CEVU
Le président du conseil oriente les débats de manière à faire passer ses préférences (N = 362 - 484)	D'accord	69 %	57 %	53 %
	Pas d'accord	18 %	27 %	33 %

Si le président est plus interventionniste au CA, ce conseil est aussi celui dont les membres :

- sont les plus nombreux en pourcentage à avoir le sentiment que les dossiers sont bouclés à l'avance ;
- sont presque aussi nombreux que les membres du CS à dire que les informations nécessaires pour participer à la décision arrivent trop tard ;
- et sont les moins nombreux à estimer que c'est un lieu où se déroule une discussion éclairée.

À l'inverse, au CEVU, les dossiers sont moins bouclés à l'avance, les informations envoyées moins tardivement et la discussion permet d'améliorer les décisions prises.

À propos du conseil suivant, diriez-vous que...		CA	CS	CEVU
...les dossiers sont tellement bouclés à l'avance que les membres du conseil ne peuvent que les entériner (N = 361 - 483)	D'accord	<b>54 %</b>	49 %	40 %
	Pas d'accord	34 %	37 %	<b>47 %</b>
...les informations nécessaires pour participer à la décision arrivent trop tard pour que les membres du conseil puissent les travailler à l'avance et peser dans la discussion (N = 359 - 482)	D'accord	45 %	<b>47 %</b>	38 %
	Pas d'accord	41 %	37 %	<b>47 %</b>
...c'est le lieu où se déroule une discussion éclairée qui permet d'améliorer les propositions sur lesquelles les décisions sont prises (N = 362 - 482)	D'accord	<b>44 %</b>	55 %	<b>59 %</b>
	Pas d'accord	39 %	30 %	26 %

Il est certainement trop tôt pour tirer des conclusions et il faudra envisager d'autres traitements de ces données sur les instances pour voir ce qui se dissimule sous les pourcentages. Il semble toutefois que, si la loi LRU renforce le poids du président sur le CA, elle n'a pas remis en question deux éléments qui étaient déjà présents dans les enquêtes de 1999. D'une part, les membres du CA n'ont pas le sentiment de pouvoir influencer sur les décisions prises : préparés à l'avance, diffusés peu de temps avant la séance, les dossiers sont peu modifiables ensuite et la discussion en séance contribue peu à les améliorer. Mais, d'autre part, le CA reste un lieu de discussion : chacun peut s'y exprimer, le président mène des débats pour faire émerger un consensus et une part non négligeable de répondants (plus de 40 %, même si c'est moins élevé que dans les deux autres conseils des membres) estime qu'en cas de désaccord on débat jusqu'à l'obtention du consensus et que les dossiers qui prêtent à discussion sont retravaillés pour la séance suivante.

À propos du conseil suivant, diriez-vous que...		CA	CS	CEVU
...en cas de désaccords, on discute jusqu'à l'apparition d'un consensus (N = 326 - 446)	D'accord	41 %	<b>50 %</b>	45 %
	Pas d'accord	43 %	34 %	33 %
...en cas de désaccords, les dossiers sont retravaillés pour la séance suivante (N = 345 - 456)	D'accord	43 %	44 %	<b>56 %</b>
	Pas d'accord	37 %	36 %	26 %

Deux points ressortent plus particulièrement à l'issue de cette section sur les instances. Tout d'abord, sur la plupart des questions posées à l'ensemble des répondants, la position des membres de l'équipe dirigeante se distingue de celle des trois autres catégories. L'ensemble des répondants ne souhaite notamment pas qu'elles aient davantage de pouvoir. Par ailleurs, alors que les membres des instances estiment que les équipes dirigeantes tiennent les instances et notamment le CA, ces dernières ont tout de même le sentiment d'être contrôlées ou limitées par les instances, ce qui recoupe assez largement ce qui avait été observé à la fin des années 1990, malgré la LRU.

#### 1.1.4. Les relations complexes entre le centre et la périphérie

Dans de précédentes enquêtes, nous avons souligné la ligne de césure qui est souvent observable dans les universités françaises entre le centre – équipes dirigeantes et services centraux – et la périphérie – direction de composante et leurs équipes administratives – (Mignot-Gérard, 2006 ; Musselin et Mignot-Gérard, 2002). Nous allons reprendre cette thématique en deux temps.

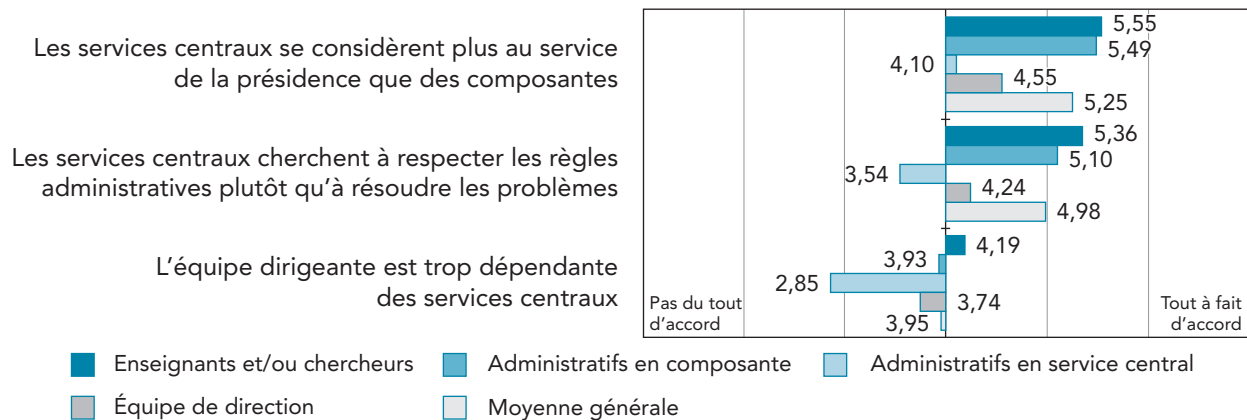
Tout d'abord, nous allons nous intéresser à la manière dont les services centraux sont perçus, avant de regarder de manière approfondie comment est décrit le rôle effectif et attendu des directeurs d'UFR et ce que cela donne à voir de l'évolution de la relation entre centre et périphérie.

##### 1.1.4.1. Des services centraux sur lesquels les composantes portent un regard assez critique

Concernant les services centraux, les répondants s'accordent globalement pour dire que l'équipe dirigeante leur fixe les missions qu'ils ont à exécuter. Mais ensuite, les avis divergent entre les enseignants et/ou chercheurs et les administratifs de composante d'un côté et les services centraux et les équipes de direction de l'autre, les premiers estimant plus souvent que les seconds que les services centraux cherchent à respecter les règles administratives plutôt qu'à résoudre les problèmes, qu'ils se considèrent davantage au service de la présidence que des composantes et que l'équipe dirigeante est trop dépendante d'eux.

### Comment percevez-vous le rôle effectif des services centraux dans votre université ?

(N = 2 140 – 2 239)



Il est intéressant de constater que si les membres de l'équipe dirigeante sont moins critiques que les enseignants et/ou chercheurs et les administratifs exerçant en composantes, un écart de presque un point sépare leurs opinions de celles des services centraux sur les deux derniers items.

#### 1.1.4.2. Des directeurs de composante dont le rôle effectif n'est pas celui qui est attendu d'eux

Les graphes qui suivent concernent le rôle perçu et attendu des directeurs de composante. Il est donc intéressant de les comparer, mais aussi de signaler les différences que nous pouvons observer entre les réponses données aujourd'hui et celles que nous avons recueillies dans une enquête comparable il y a 12 ans. Les items impairs correspondent aux réponses obtenues sur le rôle perçu des directeurs de composante et les items pairs aux réponses concernant les rôles attendus.

Tout d'abord, sur le rôle effectif des directeurs de composante (items impairs), on constate que les répondants estiment globalement que les présidents ne court-circuitent pas les responsables de composante (item 5) même si les réponses à cette question sont moins positives chez les enseignants et/ou chercheurs et les administratifs de composante que chez les administratifs exerçant dans les services centraux et les membres de l'équipe dirigeante. Sur ce point, si on isole les directeurs de composante parmi les enseignants et/ou chercheurs, ils ne se distinguent pas et répondent exactement de la même façon qu'eux (3,38).

Ces écarts se resserrent quand on demande aux uns et aux autres si les responsables de composante sont les défenseurs des intérêts de leur composante (item 1) et s'ils interviennent peu dans leur composante (item 3) : les réponses moyennes à la première question oscillent entre 5,56 et 5,89 et à la seconde entre 2,06 et 2,71. La plupart des répondants estiment donc que les responsables de composante défendent les intérêts de leurs composantes et interviennent au sein de celles-ci. C'est aussi l'avis des directeurs de composante qui s'estiment cependant encore plus interventionnistes (1,85) mais un peu moins défenseurs de leur composante (5,53).

Les réponses à la première question sont en revanche plus contrastées quand on en vient aux rôles attendus. Les enseignants et/ou chercheurs et surtout les administratifs de composante (5,40) répondent toujours qu'ils attendent que leurs responsables défendent les intérêts de la composante (item 2) mais cette attente atteint une valeur moyenne un peu moins forte que celle aux rôles effectifs. Il en va de même pour les directeurs de composante qui répondent positivement, mais à hauteur de 4,66. Les administratifs exerçant dans les services centraux et les membres des équipes dirigeantes ont quant à eux des attentes moins marquées (moyennes respectives de 3,81 et 4,02). On remarquera aussi que si toutes les moyennes expriment une demande de fort interventionnisme des responsables dans leur composante (item 4), elles sont un peu moins fortes pour les enseignants et/ou chercheurs (5,52) que pour les équipes dirigeantes (5,96) qui attendent donc plus d'actions en interne de leurs responsables. Cette attente est encore plus forte pour les directeurs de composante (6,02).

**Rôle perçu et attendu des directeurs de composante**  
(N = 2 245 – 2 302)

Item 1 – Les responsables de composante sont avant tout les défenseurs des intérêts de leur composante

Item 2 – Les responsables de composante devraient avant tout être les défenseurs des intérêts de leur composante

Item 3 – Les directeurs de composante interviennent peu sur ce qui se passe dans leur composante

Item 4 – Les responsables de composante devraient intervenir fortement sur ce qui se passe dans leur composante

Item 5 – L'équipe dirigeante contourne les directeurs de composante et s'adresse directement aux laboratoires ou aux départements

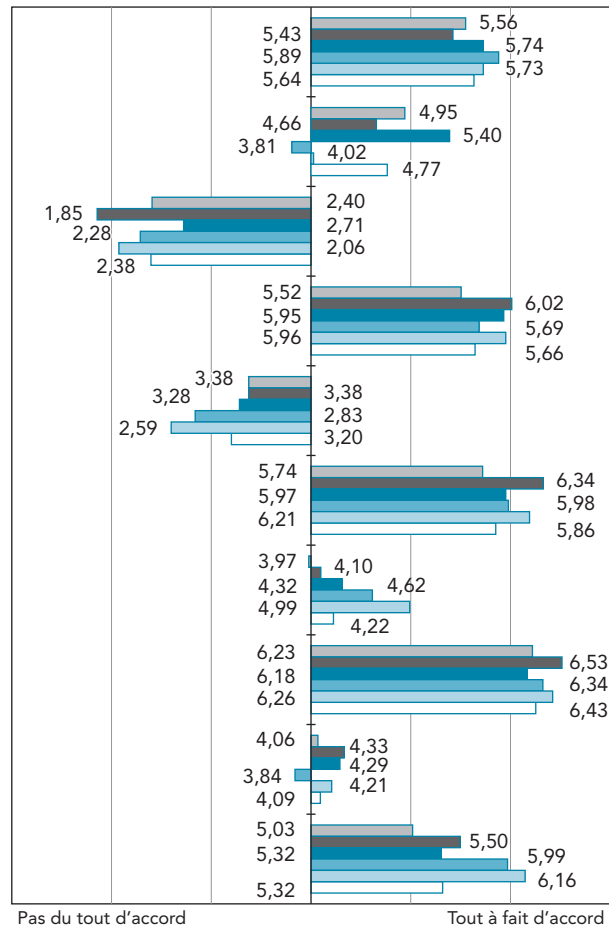
Item 6 – Les responsables de composante devraient être les interlocuteurs privilégiés de l'équipe dirigeante

Item 7 – Les directeurs de composante sont associés à la définition des politiques d'établissement

Item 8 – Les responsables de composante devraient être associés à la définition des politiques d'établissement

Item 9 – Les directeurs de composante sont solidaires des politiques de l'université

Item 10 – Les responsables de composante devraient être solidaires des politiques de l'université



■ Enseignants et/ou chercheurs    ■ (dont directeur de composantes)    ■ Administratifs en composante  
 ■ Administratifs en service central    ■ Équipe de direction    ■ Moyenne générale

Toutes les catégories d'interviewés sont fortement favorables à la participation des directeurs de composante à la définition des politiques d'établissement (item 8 : moyennes entre 6,18 et 6,43), et encore plus les directeurs de composante eux-mêmes (6,53). Les avis sont en revanche plus partagés (mais aussi convergents en moyenne) quand il s'agit de dire si aujourd'hui les directeurs de composante sont effectivement associés (item 7) à cette définition (de 4,99 pour les équipes dirigeantes à 3,97 pour les enseignants et/ou chercheurs, les directeurs de composante parmi eux étant un peu moins critiques avec une moyenne de 4,10). La différence entre administratifs exerçant en services centraux et membres des équipes dirigeantes d'un côté et administratifs exerçant en composante et enseignants et/ou chercheurs de l'autre est à nouveau sensible quand on observe la solidarité attendue (item 10) des directeurs de composante à ces politiques (de 6,16 pour les dirigeants à 5,03 pour les enseignants et/ou chercheurs et seulement 5,50 pour les directeurs de composante parmi ces derniers) tandis que, globalement, toutes les catégories – à l'exception des services centraux – estiment qu'ils sont actuellement moyennement solidaires (item 9 : entre 4,21 et 4,29, et moyenne de 4,33 pour les directeurs de composante). Enfin, les enseignants et/ou chercheurs sont les moins favorables à ce que les doyens deviennent les interlocuteurs privilégiés de l'équipe dirigeante (5,74) et les membres de cette équipe les plus favorables (6,21). Pour les directeurs de composante, le score s'élève à 6,34 !

Ces positionnements contrastés sont à nouveau observables au sujet de la fonction des réunions de directeurs de composante. Globalement, ces réunions ne sont pas considérées comme des lieux de prise de décision mais plutôt comme des lieux d'échanges et d'informations, ayant une certaine

## La gouvernance des universités françaises

utilité. Les membres des équipes dirigeantes ont à chaque fois les positions les plus positives sur ces différents points : c'est pour eux, plus que pour les autres groupes, un lieu de prise de décision et d'échanges d'expériences et moins une simple réunion d'information. À l'inverse, les directeurs de composante sont ceux qui ont les positions les plus négatives : ces réunions sont moins que pour les autres groupes un lieu de prise de décision et sont plutôt un lieu d'information. Des écarts d'un point séparent les enseignants et/ou chercheurs des équipes de direction car ils estiment eux aussi moins souvent que c'est un lieu d'échange d'expériences et plus souvent que ces réunions ne servent qu'à se tenir informé (ce qu'estiment aussi, encore plus fortement, les administratifs de composante).

S'il existe une réunion des directeurs de composante, diriez-vous que...	...c'est un lieu de prise de décision	...c'est un lieu d'échange d'expériences	...qu'elle ne sert qu'à les tenir informés des décisions prises ou à venir	...qu'elle ne sert à rien
Enseignant et/ou chercheur (N = 1 022 - 1 050)	3,42	<b>4,38</b>	<b>4,62</b>	2,88
<i>Dont directeurs de composante</i> (N = 182 - 187)	3,26	4,54	4,69	2,74
Admin. en composante (N = 192 - 209)	3,61	4,82	<b>4,74</b>	2,81
Admin. en service central (N = 167 - 177)	3,86	4,57	4,27	2,34
Équipe de direction (N = 207 - 212)	<b>4,04</b>	<b>5,40</b>	<b>3,70</b>	<b>2,05</b>

Un constat identique s'impose au sujet des réunions de responsables administratifs de composante en ce qui concerne le positionnement de l'équipe dirigeante par rapport au reste des répondants mais la description du rôle de ce type de réunion est encore plus tranchée puisqu'elle n'est pas du tout considérée (2,77) comme un lieu de prise de décision (sur cet item les différences entre les statuts ne sont pas statistiquement significatives) : elle sert principalement à informer et à échanger des expériences. Près d'un point sépare les membres de l'équipe de direction des administratifs de composante : les derniers estiment plus souvent que les premiers que cette réunion ne sert à rien.

S'il existe une réunion des responsables administratifs de composante, diriez-vous que...	...c'est un lieu de prise de décision	...c'est un lieu d'échange d'expériences	...qu'elle ne sert qu'à les tenir informés des décisions prises ou à venir	...qu'elle ne sert à rien
Enseignant et/ou chercheur (N = 562 - 579)	2,76	4,52	4,97	2,91
Admin. en composante (N = 209 - 229)	2,76	<b>4,58</b>	<b>5,23</b>	<b>3,03</b>
Admin. en service central (N = 181 - 195)	2,57	4,68	5,14	2,50
Équipe de direction (N = 160 - 164)	<b>3,05</b>	<b>5,39</b>	<b>4,51</b>	<b>2,06</b>

Globalement, il semble que la relation entre centre et périphérie reste complexe et qu'elle n'a pas significativement évolué depuis l'enquête de la fin des années 1990 : la coupure constatée il y a une bonne dizaine d'années est toujours présente. Toutefois, sur plusieurs des points que nous avons évoqués (les réunions notamment), la distance entre les composantes et les services centraux semble moins nette que par le passé, alors que les équipes de direction se distinguent plus nettement de ces différents groupes. Par ailleurs, les attentes qui pèsent sur les directeurs de composante restent



multiplés et contradictoires puisque les équipes dirigeantes leur demandent d'intervenir dans leur composante tandis que leurs électeurs et leurs administratifs souhaitent qu'ils défendent les intérêts de leur composante. Tous attendent qu'ils soient associés aux politiques mais aussi qu'ils soient solidaires de celles-ci et deviennent des interlocuteurs privilégiés de l'équipe dirigeante.

## 1.2. Une relative centralisation du pouvoir

Il ressort des points précédents que, dans un climat général jugé plutôt plus conflictuel et plus bureaucratique que par le passé, les équipes présidentielles restent cohésives et les relations entre celles-ci et les directeurs de composante empreintes des ambiguïtés qu'on leur connaissait déjà.

Après avoir traité des relations entre les différents groupes, nous voudrions maintenant identifier les niveaux où se situent les décisions et les acteurs qui les prennent au sein des établissements et voir dans quelle mesure les universités fonctionnent de manière centralisée/décentralisée.

Concernant ce dernier point, notons tout d'abord que les répondants ont le sentiment qu'il n'y a pas eu de processus de décentralisation de la prise de décision au cours des dernières années.

Concernant votre université, diriez-vous qu'au cours des dernières années il y a eu une décentralisation du pouvoir de décision (N = 1 861)	
Plutôt pas d'accord (1+2+3)	72 %
Plutôt d'accord (5+6+7)	16 %

Ce résultat rejoint les conclusions de l'étude CAP (*Changing Academic Profession*) qui a porté sur les universitaires de 18 pays : la plupart ont le sentiment que les décisions sont plus « top down » aujourd'hui qu'elles ne l'étaient par le passé (Locke, Cummings and Fisher, 2011). Il rejoint aussi les conclusions que nous avons tirées de l'enquête par entretiens menée en mai 2011 dans trois universités françaises (Musselin *et al.*, 2011).

De fait, nous avons demandé aux répondants d'évaluer sur une échelle allant de 1 à 7 le niveau de décentralisation pour un certain nombre de domaines de décision en précisant sur une échelle de 1 à 7 si celles-ci étaient prises au sein de leur équipe/unité (1), en concertation entre leur équipe et des niveaux supérieurs (4) ou bien si elles leur étaient imposées (7). Seul un domaine, la définition des objectifs spécifiques poursuivis par l'unité, obtient une moyenne inférieure à 3 et relève donc plutôt de l'unité. Trois domaines de décision obtiennent une moyenne entre 3 et 4 et relèvent de l'unité ou bien sont prises de manière concertée. Ils concernent, en partant du domaine le plus proche de 3 : le choix des axes de recherche prioritaires ; l'allocation des ressources financières au sein de l'unité ; les décisions d'investissement. Dans trois domaines qui obtiennent une moyenne entre 4 et 5, les décisions sont prises de manière concertée ou bien sont plutôt imposées. Ils concernent, en partant du type de décision le plus proche de 4 : l'allocation des enseignants-chercheurs au sein de l'unité ; la décision d'ouverture/de fermeture d'un diplôme ; l'allocation des personnels administratifs au sein de l'unité. Enfin, trois types de décision obtiennent une moyenne supérieure à 5 et sont donc plutôt imposés. Ils concernent les redéploiements de postes et l'allocation des ressources financières, en partant du type de décision le plus proche de 5 : l'allocation des ressources financières entre cette unité et d'autres ; l'allocation des enseignants-chercheurs entre cette unité et d'autres ; l'allocation des personnels administratifs entre cette unité et d'autres.

## La gouvernance des universités françaises

A quel niveau de votre université se prennent les décisions suivantes ? (N = 1 600 – 1 739)	Moyenne
Allocation des personnels administratifs entre mon unité et d'autres	5,63
Allocation des enseignants-chercheurs entre mon unité et d'autres	5,25
Allocation des ressources financières entre mon unité et d'autres	5,25
Allocation des personnels administratifs au sein de mon unité	4,94
Décision d'ouverture/de fermeture d'un diplôme	4,72
Allocation des enseignants-chercheurs au sein de mon unité	4,36
Décisions d'investissement (ex : acquérir un nouveau matériel, patrimoine immobilier)	3,79
Allocation des ressources financières au sein de mon unité	3,77
Choix des axes de recherche prioritaires	3,28
Définition des objectifs spécifiques poursuivis par mon unité	2,56

De manière plus synthétique, le tableau précédent indique une tendance à une plus forte décentralisation pour les questions de recherche que pour la gestion de l'offre de formation et pour ces dernières que pour les décisions relatives à l'allocation des moyens humains. On peut par ailleurs noter que, sur toutes les questions, les équipes de direction répondent un peu en dessous de la moyenne (donc s'estiment moins souvent décisionnaires que ne le disent les autres catégories) et que cet écart est très faible pour les quatre derniers items (ceux pour lesquels les décisions sont prises au sein de l'unité ou de façon concertée) mais un peu plus important, quoique faible (entre 0,18 et 0,40), sur les six premiers items (ceux pour lesquels les décisions sont plutôt imposées).

Une autre question nous permet d'identifier un peu plus précisément les acteurs exerçant une influence sur certaines de ces décisions.

Pour les domaines suivants, indiquez les acteurs (plusieurs réponses possibles) qui selon vous ont un niveau d'influence très significatif ou significatif dans votre université							
	Les enseignants-chercheurs	Les directeurs de labo ou équipe	Directeurs de composante ou de département	Les instances de l'université (CA, CS ou CEVU)	Les services centraux	L'équipe de direction	Le PRES
dans la définition des axes prioritaires de recherche de l'université	28 %	68 %	14 %	45 %	6 %	71 %	23 %
dans la définition de l'offre de formation de l'université	47 %	6 %	66 %	54 %	7 %	58 %	9 %
sur la répartition du budget recherche entre les composantes	4 %	35 %	19 %	55 %	17 %	80 %	6 %
sur la répartition du budget hors-recherche entre les composantes	2 %	4 %	39 %	40 %	35 %	85 %	3 %

Pour les domaines suivants, indiquez les acteurs (plusieurs réponses possibles) qui selon vous ont un niveau d'influence très significatif ou significatif dans votre université							
dans l'affectation des postes d'enseignants-chercheurs	16 %	44 %	55 %	45 %	9 %	73 %	4 %
dans l'affectation des postes de personnels administratifs	2 %	11 %	38 %	22 %	58 %	77 %	3 %

Plusieurs conclusions peuvent être tirées du tableau ci-dessus<sup>7</sup>. L'influence des PRES est considérée comme faible, sauf en matière de définition des axes prioritaires de recherche pour laquelle 23 % des répondants l'estiment significative. Dans une moindre mesure, mais de manière assez nette quand même, l'influence des services centraux est également faible sauf sur la répartition du budget hors recherche (35 %) et surtout sur l'affectation des personnels administratifs (58 %). Il en va de même pour les enseignants-chercheurs dont l'influence est considérée comme faible voire très faible sur tous les domaines sauf sur les axes de recherche (28 %) et surtout sur l'offre de formation (47 %). L'influence des directeurs de laboratoire est considérée comme importante sur la définition des axes prioritaires de recherche (68 %), les postes d'enseignants-chercheurs et, dans une moindre mesure, sur la répartition du budget de recherche mais elle est faible sur les autres domaines. Les directeurs de composante ont une influence significative sur la définition de l'offre de formation, et l'affectation des enseignants-chercheurs et, dans une moindre mesure, sur l'affectation des administratifs et la répartition du budget hors recherche.

Seules deux catégories d'acteurs ont une influence significative ou très significative sur les cinq ou six domaines de décision sélectionnés : les membres des instances (sauf en ce qui concerne les personnels administratifs) et ceux de l'équipe dirigeante (influence partout citée par au moins 50 % des répondants). Ainsi, même sur les décisions relativement peu centralisées (moyennes supérieures à 3 et inférieures à 5), les répondants estiment que l'équipe de direction exerce une influence.

Une lecture horizontale de ce tableau apporte des éléments complémentaires. Pour des questions comme l'affectation des personnels administratifs et les budgets, l'influence est concentrée entre deux catégories d'acteurs qui sont l'une et l'autre au sommet de l'université (membre de l'équipe dirigeante et membre des instances ou membre de l'équipe dirigeante et administratifs exerçant en services centraux). Dans les deux cas cependant les directeurs de composante ou les directeurs de laboratoire sont la troisième source d'influence.

Pour les quatre autres domaines, l'influence est plus distribuée mais ne s'étend aux enseignants-chercheurs que lorsqu'il s'agit de l'offre de formation. Ce caractère distribué de l'influence sur la prise de décision se retrouve dans l'une des questions relatives aux choix des axes de recherche prioritaires pour laquelle les répondants choisissent quasiment à égalité l'influence de certaines équipes ou chercheurs et les priorités de l'équipe dirigeante ou du PRES.

7. Précisons que les pourcentages ont été obtenus de la manière suivante : nous avons calculé combien de fois (X) chaque groupe a été désigné comme ayant un niveau d'influence « significatif ou très significatif » par les répondants à un item (N) et divisé X par N. Ainsi par exemple, sur les 2 328 personnes qui ont répondu à la question sur la définition des axes prioritaires de recherche, 1 648 ont considéré que « l'équipe dirigeante » a une influence significative ou très significative : elle a donc été sélectionnée par 1 648 / 2 328, soit 71 % des répondants. Nous avons ensuite indiqué en bleu pâle les groupes atteignant entre 40 et 50 % pour les réponses sur l'influence, en bleu clair ceux qui atteignent entre 50 et 70 % et en bleu foncé ceux qui sont au-delà de 70 %.

Si des axes de recherche prioritaires ont été identifiés, indiquez quelles raisons ont poussé au choix de ces axes	Plutôt pas important	Plutôt important
L'influence de certaines équipes (ou chercheurs) (N = 1 879)	11%	76%
Les priorités imposées par l'équipe dirigeante ou par le PRES (N = 1 885)	25%	61%

En conclusion intermédiaire, on constate donc une certaine centralisation des décisions, notamment sur les questions qui touchent à la répartition des ressources, et des décisions plus co-construites avec les niveaux intermédiaires même si l'influence des équipes de direction reste considérée comme forte sur l'offre de formation et l'agenda de recherche.

### 1.3. Une capacité à prendre des décisions qui varie selon les domaines

La difficulté qu'ont les organisations universitaires à prendre des décisions a souvent été soulignée, voire tournée en dérision : il y avait ainsi une certaine ironie de la part de James March et de ses co-auteurs (Cohen, March et Olsen, 1972) à qualifier les universités d'anarchies organisées<sup>8</sup> caractérisées par un mode de prise de décision dit « de la poubelle<sup>9</sup> » (Musselin, 1996 ; 1997). Sans aller aussi loin dans le déni de toute rationalité aux décisions prises dans les universités, il s'agit ici de se demander quelle est la capacité des établissements universitaires à prendre des décisions. Après avoir identifié les lieux et les acteurs auxquels sont reconnus un pouvoir de décision et/ou de l'influence, nous allons donc chercher à évaluer la capacité décisionnelle des universités sur un certain nombre de questions. Nous nous attacherons également, dans un second temps, à identifier les critères mobilisés et les registres d'action auxquels ils se réfèrent.

#### 1.3.1. Plus de capacité de décision sur les priorités futures

Nous avons observé la capacité à prendre des décisions en matière d'enseignement et de recherche et regardé plusieurs types de décisions : des décisions visant à identifier des priorités, des décisions de redistribution des ressources (ici essentiellement des postes) et des décisions qui illustrent la réactivité des établissements en cas de problème.

Concernant **l'identification des priorités**, en moyenne, les répondants sont plutôt d'accord pour affirmer que les axes de recherche qui sont prioritaires pour les années à venir ont été clairement définis. En revanche, concernant les formations ou diplômes qui sont prioritaires pour les années à venir, la moyenne des réponses est neutre. Quant aux axes de recherche et formation qui seront abandonnés à l'avenir, ils semblent moins définis. Il est en effet plus difficile ou moins fréquent de prendre des décisions sur ce qui va être abandonné.

Au niveau de votre université, diriez-vous qu'ont été clairement définis...	Moyenne
...les axes de recherche qui sont prioritaires pour les années à venir (N = 2 253)	4,74
...les formations ou diplômes qui sont prioritaires pour les années à venir (N = 2 271)	3,93
...les axes de recherche qui ne seront plus soutenus à l'avenir (N = 2 219)	3,32
...les formations ou diplômes qui ne seront plus soutenus à l'avenir (N = 2 242)	3,25

8. Une anarchie organisée présente selon ces auteurs trois caractéristiques : une pluralité de missions ; des technologies de productions floues ; une participation fluctuante de leurs membres.

9. Au lieu de suivre le processus rationnel qui voudrait que l'identification d'un problème, enclenche une recherche de solutions, puis une prise de décision qui permette de résoudre le problème en fonction des préférences du ou des décideurs, dans les anarchies organisées, coexistent des flux de problèmes à la recherche de solutions, de décideurs et d'opportunités de choix, des flux de décideurs à la recherche de solutions et de problèmes, etc. Les prises de décision se produisent alors quand intervient une rencontre entre ces différents flux, ce qui ne conduit pas nécessairement à une décision qui résout le problème auquel elle est associée.

Si l'on s'attache à des décisions concrètes, par exemple la question du **redéploiement des postes d'enseignants-chercheurs en cas de vacance d'un poste**, on constate que la discussion du redéploiement des postes entre départements d'une composante et plus encore entre composantes n'est pas posée systématiquement. Le renouvellement du poste dans le département ou la composante où il se trouvait semble donc rester une situation assez fréquente.

En cas de vacance d'un poste d'enseignant-chercheur...	Répondants plutôt d'accord avec la proposition
...la question de son redéploiement entre les départements de la composante est systématiquement posée (N = 1 743)	49%
...la question de son redéploiement entre les composantes est systématiquement posée (N = 1 743)	42%

Concernant la réactivité des établissements, nous avons posé des questions visant à identifier **ce qui se passe quand un éventuel problème est identifié**. Nous reviendrons plus en détail sur ces éléments dans la partie suivante, nous contentant ici de constater si le repérage d'une difficulté est suivi d'une décision ou non. Trois situations ont été soumises aux répondants. La première concerne les enseignants qui n'ont pas rempli leur service. Dans ce cas, ils doivent le compléter ou subissent une retenue sur salaire selon 29 % des répondants alors que 39 % affirment qu'ils sont juste rappelés à l'ordre et 32 % qu'il ne se passe rien. La seconde situation concerne les évaluations des enseignements (qui sont effectivement réalisées selon 60 % des répondants) et ce qui se produit lorsque le cours d'un enseignant est mal évalué. Selon 36 % des répondants, il ne se passe rien. Cependant, 26 % des répondants affirment au contraire que le directeur de composante ou de département lui demande de recadrer son cours et 6 % que le cours est supprimé.

Quand le cours d'un enseignant permanent est mal évalué... (N = 1 398)	
...il ne se passe rien	36 %
...le cours est attribué à un autre enseignant ou supprimé	6 %
...le directeur de composante / de département ou du programme lui demande de recadrer son cours	26 %
...un accompagnement pédagogique est proposé à l'enseignant	3 %
...je ne sais pas	29 %

On notera que 29 % des enseignants et/ou chercheurs et 40 % des administratifs exerçant en composante affirment ne pas connaître la réponse à cette question. Cela suggère que la prise en compte des évaluations, quand celles-ci sont réalisées, soit reste rare, soit est discrète et donc peu connue ou visible.

Enfin, la troisième situation concerne le dépassement du budget prévisionnel d'heures complémentaires. Selon 68 % des répondants, la composante finance alors la différence sur son propre budget. Il semble donc que ces budgets soient d'une part plus suivis que par le passé et que la présidence de l'université soit moins souvent sollicitée pour couvrir les dépassements que lors de la précédente enquête de la fin des années 1990.

Quand le budget prévisionnel d'heures complémentaires est dépassé, la composante doit-elle financer la différence sur son propre budget ? (N = 1 487)	
Non	32 %
Oui	68 %

Il ressort de ce premier thème que les décisions permettant de dégager des priorités ou de redistribuer des ressources restent rares. Si le suivi des services, les évaluations des enseignements et le suivi des budgets d'heures complémentaires semblent plus fréquents que lors de la précédente enquête, ces informations entraînent peu d'actions dans les deux premiers cas.

### 1.3.2. Quelle est la nature des critères ?

Les répondants ont aussi dû se prononcer sur les critères utilisés pour prendre des décisions. Nous commencerons par les décisions concernant les ressources (postes d'enseignants-chercheurs ou d'administratifs, et budgets) puis celles portant sur les programmes de formation et les priorités de recherche.

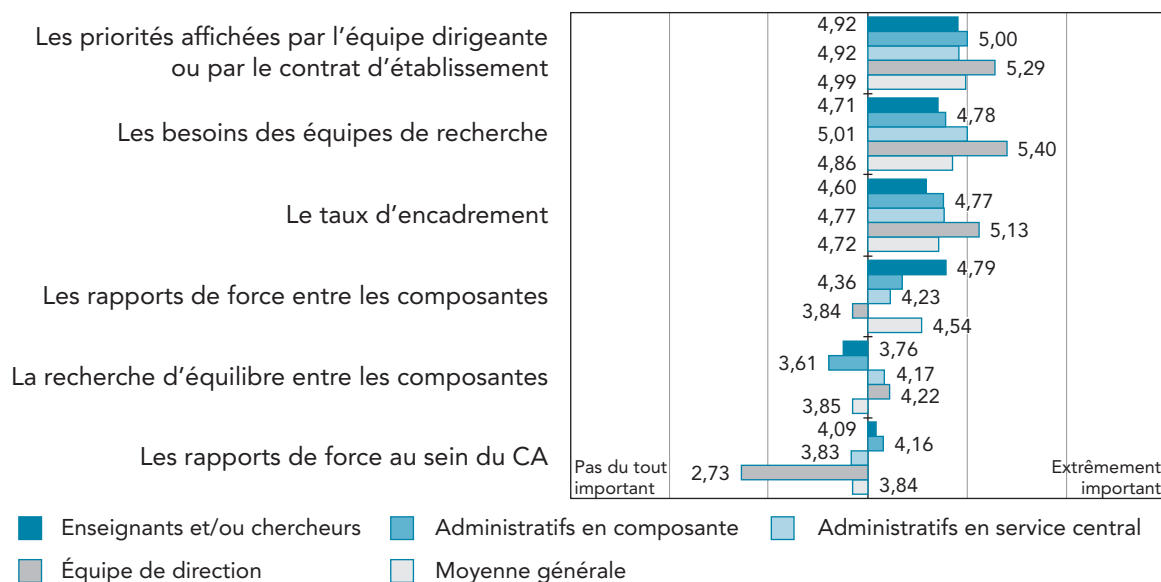
#### 1.3.2.1. Des critères d'allocation de ressources qui reposent sur les priorités de l'établissement et la sélectivité

Lorsqu'il y a des **décisions d'attribution ou de redéploiement de postes d'enseignants-chercheurs**, les membres de l'équipe de direction considèrent que sont d'abord pris en compte les besoins des équipes de recherche et ce avant les priorités de l'équipe dirigeante. Cela est assez remarquable car lors de l'enquête menée à la fin des années 1990, il apparaissait clairement que les besoins en enseignement et les taux d'encadrement des étudiants constituaient le meilleur argument pour obtenir une création ou un remplacement de poste et que prévalait la logique d'allocation des ressources à l'identique ou en fonction d'un tour de rôle. L'enquête quantitative comme l'enquête par entretiens de mai 2011 confirment donc l'importance et l'attention accrues accordées à la recherche dans les établissements français ainsi que des pratiques plus sélectives.

Les résultats sont à nouveau contrastés selon les groupes. Ainsi, les rapports de force entre les composantes et ceux au sein du CA sont globalement vus comme peu importants lors de cette prise de décision. Cependant, les réponses des membres de l'équipe de direction se distinguent de celles des enseignants et/ou chercheurs et des administratifs de composante : ces derniers considèrent notamment que les rapports de force entre composantes et au sein du CA (plus d'un point de différence avec les résultats de l'équipe de direction) interviennent de manière significative dans ce choix. Ils estiment aussi, plus souvent que les équipes de direction et les services centraux, qu'il n'y a pas de recherche d'équilibre entre les composantes.

#### Quand il y a des décisions d'attribution (ou de redéploiement) de postes d'enseignants-chercheurs dans votre université, quels éléments sont pris en compte ?

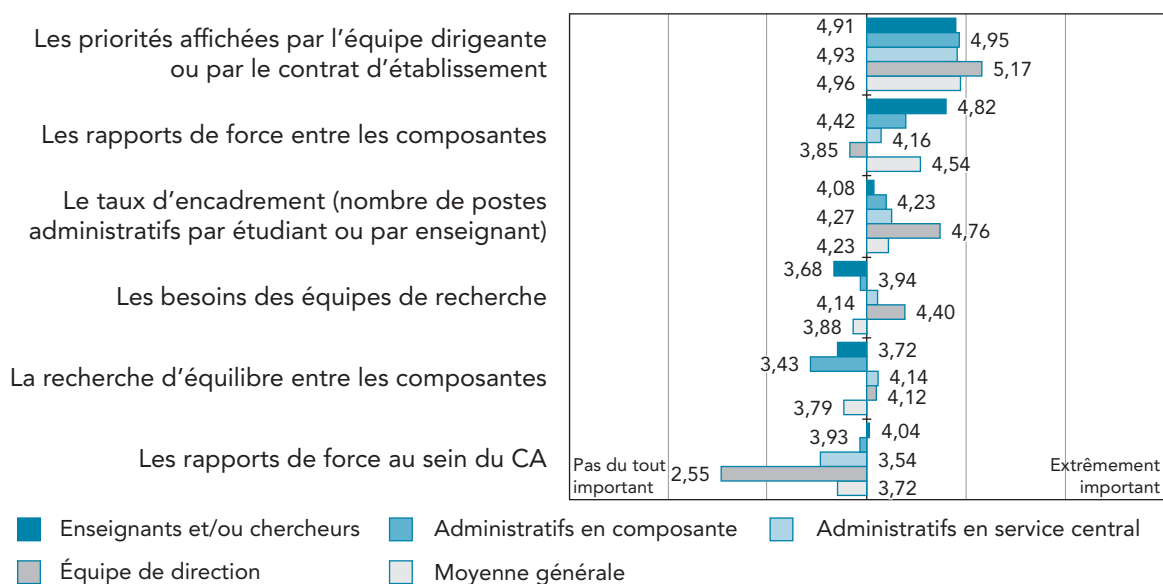
(N = 1 753 – 1 842)



Il est intéressant de noter que dans les établissements passés au RCE, l’attribution des postes d’enseignants-chercheurs dépend significativement plus des priorités de l’équipe dirigeante que dans les établissements qui n’y sont pas passés.

Lorsqu’il y a des **décisions d’attribution ou de redéploiement de postes d’administratifs**, les critères considérés comme les plus importants par l’équipe dirigeante sont ses propres priorités. Viennent ensuite des critères techniques (taux d’encadrement ou besoins des équipes de recherche). La recherche d’équilibre entre les composantes n’est en revanche pas un élément privilégié et les rapports de force au sein du CA et entre les composantes sont des éléments déclarés comme peu importants.

**Quand il y a des décisions d’attribution (ou de redéploiement) de postes d’administratif dans votre université, quels éléments sont pris en compte ?**  
(N = 1 654 – 1 726)



Mais là encore, la perception des membres de l’équipe dirigeante diffère de la perception des enseignants et/ou chercheurs et administratifs de composante : pour ces derniers, les rapports de forces entre les composantes et au CA sont, plus que pour les premiers, des éléments qui pèsent, et les besoins des équipes de recherche sont peu pris en compte.

On notera cependant que pour les postes d’enseignants-chercheurs comme pour ceux des administratifs, le contrat quadriennal (aujourd’hui quinquennal) apparaît comme un point de référence pour la décision. Cela était déjà le cas lors de l’enquête menée à la fin des années 1990 où 75 % des personnes interrogées déclaraient que les priorités affichées par le contrat d’établissement permettaient au CA d’établir des priorités pour classer les demandes de postes d’enseignants. La présente enquête montre ainsi que le contrat reste un instrument légitime.

Les équipes de direction et les services centraux sont plus opposés (respectivement 2,24 et 2,27) que les administratifs de composante et les enseignants et/ou chercheurs (respectivement 2,86 et 2,94) à ce que les postes vacants ne soient qu’exceptionnellement redistribués. Par ailleurs, si les répondants (et notamment les équipes de direction et les services centraux qui atteignent des moyennes de 5,73 et 5,81) sont plutôt favorables à ce qu’elles se fassent en fonction des priorités de l’établissement, ils sont presque autant à estimer que ces redistributions devraient être faites pour corriger les inégalités entre composantes (les réponses des administratifs de composante atteignent une moyenne de 5,32). Nous reviendrons plus en détail sur ce point dans la deuxième partie.

## La gouvernance des universités françaises

Quand un poste est vacant, il devrait... (N = 1 734 - 1 891)	Moyenne
...être redistribué en fonction des priorités affichées par l'établissement	5,06
...être redistribué pour corriger les inégalités entre composantes	4,99
...n'être redistribué que dans des cas vraiment exceptionnels	2,75

De manière plus générale, **pour attribuer les moyens en interne**, les critères qui arrivent en premières positions correspondent aux dotations spécifiques pour les projets retenus et aux contrats d'établissement (selon un ordre de priorité inversé chez les membres de l'équipe de direction et l'ensemble des répondants). Ainsi, de manière surprenante, les critères qui ressortent le plus fortement suggèrent l'importance des projets futurs dans les choix de répartition des moyens entre les composantes, et cela plus que les traditionnels critères d'activité.

Viennent ensuite les critères de fonctionnement propres à chaque université et des critères de performance des activités de recherche. En général, les critères appliqués par l'équipe dirigeante semblent différents de ceux du ministère.

Quels critères votre université utilise-t-elle pour allouer les moyens à ses composantes ? (N = 1 642 - 1 757)	Équipe de direction	Ensemble des répondants
Des dotations spécifiques pour des projets retenus après sélection	<b>5,06</b>	4,75
Le contrat d'établissement	5,03	<b>4,82</b>
Ses propres critères de fonctionnement ou de niveau d'activité	4,63	4,50
Ses propres critères de performance des activités de recherche	4,34	4,30
La dotation de l'année précédente	4,26	4,69
Ses propres critères de performance des activités de formation	4,25	4,14
Cela dépend du pouvoir de négociation du responsable de la composante	4,15	4,57
Exactement les mêmes que ceux utilisés par le ministère pour allouer des moyens à votre université	3,25	3,64

Les critères à partir desquels la répartition des moyens est aujourd'hui définie semblent ainsi avoir sensiblement évolué depuis la fin des années 1990. Ainsi dans l'enquête de 1999, pour 93 % des répondants, le budget des UFRs était négocié à partir de l'évolution du nombre d'étudiants et seulement 11 % déclaraient que ce budget était négocié sur la base de projets de développement de l'UFR.

Comme précédemment, les réponses données par l'équipe dirigeante se distinguent de la moyenne générale des réponses concernant l'incidence du pouvoir de négociation sur l'obtention de moyens par les composantes. Ce pouvoir de négociation est perçu comme plus important par les enseignants et/ou chercheurs et les administratifs non membres de l'équipe de direction.

Enfin, on remarquera que la reproduction en interne des critères d'allocation du ministère est nettement moins citée que les autres items. L'attribution interne sur projets, selon les priorités de l'établissement (contrat) ou la performance semble ainsi jouer un rôle beaucoup plus important que par le passé (enquêtes de la fin des années 1990), ce que nous avons aussi pu constater lors des enquêtes par entretiens, par exemple, pour les budgets de recherche attribués aux unités de recherche en fonction de leur évaluation par l'AERES.



### 1.3.2.2. Des critères différents pour modifier l'offre de formation et la recherche

Pour expliquer la **création de nouveaux diplômes ou de nouvelles filières**, deux motifs se dégagent assez nettement : l'existence de débouchés professionnels et l'intérêt que les enseignants porteurs du projet y trouvent. Les questions de financement comme les priorités de l'établissement ou du ministère sont moins souvent évoquées.

Notons que, déjà à la fin des années 1990, les « débouchés professionnels » étaient le premier critère (avant la demande des étudiants, la disponibilité des enseignants, le coût en heures d'enseignement et le coût en postes d'enseignants) mis en avant pour décider de la création de nouvelles filières (Mignot-Gérard et Musselin, 2002 : 17).

Quels motifs ont conduit à la création de nouvelles filières ou diplômes dans votre composante lors de la négociation du dernier quadriennal ? (N = 1 219 - 1 294)	Moyenne
L'existence de débouchés professionnels ou de besoins exprimés par les entreprises	5,20
L'intérêt intrinsèque du projet poussé par les enseignants concernés	5,05
La possibilité de trouver des ressources pour ce projet	3,64
Les priorités affichées par le ministère	3,15
Une demande de votre université (ou du PRES)	3,07
La nécessité de trouver des heures à des enseignants en sous-service	2,07

Pour expliquer les suppressions de filières, c'est d'abord le nombre d'étudiants qui est mis en avant avec une forte moyenne (5,67). Là encore, on observe une certaine stabilité des critères sur lesquels s'appuient les décisions de suppression de diplômes ou filières puisque dans l'enquête de 1999, la diminution des effectifs étudiants était identifiée comme la raison première de suppression (avant l'insuffisance de débouchés professionnels, le coût des filières pour l'université, le départ d'enseignants de la filière concernée et le refus d'habilitation par le ministère (Mignot-Gérard et Musselin, 2002 : 17). Lors de l'enquête par entretiens menée en mai 2011, nous avons aussi constaté que les établissements avaient introduit des critères sur le nombre minimal d'inscrits pour ouvrir ou fermer une filière, ce que confirme le questionnaire (Musselin *et al.*, 2011). Celui-ci permet cependant de voir émerger trois autres critères qui comptent et qui dépassent la moyenne de 4 : les coûts, les décisions ministérielles et l'absence de débouchés professionnels. En revanche, les mauvais résultats liés à ces filières, l'adaptation de l'offre aux priorités de la recherche et les priorités de l'établissement jouent un moindre rôle.

Quels motifs ont conduit à la suppression de filières ou diplômes dans votre composante lors de la négociation du dernier quadriennal ? (N = 691 - 799)	Moyenne
Les effectifs étudiants étaient trop faibles	5,67
Ils étaient trop coûteux pour l'université	4,48
Le ministère a formulé un avis négatif	4,25
Les débouchés professionnels étaient insuffisants	4,24
Les données/indicateurs dont on disposait sur ces filières n'étaient pas bons	3,83
L'adaptation de votre offre aux nouvelles priorités de recherche	3,54
L'ensemble de l'offre de formation de votre université ou du PRES a été redéfinie	3,44
L'enseignant responsable est parti	2,87

## La gouvernance des universités françaises

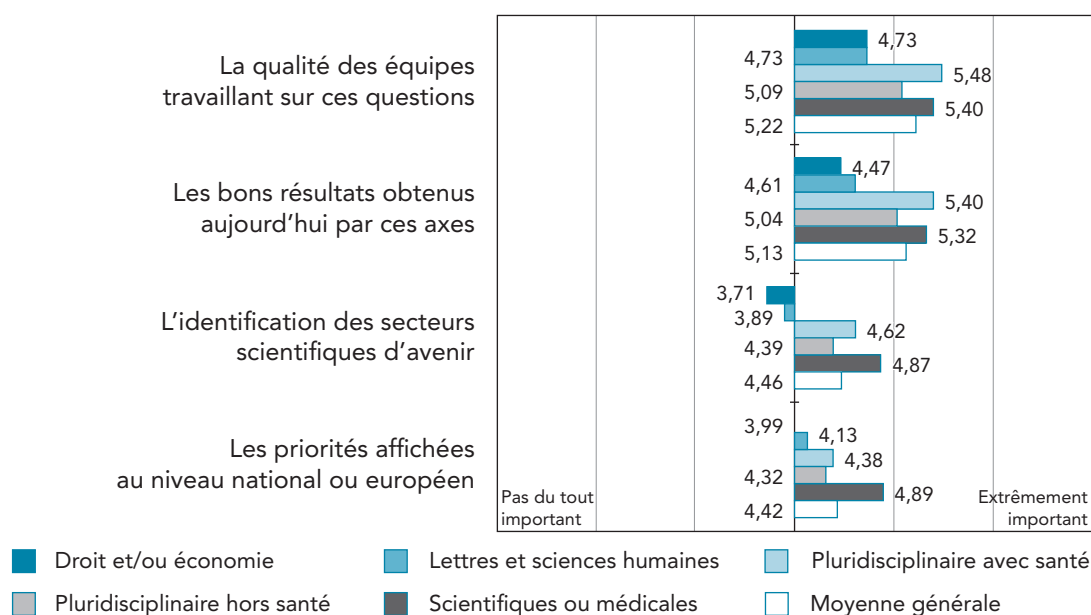
Enfin, lorsque des axes de recherche prioritaires ont été identifiés, les critères mis en avant par les répondants sont d'une part liés aux performances existantes (qualité des équipes et résultats obtenus) et à venir (secteurs d'avenir ou, dans une moindre mesure, ceux qui sont peu développés) – propositions 1, 2, 3 et 7 dans le tableau ci-dessous – et d'autre part des facteurs politiques (l'influence de certaines équipes ou priorités locales ou nationales) – propositions 4, 5 et 6 dans le tableau ci-dessous.

On constate tout d'abord que tous les items, sauf le dernier, dépassent la moyenne, ce qui semble indiquer que plusieurs facteurs interviennent dans ce type de décision. De hauts scores sont obtenus par les items relatifs à la qualité scientifique (qualité des équipes et bons résultats obtenus) : les secteurs prioritaires semblent donc choisis pour leur performance actuelle. Cela est particulièrement affirmé par les membres des équipes de direction, qui considèrent que les priorités de l'équipe dirigeante ou du niveau national jouent moins que les résultats de l'existant. Les réponses de l'ensemble des répondants vont aussi dans ce sens mais ils estiment en revanche que l'influence de certaines équipes ou de certains chercheurs joue un rôle premier dans l'identification des axes de recherche prioritaires.

Si des axes de recherche prioritaires ont été identifiés, indiquez quelles raisons ont poussé au choix de ces axes	Équipes de direction (N = 266 – 280)	Ensemble des répondants (N = 1 673 – 1 753)
La qualité des équipes travaillant sur ces questions	5,81	5,22
Les bons résultats obtenus aujourd'hui par ces axes	5,74	5,13
L'identification des secteurs scientifiques d'avenir	5,05	4,46
L'influence de certaines équipes (ou chercheurs)	4,98	5,27
Les priorités imposées par l'équipe dirigeante ou par le PRES	4,61	4,73
Les priorités affichées au niveau national ou européen	4,48	4,42
Le repérage de secteurs scientifiques sur lesquels il existe peu de recherche	3,72	3,38

Une comparaison de ces réponses selon les orientations disciplinaires des établissements permet de faire apparaître des différences significatives entre les types d'établissement sur quatre items.

### Si des axes de recherche prioritaires ont été identifiés, quelles raisons ont poussé au choix de ces axes ? (N = 1 864 – 1 911)



Les deux premiers items sont liés aux performances actuelles. Celles-ci sont toujours déclarées comme importantes dans la définition des axes prioritaires de recherche, mais moins dans les universités de droit et/ou économie et les universités de lettres et sciences humaines (premier groupe) que dans les autres (deuxième groupe), et notamment dans les universités à dominante scientifique ou médicale. Le troisième item (identification des secteurs d'avenir) n'est pas, ou peu, pris en compte par le premier groupe. Enfin, les priorités affichées au niveau national ou européen influencent surtout les universités à dominante scientifique ou médicale.

La troisième section de cette première partie a donc permis de repérer des domaines sur lesquels les universités prennent des décisions. Nous avons constaté que les universités ont plus de facilités à identifier des priorités liées à la recherche qu'aux formations et ont globalement plus de mal à décider des domaines à ne pas soutenir.

Nous avons aussi constaté que l'existence d'informations (sur les heures complémentaires, l'évaluation des enseignements) entraînait peu de réactions. Quant aux critères qui sont mobilisés, on constate que l'attribution des ressources est plus sélective et que les priorités et les performances sont prises en compte. Enfin, pour la recherche et l'enseignement, les résultats obtenus ont un rôle important, plus que la prospective ou les politiques locales ou nationales.

#### 1.4. L'établissement : un niveau qui compte ?

Pour appréhender l'exercice de la gouvernance dans les universités françaises, nous avons décliné plusieurs perspectives. Nous avons ainsi caractérisé les relations entre différents niveaux ou groupes d'acteurs, puis identifié qui intervient sur quelles décisions et enfin exploré la capacité des universités à prendre des décisions et les critères mobilisés pour les prendre. Dans cette dernière section, il s'agit de parvenir à quelques conclusions sur le niveau d'intégration verticale et horizontale dans les établissements. Pour cela, nous allons tout d'abord estimer dans quelle mesure les décisions prises au sein des établissements, et donc l'existence d'une certaine gouvernance des établissements, exercent une contrainte sur leurs membres. L'une des caractéristiques des organisations universitaires est en effet leur faible interdépendance fonctionnelle : les enseignants et/ou chercheurs peuvent dans une large mesure exercer leurs activités sans connaître ou sans prendre en compte celles de leurs collègues. Il est possible, à défaut d'être souhaitable, de faire un cours à un groupe d'étudiants sans savoir ce qu'ils auront ensuite comme enseignement et ce qu'ils ont eu avant. Cette faible exigence de coopération est renforcée par le fait que les enseignants et/ou chercheurs peuvent obtenir des ressources en dehors ou en plus de celles qu'ils perçoivent par leur établissement. On peut donc, de manière certes assez extrême, être membre d'une université mais rester très indépendant de ses collègues ou de son établissement et ne pas être ainsi affecté par la gouvernance exercée.

Nous avons donc introduit dans le questionnaire une question visant à apprécier le degré de dépendance à leur établissement éprouvé par les enseignants et/ou chercheurs dans la conduite de leurs activités. Même si cela est loin de couvrir l'ensemble des dimensions liées à ce questionnement, nous nous sommes intéressés à deux aspects. D'une part, l'indépendance financière des enseignants et/ou chercheurs : autrement dit, dans quelle mesure ont-ils besoin des ressources allouées par l'université pour enseigner ou faire de la recherche (deux premiers items) ? D'autre part, leur indépendance quant à la définition des contenus de leurs activités : autrement dit, dans quelle mesure leurs enseignements ou leur agenda de recherche leur sont imposés (items suivants) ?

Dans votre université, diriez-vous que...	Enseignant et/ou chercheur (N = 1 652 - 1 804)	Équipe de direction (N = 281 - 301)
...le budget de fonctionnement qui parvient aux composantes via l'université est la ressource principale pour l'enseignement	5,60	5,70

## La gouvernance des universités françaises

...le budget qui parvient aux laboratoires <i>via</i> l'université est la ressource principale pour les activités de recherche	3,60	3,63
...la présidence est en mesure d'imposer des programmes de formation aux composantes	<b>3,24</b>	<b>2,95</b>
...les composantes peuvent imposer la création d'un nouveau programme de formation à la présidence	3,44	3,54
...la présidence est en mesure d'imposer des programmes de recherche aux enseignants-chercheurs	<b>2,34</b>	<b>2,34</b>
...les enseignants-chercheurs peuvent imposer la création d'un nouveau programme de recherche à la présidence	3,97	3,97
...il y a d'autres acteurs que l'université qui orientent l'action des composantes	4,00	3,80

En dehors du troisième item, les réponses des enseignants et/ou chercheurs et des membres des équipes de direction sont très proches. Tous s'accordent ainsi pour reconnaître que le degré de dépendance financière vis-à-vis de l'établissement est très important pour les activités d'enseignement, mais plus faible pour les activités de recherche. On retrouve la même différence entre enseignement et recherche quant à la possibilité pour les équipes de direction ou les enseignants-chercheurs d'imposer des programmes de formation ou des programmes de recherche. Pour ces derniers, les enseignants-chercheurs se voient reconnaître, par eux-mêmes et les équipes de direction, une plus forte capacité que les présidents à imposer leurs vues. Pour les formations, l'indépendance des composantes est en revanche un peu plus faible et la capacité d'action des présidences plus forte que pour la recherche.

Ces questions confirment ce que nous avons observé auparavant sur les niveaux de décision : l'enseignement fait l'objet de décisions plus distribuées tandis que la recherche reste d'abord l'affaire des enseignants et/ou chercheurs. Mais elles rappellent aussi que, quand elles interviennent sur les activités scientifiques, les équipes de direction exercent une influence limitée par le fait que les enseignants et/ou chercheurs peuvent trouver des ressources à l'extérieur et ne dépendent pas totalement de leur établissement.

Une autre manière d'appréhender le niveau d'interdépendance au sein des universités consiste à apprécier le degré d'intégration verticale et le degré d'intégration horizontale. Ce dernier semble plus fort aux niveaux supérieurs des établissements qu'entre les composantes. Ainsi avons-nous constaté que les équipes de direction étaient considérées et se présentaient comme soudées, qu'il n'existait pas de compétition déclarée entre leurs membres et qu'elles échangeaient entre elles. De la même façon, nous avons constaté des relations plutôt coopératives entre les services centraux et les vice-présidents. Enfin, les membres des services centraux disent eux-mêmes travailler les uns avec les autres.

Diriez-vous que...	Répondants plutôt d'accord avec la proposition
Question posée aux seuls administratifs exerçant en services centraux (N = 268)	
...votre service a besoin de l'activité des autres services centraux pour mener à bien sa propre activité	<b>82 %</b>
...les autres services centraux ont besoin de votre propre service pour leur propre activité	72 %
...votre service pourrait fonctionner sans les autres services centraux	10 %

Entre les composantes, les seuls indicateurs dont nous disposons sont les avis exprimés sur les réunions entre responsables de composante et celles entre responsables administratifs de composante et nous avons constaté que celles-ci sont des lieux d'information plutôt que de prise de décision ou

même d'échange d'expériences (voir section 1.1). Le fait que les rapports de force entre les composantes sont souvent présentés comme des éléments entrant en ligne de compte dans l'allocation des ressources tend aussi à accréditer l'idée d'une faible intégration horizontale entre elles.

En matière d'intégration verticale entre les services centraux et les composantes, nous pouvons affirmer que celle-ci est perçue comme forte par les membres des services centraux qui estiment pour 82 % d'entre eux que leurs activités sont nécessaires aux composantes et pour 75 % d'entre eux qu'ils ont besoin des composantes pour exercer leurs activités.

Diriez-vous que...	Répondants plutôt d'accord avec la proposition
Question posée aux seuls administratifs exerçant en services centraux (N = 268)	
...votre service a besoin des composantes pour mener à bien sa propre activité	75 %
...les composantes ont besoin de votre service pour mener à bien leur mission	<b>82 %</b>

Cependant, nous avons constaté des divergences de point de vue entre les membres des composantes (enseignants et/ou chercheurs et administratifs) et le centre (équipe de direction et services centraux) et observé que les responsables de composante étaient toujours considérés comme peu intégrés à la définition des politiques d'établissement. Ces résultats doivent cependant être relativisés par le fait que certaines décisions (notamment celles qui portent sur la recherche) restent plutôt décentralisées et que des acteurs situés à différents niveaux exercent une certaine influence sur la définition des axes prioritaires de recherche, la définition de l'offre de formation et la répartition des postes d'enseignants-chercheurs. En revanche, les acteurs déclarés comme intervenant de manière influente sur la répartition des budgets et celle des personnels administratifs sont ceux du centre et non ceux de la périphérie. Il existe donc des degrés divers d'intégration verticale selon les domaines.

Pour conclure sur cette première partie, l'exercice de la gouvernance ne semble pas avoir changé de manière radicale avec la LRU. Les instances restent contrôlées par les équipes de direction, les directeurs de composante peu associés à la politique des établissements, la capacité décisionnelle des établissements modérée. Toutefois, des évolutions sont sensibles sur plusieurs dimensions : la centralisation des décisions, la solidarité des équipes de direction, des critères plus centrés sur les performances, les résultats et les priorités de l'établissement. Enfin, si le niveau central semble relativement intégré, les relations entre les composantes semblent toujours marquées par une faible coopération, voire de la concurrence.



# Mesure de la performance et systèmes d'incitation

Dans la seconde partie, nous nous intéresserons à l'une des principales évolutions de la gestion des institutions d'enseignement supérieur : l'importance prise par les outils de mesure de la performance.

Cette évolution s'inscrit dans un mouvement plus général, appelé « nouveau management public », qui s'est développé dans les pays occidentaux à la fin des années 1980 (Bezes, 2005 ; Hood, 1991 ; Pollitt et Bouckaert, 2000).

Traditionnellement, la gestion publique s'appuie sur un contrôle des moyens engagés (l'affectation d'un budget *a priori*), des procédures (les lois, règlements et normes qui encadrent le fonctionnement) et une standardisation des méthodes d'embauche (les concours) (Laufer et Burlaud, 1980). Le « nouveau management public » vise à rapprocher les modes de gestion publics de ceux des grandes entreprises. L'un des éléments caractéristiques de ce rapprochement est le passage d'un contrôle axé sur les moyens à un contrôle axé sur les résultats. Cela signifie qu'une plus grande liberté est accordée aux organisations publiques (et aux individus qui les composent) en échange d'une contractualisation *a priori* des objectifs à atteindre et d'une évaluation *a posteriori* de la performance. Ce processus de pilotage s'appuie sur des dispositifs de calculs divers (budgets, données comptables, calculs de coûts, tableaux de bord, données statistiques...).

La production et l'utilisation de ce type de données n'est pas une nouveauté dans les universités françaises. Ainsi, l'article 45 du décret n° 94-39 du 14 janvier 1994 prévoyait déjà une comptabilité analytique. Cependant, les réformes récentes concernant la gestion de l'État et de ses opérateurs (la LOLF, la RGPP...), couplées aux réformes concernant plus spécifiquement les universités françaises (LRU, RCE, création d'agences...), tendent à les mettre au cœur de la gestion universitaire. Les notions de pilotage et de mesure de la performance ont notamment pris une nouvelle ampleur avec la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités et le passage aux responsabilités et compétences élargies. En effet, ainsi que l'indiquait la mission IGF-IGAENR dans son cahier des charges, ces réformes devaient conduire les universités à « *s'appuyer sur des dispositifs internes de contrôle et de pilotage, mais aussi [à] rendre compte à la tutelle de l'exercice de leurs nouvelles compétences* »<sup>10</sup>.

En la matière, les universités françaises s'inscrivent dans un mouvement plus général, qui a touché par exemple la Grande-Bretagne (Deem *et al.*, 2007) ou les États-Unis (Gumport et Pusser, 1995), et qui conduisent à gérer les universités de manière plus managériale.

Ces évolutions font l'objet de forts débats. On dispose cependant de peu de données permettant d'appréhender la diffusion de ces dispositifs de gestion en France. L'enquête réalisée vise à faire un état des lieux en la matière en s'intéressant plus particulièrement aux acteurs du pilotage (section 2.1), aux outils de pilotage existants (section 2.2) ainsi qu'à leur utilisation (section 2.3). Dans un dernier point (section 2.4), nous verrons qu'en dépit de la multiplication des mesures de performance, les enseignants et/ou chercheurs ressentent encore une large autonomie dans l'exercice de leurs activités. L'enquête complète ainsi une enquête plus partielle réalisée en 2007 auprès de secrétaires généraux (Chatelain-Ponroy *et al.*, 2006 ; Chatelain-Ponroy et Sponem, 2007)<sup>11</sup>.

10. Inspection générale des Finances-Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Cahier des charges établi en vue de l'élargissement des compétences des universités prévu par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, octobre 2007.

11. Réalisée par le CNAM, l'ESEN et l'AMUE et menée au deuxième trimestre de l'année 2006 auprès des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, cette enquête portait sur les pratiques de contrôle de gestion et de pilotage. Un questionnaire fut adressé aux secrétaires généraux de tous les établissements publics d'enseignement supérieur afin de mieux connaître les pratiques existant dans ce domaine. 153 questionnaires furent envoyés, 74 furent exploités.

### 2.1. L'émergence confirmée du contrôleur de gestion

De nombreux acteurs participent au pilotage des établissements. Ils peuvent, en outre, prendre place à différents niveaux de l'organisation et être dénommés de multiples façons.

Nous avons voulu néanmoins identifier les établissements pour lesquels une fonction « contrôle de gestion » existait en tant que telle dans l'organigramme. En effet, si les « missions » du contrôle de gestion sont prévues de longue date dans les textes régissant les établissements, le développement d'une fonction dédiée y est davantage encouragé depuis les dernières réformes. On retrouve ainsi cette notion dans l'article 17 de la loi du 10 août 2007, relative aux libertés et responsabilités des universités : « *Les établissements [...] mettent en place un outil de contrôle de gestion et d'aide à la décision de nature à leur permettre d'assumer l'ensemble de leurs missions, compétences et responsabilités ainsi que d'assurer le suivi des contrats pluriannuels d'établissement* ».

Dans 86 % des établissements, au moins un répondant affirme qu'il existe une fonction « contrôle de gestion » au sein de son université<sup>12</sup>. Ce chiffre peut être rapproché de celui que nous avons observé en 2006 selon lequel 65 % des établissements répondants disposaient d'une fonction contrôle de gestion (Chatelain-Ponroy et Sponem, 2007). Cette plus forte présence de la fonction traduit la construction d'une expertise autour des notions de performance et de pilotage qui entre en concurrence (et parfois se substitue) avec les autres fonctions chargées de la production d'informations comptables et non comptables (par exemple, les services de scolarité ou de valorisation de la recherche).

Au-delà de l'existence formelle de la fonction, nous avons cherché à évaluer la place occupée par le contrôleur de gestion (ou de celui qui exerçait cette fonction) dans différents instances de décision :

Le contrôleur de gestion (ou celui qui exerce cette fonction) participe-il aux réunions...	Moyenne*	Écart type
...de la commission des moyens (N = 174)	4,50	2,528
...du comité de direction (N = 178)	3,46	2,296
...du conseil d'administration (N = 193)	3,18	2,233
...du conseil des études et de la vie universitaire (N = 171)	1,88	1,459
...des conseils de gestion des composantes (N = 171)	1,82	1,513
...du conseil scientifique (N = 174)	1,53	0,977

\*jamais = 1 à systématiquement = 7

En comparant les propositions entre elles nous pouvons relever qu'assez logiquement les contrôleurs participent plus régulièrement aux réunions de la commission des moyens (pour 57 % des répondants), du comité de direction (33 % des répondants) et du CA (29 % des répondants) qu'à celles du CEVU, des composantes ou du conseil scientifique (2 % des répondants).

En conclusion, nous pouvons retenir que la fonction contrôle de gestion est actuellement présent dans la très grande majorité des établissements et que le contrôleur est essentiellement associé aux réunions de la commissions des moyens et très peu présent dans les conseils.

### 2.2. Les outils de pilotage et la disponibilité des informations

Nous allons maintenant examiner si les établissements disposent d'outils de pilotage et comment nos répondants jugent la disponibilité des informations.

Sur ce thème, deux éléments principaux ont été examinés : l'existence et l'utilisation d'outils de pilotage récents (contrats d'objectifs et de moyens, dits COM) ou plus anciens (contrats quadriennaux

12. Ces questions n'étaient posées qu'aux personnels administratifs exerçant dans un service central ou commun.



/ quinquennaux) et la disponibilité des informations relatives à la formation et de celles relatives à la recherche. Au-delà des constats relatifs à ces deux éléments nous avons cherché à révéler d'éventuelles différences entre les établissements (ceux passés aux RCE versus ceux non passés aux RCE) mais aussi en leur sein (entre les catégories d'acteurs).

### 2.2.1. Des outils de pilotage au service des équipes de direction

Le renforcement de l'autonomie des universités et l'élargissement de leurs compétences instaurés par la loi LRU accroissent la nécessité pour les établissements de disposer d'outils de pilotage leur permettant de suivre leurs activités et la réalisation de leurs objectifs stratégiques. Au travers de l'enquête, deux outils de pilotage ont été examinés : un outil « ancien » (le contrat quadriennal / quinquennal) et un outil plus récent (le contrat d'objectifs et de moyens).

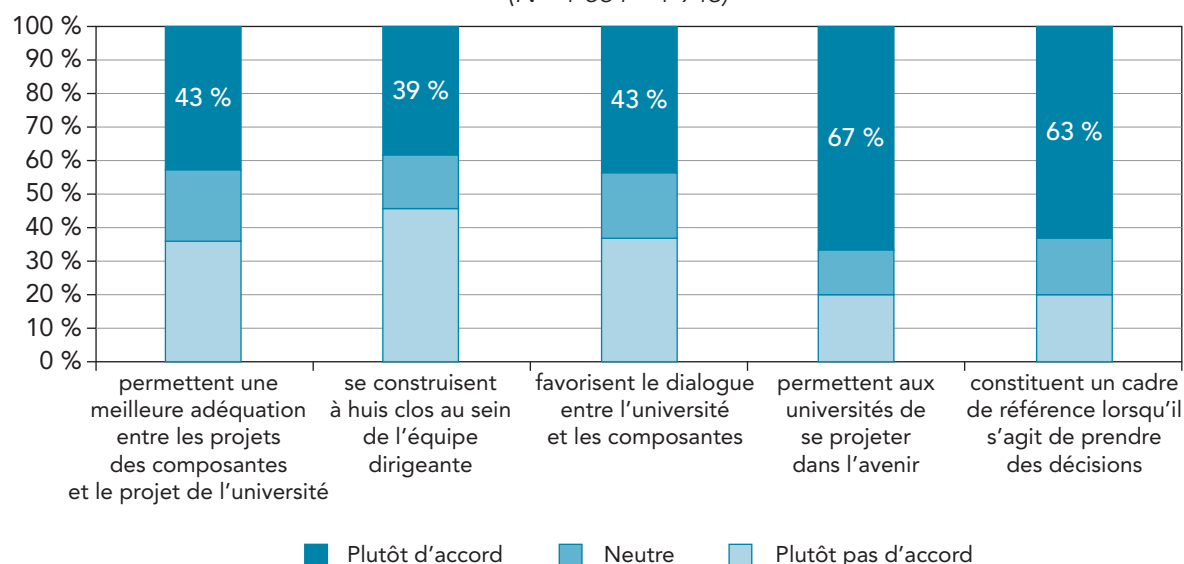
La contractualisation entre l'État et les établissements a évolué au fil des années. Les contrats, prévus mais non obligatoires dans la loi sur l'enseignement supérieur de janvier 1984, sont devenus des outils centraux à la fin des années 1980 (Musselin, 2001), et leur importance est rappelée dans la loi LRU du 10 août 2007 : « *Les activités de formation, de recherche et de documentation des établissements font l'objet de contrats pluriannuels d'établissement* ».

Le contrat quadriennal / quinquennal est à présent un contrat d'objectifs qui décline les objectifs poursuivis par l'établissement, les actions à mettre en œuvre, les moyens mobilisés et les indicateurs de résultats. Il est structuré en termes de définition d'objectifs stratégiques (et opérationnels) et de cibles à atteindre sur lesquels porte l'évaluation en fin de période. Selon le commissariat général du Plan (Frémont et Renoult, 2004), la politique contractuelle a eu un impact important sur l'émergence d'une politique d'établissement, à travers l'élaboration du projet d'établissement et la mise en place de pratiques de pilotage, sur le renforcement du rôle de l'équipe de direction et sur la dynamique collective au sein de l'établissement. Les acteurs universitaires semblent plutôt d'accord avec ce constat.

Ainsi, pour une très large majorité des répondants les contrats quadriennaux/quinquennaux permettent aux universités de se projeter dans l'avenir (67 %) et constituent un cadre de référence lorsqu'il s'agit de prendre des décisions (63 %). Cette dernière finalité confirme les résultats de l'enquête menée en 1999 durant laquelle 66 % des répondants affirmaient que le contrat servait toujours/souvent de point de référence pour prendre des décisions au sein de l'université. Dans une moindre mesure, les contrats quadriennaux / quinquennaux favoriseraient le dialogue entre l'université et les composantes (43 %) et permettraient une meilleure adéquation entre les projets des composantes et le projet de l'université (43 %).

#### Vous diriez que les contrats quadriennaux (prochainement quinquennaux)...

(N = 1 864 - 1 943)



## La gouvernance des universités françaises

Un examen des différences de réponses entre les catégories de répondants permet d'affiner notre regard.

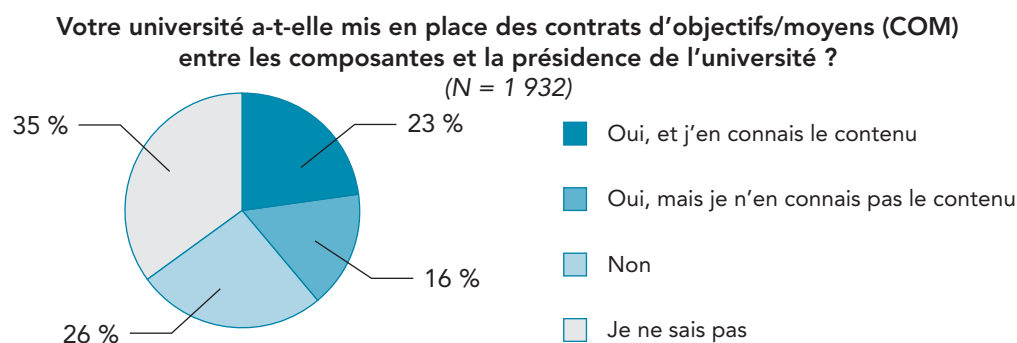
Vous diriez que les contrats quadriennaux / quinquennaux...	...favorisent le dialogue entre l'université et les composantes	...constituent un cadre de référence lorsqu'il s'agit de prendre des décisions
Enseignant et/ou chercheur (N = 1 142 - 1 145)	3,85	4,60
Admin. en composante (N = 215 - 221)	3,88	4,90
Admin. en service central (N = 175 - 178)	<b>4,40</b>	<b>5,07</b>
Équipe de direction (N = 303 - 304)	<b>4,75</b>	<b>5,45</b>
Total	4,05	4,82

Sur la question de l'élaboration des contrats, un fort contraste est observé entre l'équipe de direction qui n'est (logiquement) pas d'accord pour dire que les contrats se construisent à huis clos au sein de l'équipe dirigeante et les personnels administratifs exerçant dans les composantes qui y souscrivent davantage (cf. 1.1.2.).

La question relative au dialogue entre l'université et les composantes confirme ces différences de perception puisque les acteurs se partagent entre ceux qui pensent que les contrats favorisent ce dialogue (équipe de direction et administratifs exerçant en service central ou commun) et ceux qui ne souscrivent pas à cette proposition. Le clivage centre / périphérie est ici très marqué et les membres des équipes de direction sont toujours plus enthousiastes que les autres sur l'utilisation des outils. On trouve un clivage similaire concernant la proposition selon laquelle les contrats constituent un cadre de référence lorsqu'il s'agit de prendre des décisions. Pour celle-ci, les membres de l'équipe de direction (5,45) et les administratifs exerçant en service central ou commun (5,07) sont significativement plus convaincus que les autres acteurs et affichent une adhésion élevée (>5).

Les réponses aux questions relatives aux contrats quadriennaux / quinquennaux ne présentent pas de différences significatives (au plan statistique) entre les répondants relevant d'un établissement passé aux RCE et les autres. Peut-être qu'une voie d'explication à cette absence de différence doit être recherchée dans le fait que, en dépit de l'attention portée au contrat, le poids de celui-ci est resté faible dans le budget des établissements par rapport à la DGF reposant sur des critères d'évaluation quantitatifs (effectifs étudiants, surfaces consacrées à l'enseignement...).

La déclinaison des principes du contrat quadriennal / quinquennal dans les établissements peut s'opérer au travers d'outils destinés à reproduire en interne le dialogue objectifs / moyens. Les contrats d'objectifs et de moyens (COM) sont ainsi des outils qui ont été promus peu avant le lancement de l'enquête et dont le but était de « *moderniser le dialogue de gestion avec les composantes et (de) mobiliser la communauté universitaire* »<sup>13</sup>.



13. Source : CPU – groupe de travail « Contrats d'objectifs et de moyens ».

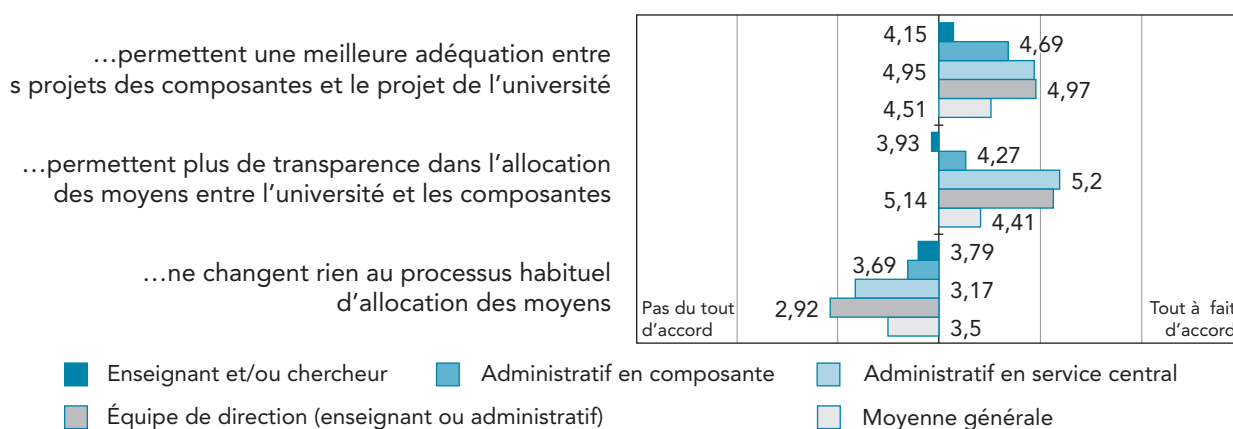
Au moment de l'enquête, les COM ne sont encore ni très connus, ni très diffusés. Seuls 39 % des répondants ont la certitude que de tels outils existent dans leur établissement et 23 % en connaissent le contenu.

De nombreuses attentes étaient attachées aux COM qui furent présentées lors du lancement de l'outil par la CPU. Nous avons cherché à tester l'opinion des répondants sur certaines d'entre elles. Globalement les avis sont plutôt favorables et confortent les objectifs de l'outil : les COM favoriseraient le dialogue entre l'université et les composantes (pour 61 % des répondants), permettraient une meilleure adéquation entre les projets des composantes et le projet l'université (pour 55 % des répondants) et offriraient plus de transparence dans l'allocation des moyens entre l'université et les composantes (pour 55 % des répondants). Comme pour les contrats quadriennaux / quinquennaux, nous ne relevons pas de différences significatives (au plan statistique) entre les répondants relevant d'un établissement passé aux RCE et les autres. Là encore cette absence de différence pourra surprendre puisque « l'autonomie plus grande qui leur est conférée par la loi du 10 août 2007 [conduit] les universités [à] s'appuyer sur des dispositifs internes de contrôle et de pilotage »<sup>14</sup>. Les résultats observés pourraient ainsi signifier que le passage aux RCE n'entraîne pas une meilleure connaissance des COM au sein des établissements. On ne peut dire en revanche si cela est lié au caractère récent de l'outil, au fait que les RCE n'ajoutent pas de nouveaux dispositifs à ceux nécessaires en raison de la LRU, ou encore parce que les COM ne constituent pas l'outil privilégié de la négociation interne.

En revanche, un examen des différences de réponses entre les catégories de répondants révèle des résultats plus contrastés sur toutes les propositions relatives à ces outils.

### Si de tels contrats ont été introduits, diriez-vous que ces contrats d'objectifs/moyens (COM)...

(N = 649 – 661)



Les administratifs exerçant dans un service central ou commun et les membres des équipes de directions sont en moyenne plus laudatifs que les autres acteurs ; les enseignants et/ou chercheurs sont toujours plus réservés que les autres catégories d'acteurs sur l'intérêt de tels outils.

### 2.2.2. Une disponibilité des informations contrastée

La qualité et l'exhaustivité des données disponibles au sein des établissements constituent un préalable à la mise en place de systèmes de pilotage permettant d'éclairer les décisions internes, comme le rappelait la mission IGF-IGAENR dans son cahier des charges<sup>15</sup>. Sur la disponibilité des informa-

14. IGF-IGAENR, Cahier des charges établi en vue de l'élargissement des compétences des universités prévu par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, octobre 2007.

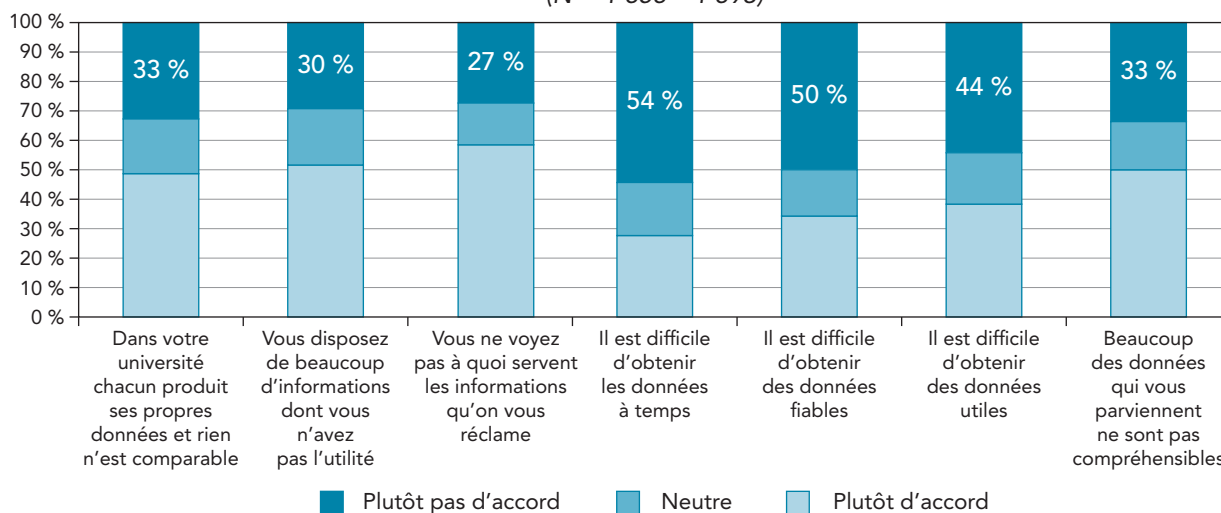
15. IGF-IGAENR, Cahier des charges établi en vue de l'élargissement des compétences des universités prévu par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, octobre 2007.

tions nous avons cherché à recueillir des opinions relatives aux informations disponibles au sein de l'établissement avant de nous intéresser plus précisément aux informations relatives à la formation et à celles relatives à la recherche.

### 2.2.2.1. Des informations dont la fiabilité est discutée

Les opinions « générales » sont assez contrastées mais ne présentent pas de différences significatives (au plan statistique) entre les établissements passés aux RCE et les autres. Ainsi, les acteurs sont-ils plutôt d'accord pour dire qu'il est difficile d'obtenir des données utiles (44 %), fiables (50 %) et à temps (54 %), mais simultanément ils nous disent ne pas être d'accord avec les affirmations selon lesquelles ils ne voient « pas à quoi servent les informations qu'on (leur) réclame », ils disposent « de beaucoup d'informations dont (ils n'ont) pas l'utilité » ou encore qu'au sein de leur établissement « chacun produit ses propres données et rien n'est comparable ».

À propos des informations disponibles dans votre université, vous diriez que...  
(N = 1 858 - 1 893)



Deux questions méritent un regard plus fin sur les différences selon les acteurs.

À propos des informations disponibles dans votre université, vous diriez que...	...vous disposez de beaucoup d'informations dont vous n'avez pas l'utilité	...il est difficile d'obtenir des données fiables
Enseignant et/ou chercheur (N = 1 145 - 1 154)	<b>3,67</b>	<b>4,43</b>
Admin. en composante (N = 241)	<b>3,76</b>	4,17
Admin. en service central (N = 183 - 186)	3,05	4,15
Équipe de direction (N = 303 - 308)	3,05	<b>3,94</b>
Total	3,52	4,29

Même si le degré d'accord avec la première proposition reste inférieur à la moyenne de 4, les acteurs « périphériques » semblent plus submergés par des informations dont ils n'ont pas l'utilité que les acteurs « centraux ». Cela signifie-t-il que les informations disponibles correspondent davantage aux besoins des acteurs centraux ou que ces derniers sont moins critiques que les autres sur les systèmes d'information ? L'enquête ne permet pas de trancher mais invite à s'interroger. Les enseignants et/ou chercheurs déplorent quant à eux le manque de fiabilité des informations mais ne sont pas rejoints sur ce sujet par les membres des équipes de direction qui sont les moins critiques sur ce thème.

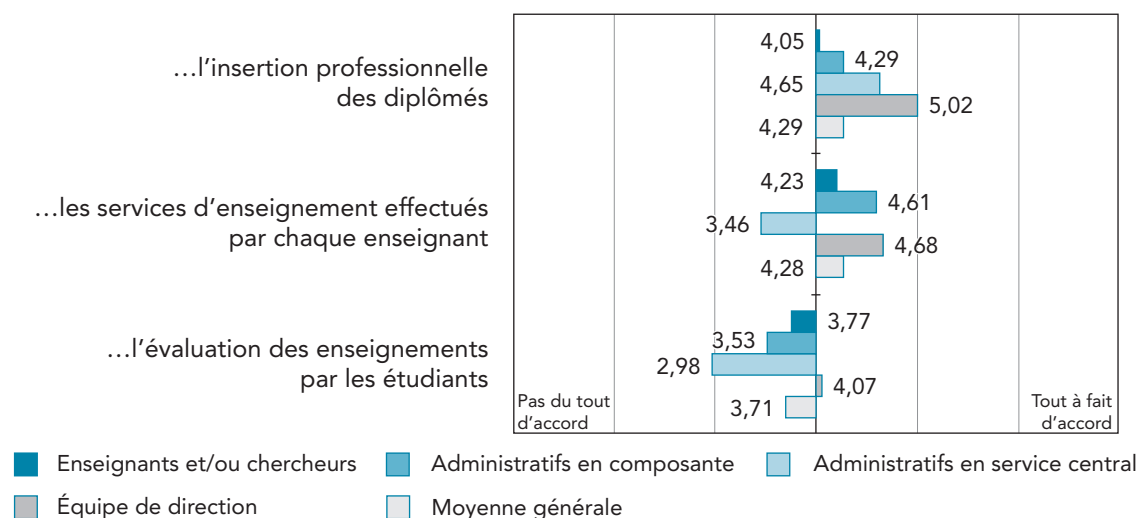
### 2.2.2.2. Des informations relatives à la formation inégalement disponibles

Les informations relatives à la formation les plus facilement accessibles semblent être les taux de réussite des étudiants qui se présentent à l'examen (75 %) ainsi que les taux d'abandon (70 %) alors que le salaire moyen du premier emploi (53 %) et l'évaluation des enseignements par les étudiants (51 %) sont celles qui sont les moins facilement accessibles.

Sur certaines données, comme le taux de réussite des étudiants qui se présentent à l'examen, les avis des acteurs sont convergents. Sur d'autres, des contrastes apparaissent :

#### À votre niveau, il vous est facile de vous procurer des données sur...

(N = 1 924 – 2 006)



Les données relatives à l'évaluation des enseignements par les étudiants sont méconnues par les personnels administratifs exerçant dans les services centraux alors que les membres des équipes de direction sont ceux qui y accèdent le plus facilement. Ce sont les personnels administratifs exerçant dans les services centraux qui déplorent un manque d'accès aux informations relatives aux services d'enseignement effectués par chaque enseignant et les enseignants qui accèdent le moins facilement aux informations relatives à l'insertion professionnelle des diplômés.

Seuls trois items (sur un total de huit) relatifs aux informations en matière de formation présentent des différences significatives (sur le plan statistique) entre les établissements passés aux RCE et les autres. Pour ces trois items les acteurs relevant d'établissements passés aux RCE notent une facilité plus grande à se procurer les données, et notamment l'évaluation des enseignements par les étudiants pour laquelle l'écart est très important (1,33) :

À votre niveau, il vous est facile de vous procurer des données sur...	...l'évaluation des enseignements par les étudiants	...le salaire moyen du premier emploi	...l'insertion professionnelle des diplômés
Établissement non passé (N = 157 – 167)	2,48	3,13	3,81
Établissement passé aux RCE (N = 1 765 – 1 837)	3,81	3,63	4,33
Total	3,70	3,58	4,29

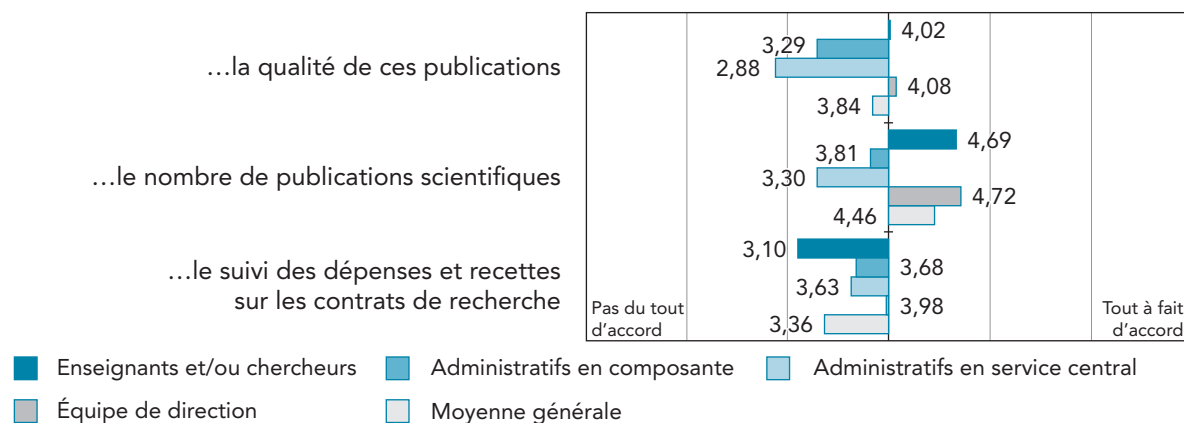
Les cinq autres items relatifs aux informations en matière de formation ne présentent en revanche pas de différence selon que l'établissement est passé aux RCE ou non : « les taux de réussite des étudiants qui se présentent à l'examen », « les taux d'abandon », « l'origine sociale des étudiants », « les services d'enseignement effectués par chaque enseignant » et « le suivi du budget des heures complémentaires » ne sont ainsi ni plus ni moins facilement accessibles. Une explication possible de cette opposition réside peut-être dans le fait que les trois items qui présentent des différences « RCE / Non RCE » sont aussi parmi ceux qui sont les moins facilement accessibles, tous établissements confondus, alors que parmi les cinq ne présentant pas de différence figurent ceux qui sont les plus facilement accessibles, tous établissements confondus. Il y aurait donc un effort de la part des établissements passés aux RCE de rendre davantage accessibles des informations qui ne l'étaient guère. On ne peut trancher en revanche sur le fait de savoir si cette meilleure accessibilité est antérieure au passage aux RCE (condition d'éligibilité des établissements) ou induite par le passage aux RCE.

### 2.2.2.3. Des informations relatives à la recherche accessibles aux équipes de direction

Les informations relatives à la recherche les plus facilement accessibles sont sans conteste le nombre de publications scientifiques (54 % des répondants) alors que le suivi des dépenses et recettes sur ces contrats est peu accessible (pour 58 % des répondants) tout comme le nombre de brevets (lorsque l'information est pertinente pour le champ disciplinaire du répondant) (52 % des répondants).

Sur chacun des cinq types de données de recherche que nous proposons, l'équipe de direction se détache systématiquement des autres acteurs par un sentiment d'accessibilité plus fort. Au sujet des publications scientifiques les enseignants et/ou chercheurs s'estiment (presque) aussi bien informés que l'équipe de direction même s'il leur semble difficile d'apprécier la qualité de ces publications. Enfin, les enseignants et/ou chercheurs déplorent plus que les autres un manque d'information sur le suivi des dépenses et recettes sur les contrats de recherche.

**À votre niveau, il vous est facile de vous procurer des données sur...**  
(N = 1 201 – 1 935)



Trois items sur les cinq relatifs aux informations en matière de recherche présentent des différences significatives entre les établissements passés aux RCE et les autres. Comme pour les informations relatives à l'enseignement, les acteurs relevant d'établissements passés aux RCE notent une facilité plus grande à se procurer les données, et notamment le nombre de brevets pour lequel l'écart est assez important (0,76) :

À votre niveau, il vous est facile de vous procurer des données sur...	...le nombre de brevets (si pertinent pour votre champ disciplinaire)	...le nombre de publications scientifiques	...la qualité de ces publications
Établissement non passé (N = 76 - 163)	2,91	3,99	3,28
Établissement passé aux RCE (N = 1 115 - 1 758)	3,67	4,49	3,88
Total	3,63	4,45	3,83

Un effort de la part des établissements passés aux RCE de rendre davantage accessibles certaines informations doit donc être de nouveau souligné. Mais, comme pour les informations relatives à l'enseignement, on ne peut trancher sur le fait de savoir si cette meilleure accessibilité est antérieure au passage aux RCE ou induite par celui-ci.

Finalement, à propos des outils de pilotage et de la disponibilité des informations, il semble qu'un clivage centre / périphérie puisse être observé : les membres des équipes de direction semblent toujours plus laudatifs et moins critiques que les autres sur l'utilisation des outils et la disponibilité des informations. Les réponses obtenues laissent également penser que la disponibilité des informations serait légèrement meilleure dans les établissements passés aux RCE.

## 2.3. Utilisation des indicateurs et contrôle

Le pilotage suppose que les informations soient non seulement accessibles mais aussi utilisées. Sur ce thème, trois éléments principaux ont été examinés : la manière dont les informations relatives à l'enseignement, celles concernant la recherche et celles traitant des budgets et des coûts étaient utilisées. D'éventuelles différences entre les établissements (ceux passés aux RCE vs non passés aux RCE) ou en leur sein (entre les catégories d'acteurs) ont également été recherchées.

### 2.3.1. Utilisation des données : reporting vs évaluation

À quoi sont utilisés les données et indicateurs ? Quelles sont les questions pour lesquelles ils sont déterminants et celles pour lesquelles leur rôle est faible ?

On sait, depuis les travaux de Stuart Burchell *et al.* (1980), que les représentations comptables et financières jouent dans la pratique des rôles divers en fonction des situations. Ils peuvent ainsi être utilisés de façon mécanique, cybernétique, pour atteindre les objectifs préfixés et gérer les résultats. Mais une incertitude importante sur les objectifs à atteindre et/ou le lien entre actions et résultats conduit à les utiliser parfois pour apprendre, c'est-à-dire pour se poser des questions, ou encore dans une optique de justification rhétorique des décisions prises, voire comme des instruments de lutte de pouvoir, permettant à chaque acteur de favoriser ses intérêts.

Pour chacune des trois catégories de données (relatives à la recherche, à l'enseignement, au budget et coûts) nous avons donc proposé un certain nombre d'utilisations possibles. Les répondants devaient indiquer si, selon eux, cette utilisation était effective dans leur établissement. Nous ne donnons ici que les éléments de réponse les plus marquants.

Nous cherchons donc essentiellement à mesurer l'utilisation des données selon trois axes :

- L'utilisation à des fins de *reporting*, c'est-à-dire pour rendre des comptes à un « échelon supérieur », comme une autorité de tutelle par exemple. Cette utilisation est conforme à l'article L. 712-9 (nouveau) du Code de l'éducation : les établissements « assurent l'information régulière du ministre chargé de l'enseignement supérieur ».
- L'utilisation à des fins d'évaluation pour porter un jugement sur les résultats et performances d'une unité.
- L'utilisation à des fins de « pilotage » visant à « permettre à l'université de fonder ses décisions importantes [...] sur une appréciation objective de ses besoins et une évaluation de l'incidence [...] de ses choix »<sup>16</sup>.

Nous allons d'abord nous interroger sur les données qui comptent avant de nous intéresser à la manière dont elles sont utilisées.

### 2.3.1.1. Les données qui comptent

L'importance accordée aux données et aux indicateurs par une organisation indique le poids du pilotage par les chiffres et les résultats. Ce mode de gestion est utilisé de longue date par les entreprises. Il est censé permettre notamment de décentraliser la prise de décision, de responsabiliser et de motiver les salariés et ainsi de s'assurer que chacun contribue à l'intérêt général. Mais nous savons aussi, notamment depuis les travaux de Chris Argyris (1953) et d'Anthony Hopwood (1972), que l'application stricte de ces principes engendre un surinvestissement des objectifs chiffrés, du stress, des comportements opportunistes et des manipulations visant à améliorer l'apparence des résultats. Sans aller aussi loin dans ce rapport, il convient par conséquent d'être attentif à la place accordée et au rôle dévolu aux chiffres, et c'est ce que nous avons essayé de mesurer au travers de ces questions.

Sur un plan général, les répondants sont plutôt d'accord pour dire que chacun porte une attention assez élevée aux trois types de données avec toutefois des priorités différentes : les équipes dirigeantes et responsables de services centraux seraient davantage attentifs aux données budgétaires que les autres répondants ; ces derniers portant leur attention en premier lieu sur les données relatives à l'enseignement :

Répondants plutôt d'accord avec la proposition (N = 1 949 - 1 977)	Vous diriez que dans votre université, l'équipe dirigeante et les responsables des services centraux portent une attention particulière aux...	Vous portez vous-même une attention particulière aux...
...données concernant la recherche (nombre de publications, nombre de thèses publiées, facteur d'impact, etc.)	69 %	68 %
...données concernant l'enseignement (nombre d'étudiants, taux de réussite, évaluation des enseignements, etc.)	73 %	<b>80 %</b>
...données concernant les budgets et les calculs de coûts	<b>82 %</b>	70 %

Nous pouvons noter que l'item « l'équipe dirigeante et les responsables des services centraux portent une attention particulière aux données disponibles sur la recherche » présente une corrélation significative (au niveau 5 %) avec la taille de l'établissement : plus l'établissement compte un grand nombre d'étudiants plus l'attention portée à ces données est importante. *A contrario*, les autres données (enseignement et budget) ne semblent pas liées au critère de taille, ce qui signifie soit que

16. IGF-IGAENR, Cahier des charges établi en vue de l'élargissement des compétences des universités prévu par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, octobre 2007.



l'attention qui leur est portée est tout aussi importante dans les petits que dans les grands établissements, soit que le « pilotage par les chiffres et les résultats » n'accompagne pas l'accroissement de taille des établissements. Pourtant, plusieurs auteurs (notamment Chandler, 1977) ont remarqué que, dans les entreprises, lorsque le contrôle personnel exercé par le chef d'entreprise n'est plus possible en raison d'une taille importante qui rend difficile une appréhension de l'activité, les chiffres permettent le pilotage « à distance » et accompagnent, de ce fait, l'accroissement de taille et la décentralisation qu'elle nécessite.

Ce même item (« *l'équipe dirigeante et les responsables des services centraux portent une attention particulière aux données disponibles sur la recherche* ») présente également des différences significatives (sur le plan statistique) entre les établissements passés aux RCE et les autres. Les acteurs relevant d'établissements passés aux RCE sont en effet davantage d'accord avec cette affirmation (moyenne des réponses : 5,19) que les autres (moyenne des réponses : 4,55). Or, on se souvient que l'article 5 du décret financier ajoute dorénavant au budget des établissements passés aux RCE un projet « performance » – destiné à l'information des membres du CA et du ministère – visant à rappeler les objectifs de l'établissement ainsi que les résultats obtenus au regard d'indicateurs d'efficacité, d'efficacité et de qualité de service public. La conjonction de ces deux phénomènes pourrait indiquer l'importance des données relatives à la recherche dans l'appréciation de la performance des établissements. À ce stade d'analyse descriptive nous ne pouvons cependant confirmer (ou infirmer) cette hypothèse.

Enfin, pour ce qui concerne les différences entre les catégories d'acteurs, l'attention portée aux données de la recherche présente des différences assez importantes, avec un intérêt plus marqué de la part des enseignants et/ou chercheurs et des membres de l'équipe de direction :

Vous portez vous-même une attention particulière aux...	...données concernant la recherche (nombre de publications, nombre de thèses publiées, facteur d'impact, etc.)
Enseignant et/ou chercheur (N = 1 197)	<b>5,37</b>
Admin. en composante (N = 229)	4,26
Admin. en service central (N = 180)	4,04
Équipe de direction (N = 308)	<b>5,34</b>
Total	5,11

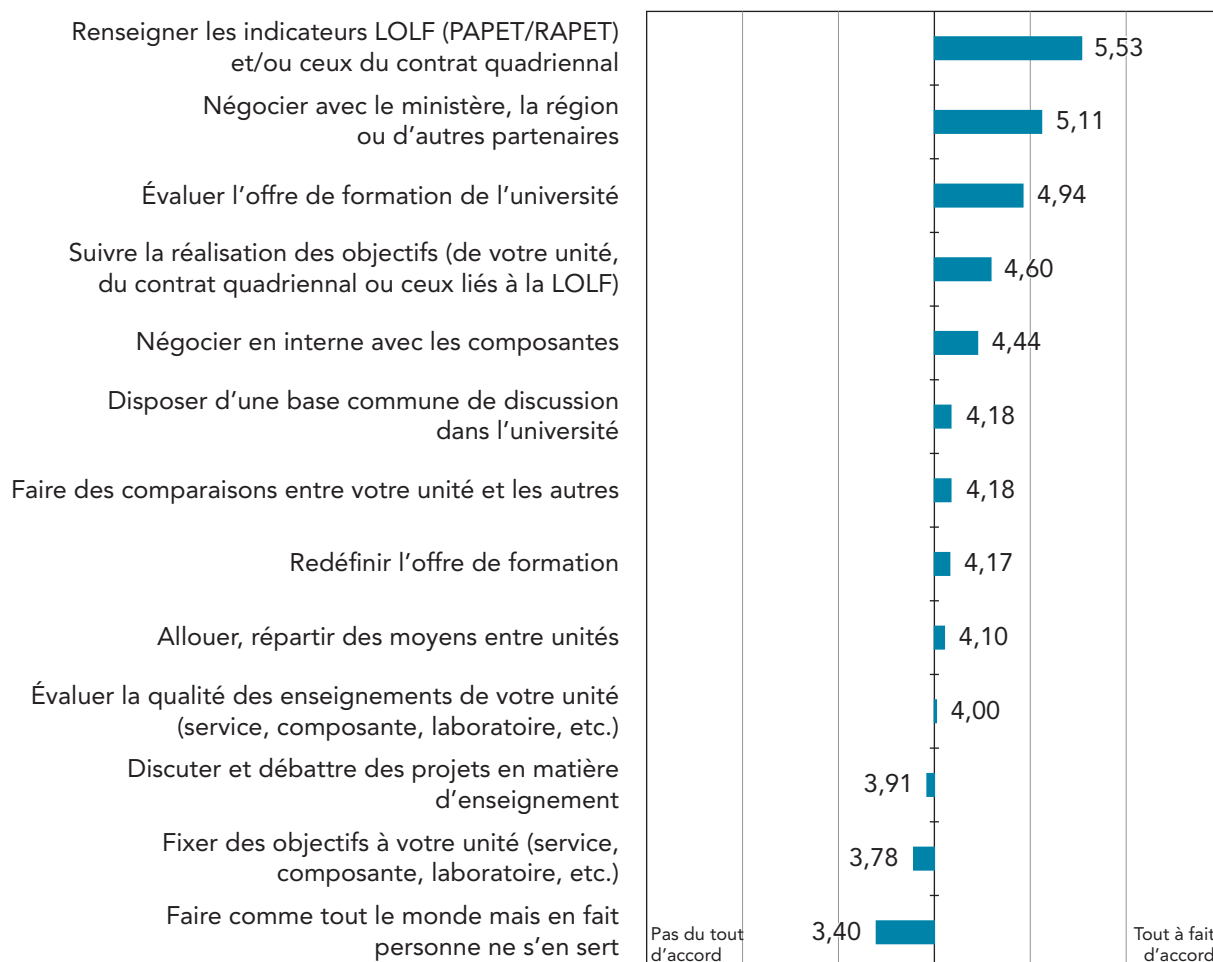
### 2.3.1.2. Données relatives à l'enseignement : une visée de reporting

Nous avons ensuite demandé aux différents répondants quelle était leur perception de l'utilisation des données concernant l'enseignement. Autrement dit, à quoi servent ces données ?

Les réponses collectées suggèrent que les données relatives à l'enseignement sont avant tout considérées comme des outils utilisés pour rendre des comptes et dialoguer avec les différents partenaires (items 1 et 2) qui permettent d'évaluer de manière générale l'offre de formation de l'université (item 3). Elles sont aussi utilisées pour négocier en interne avec les composantes (item 4).

Les données relatives à l'enseignement sont en revanche assez peu vues comme des outils de pilotage interne permettant, par exemple, de fixer des objectifs aux unités (service, composante, laboratoire, etc.) (36 % de répondants plutôt d'accord) (item 11) ou de discuter et débattre des projets en matière d'enseignement (41 % de répondants plutôt d'accord) (item 10). Pour autant, les responsables universitaires et administratifs ne semblent pas considérer qu'elles ne servent à rien (item 12).

**Les données dont dispose votre université sur l'enseignement  
(taux de réussite, taux d'insertion, évaluation...) sont utilisées pour...**  
(N = 1 479 - 1 971)



L'utilisation des données relatives aux enseignements et à la formation est presque la même dans les établissements passés aux RCE et dans les autres. En effet, que l'établissement soit ou non passé aux RCE, les répondants indiquent des utilisations similaires des données relatives à l'enseignement pour 11 items sur les 13.

Seuls les items relatifs à l'évaluation diffèrent significativement (d'un point de vue statistique) des établissements RCE aux établissements non-RCE. Pour ces deux items les acteurs relevant d'établissements passés aux RCE notent une utilisation plus marquée à des fins d'évaluation :

Selon vous, les données dont dispose votre université sur l'enseignement (taux de réussite, taux d'insertion, évaluation...) sont utilisées pour...	...évaluer l'offre de formation de l'université	...évaluer la qualité des enseignements de votre unité (service, composante, laboratoire, etc.)
Établissement non passé (N = 144 - 149)	4,42	3,37
Établissement passé aux RCE (N = 1 548 - 1 584)	4,98	4,06
Total (N = 1733-1692)	4,93	4,00

Enfin, pour trois de ces items les différences entre les catégories d'acteurs sont assez marquées :

Selon vous, les données dont dispose votre université sur l'enseignement (taux de réussite, taux d'insertion, évaluation...) sont utilisées pour...	...disposer d'une base commune de discussion dans l'université	...faire comme tout le monde mais en fait personne ne s'en sert	Vous portez vous-même une attention particulière aux données concernant l'enseignement
Enseignant et/ou chercheur (N = 988 - 1 204)	<b>3,84</b>	<b>3,66</b>	5,53
Admin. en composante (N = 195 - 243)	4,38	3,32	5,35
Admin. en service central (N = 152 - 187)	4,57	3,25	<b>5,04</b>
Équipe de direction (N = 284 - 307)	<b>4,98</b>	<b>2,63</b>	6,01
Total	4,17	3,40	5,54

Les personnels administratifs exerçant dans les services centraux sont ceux qui portent l'attention la moins élevée à ces données.

Les enseignants et/ou chercheurs et l'équipe de direction sont quant à eux plutôt en désaccord sur l'utilisation des informations relatives à l'enseignement. Nous voyons ainsi que les membres de l'équipe de direction sont les acteurs les plus en désaccord avec l'idée que les données ne servent à personne et ceux qui pensent qu'elles constituent une base commune de discussion. Nous retrouvons ici des éléments qui sont apparus lors des enquêtes qualitatives : les membres des équipes de direction utilisent ces données et souhaitent qu'elles soient utilisées à tous les niveaux des établissements. Est-ce le cas ? Les enseignants et/ou chercheurs sont plutôt réservés sur ce point.

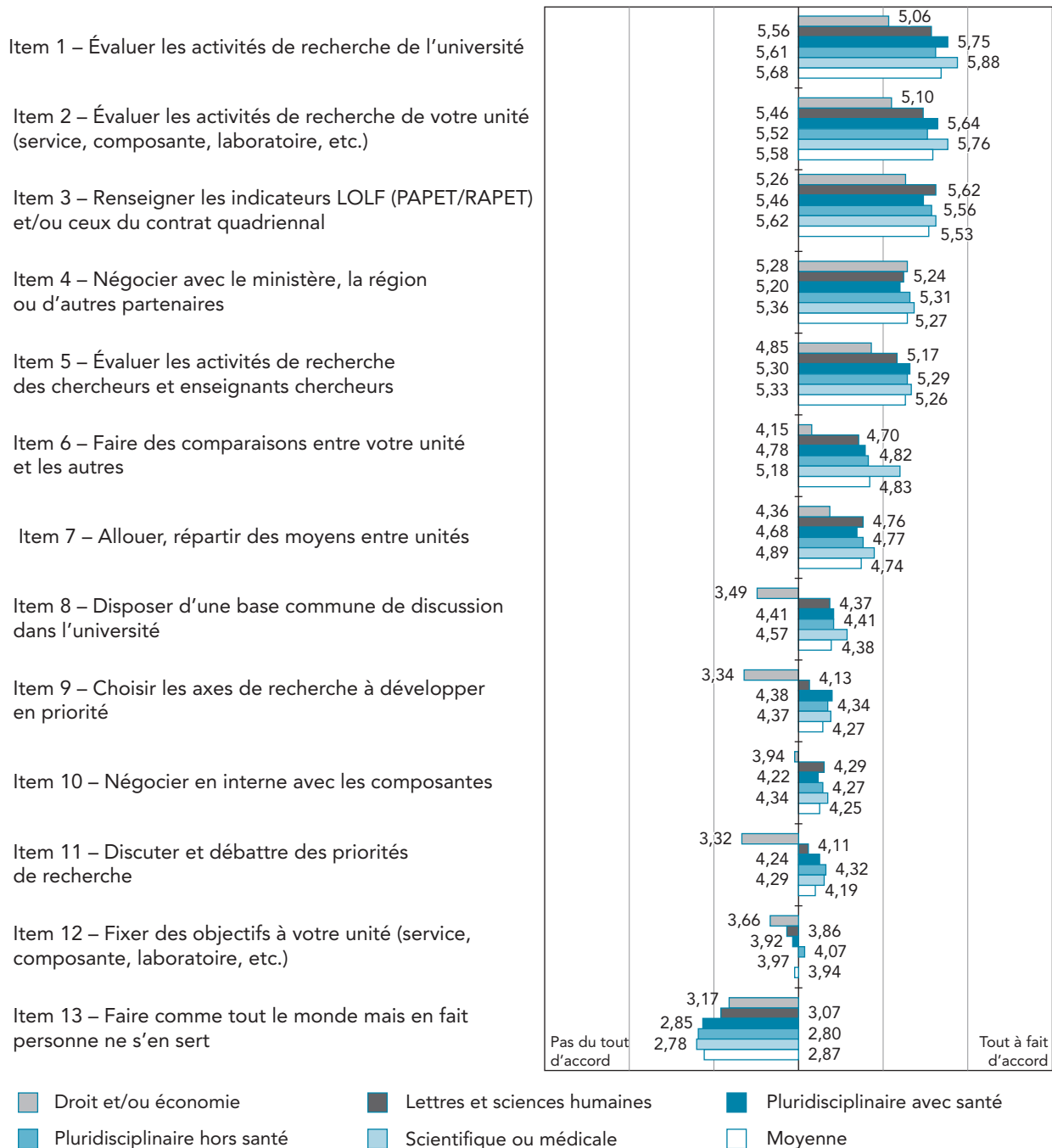
### 2.3.1.3. Données relatives à la recherche : une visée d'évaluation

La perception de l'utilisation des données relatives à la recherche est assez différente. Elles apparaissent aux répondants d'abord comme utilisées à des fins d'évaluation des activités de recherche de l'université (item 1), des unités (item 2) mais aussi des enseignants-chercheurs (item 5). Elles permettent ainsi de faire des comparaisons entre les unités (item 6), d'allouer les moyens (item 7) et de choisir des axes de recherche (item 9). Les données de recherche ont ainsi clairement une visée évaluative des entités et des individus.

Elles sont aussi utilisées à des fins externes pour renseigner les indicateurs de la LOLF et du contrat quadriennal (item 3) ainsi que pour négocier avec le ministère, la région ou d'autres partenaires (item 4).

Comme pour les données concernant l'enseignement l'item « faire comme tout le monde mais en fait personne ne s'en sert » (item 13) arrive en dernière position. Les universitaires et administratifs en position de responsabilité leur accordent donc une réelle importance (et même une importance plus significative qu'aux budgets ou aux données concernant l'enseignement).

Les données dont dispose votre université sur la recherche (nombre de publications, nombre de thèses publiées, facteur d'impact, etc.) sont utilisées pour...  
(N = 1 596 – 1 683)



Cette tendance d'utilisation des données de recherche à finalité d'évaluation est cependant nettement moins marquée dans les universités de droit/économie et dans les universités de lettres/sciences humaines que dans les universités scientifiques ou médicales. Les données de recherche ne sont notamment pas utilisées dans les universités de droit/économie pour choisir des axes de recherche (item 9) ou discuter des priorités de recherche (item 11) ni même pour disposer d'une base commune de discussion (item 8). Cela laisse présager d'une diffusion plus large de l'utilisation d'indicateurs pour évaluer dans les disciplines scientifiques que dans les disciplines des sciences de l'homme et de la société, plus rétives à ce type de comptage.

Comme pour les données relatives à l'enseignement, peu d'items relatifs aux données sur la recherche présentent de différences significatives (sur le plan statistique) entre les établissements passés aux RCE et les autres.

Selon vous, les données dont dispose votre université sur la recherche (nombre de publications, nombre de thèses publiées, facteur d'impact, etc.) sont utilisées pour...	...évaluer les activités de recherche de votre unité (service, composante, laboratoire)	...évaluer les activités de recherche de l'université
Établissement non passé (N = 116 - 128)	5,15	5,25
Établissement passé aux RCE (N = 1 440 - 1 566)	5,61	5,71
Total	5,58	5,67

Pour seulement deux items les acteurs relevant d'établissements passés aux RCE notent systématiquement une utilisation plus importante des données. On retrouve là encore – comme pour les données concernant l'enseignement – les propositions relatives à l'évaluation qui sont celles pour lesquelles la différence est la plus marquée.

### 2.3.1.4. Données relatives au budget et aux coûts : une visée de reporting

Les données relatives au budget et au calcul des coûts sont avant tout considérées comme des outils servant à rendre des comptes et à dialoguer avec les différents partenaires, davantage que des outils de pilotage interne permettant, par exemple, de fixer des objectifs aux unités (service, composante, laboratoire, etc.) (38 % de répondants plutôt d'accord). L'item qui obtient le score le plus faible est celui de la tarification. Cette réponse pourra sembler surprenante alors que l'environnement pousse à l'établissement de coûts pour des prestations fiscalisables ou certains contrats de recherche. Peut-être cette obligation est-elle encore méconnue par les différents acteurs, ce qui expliquerait cette faible utilisation. L'item « *l'équipe dirigeante et les responsables des services centraux portent une attention particulière aux budgets et calculs de coûts* » obtient quant à lui le plus haut niveau d'accord (5,67), suivi – pour les données relatives au budget – de l'item « *renseigner les indicateurs LOLF (PAPET / RAPET) et/ou du contrat quadriennal* » (5,44) :

Selon vous, les budgets et calculs de coût dont dispose l'université sont utilisés pour... (N = 1 805)	Répondants plutôt d'accord	Dont Tout à fait d'accord
...renseigner les indicateurs LOLF (PAPET / RAPET) et/ou du contrat quadriennal	75 %	29 %
...négocier des moyens avec le ministère, la région ou d'autres partenaires	73 %	22 %
...évaluer la manière dont l'université est gérée	64 %	19 %
...établir une tarification de prestations de formation ou de recherche	34 %	8 %

L'utilisation des données relatives au budget et aux coûts est donc assez proche de celle des données relatives à l'enseignement. Ce sont toutes deux des données qui servent à rendre des comptes, renseigner des indicateurs pour l'extérieur mais leur utilisation à des fins de pilotage n'apparaît pas vraiment. Cette absence relative du pilotage doit être soulignée car elle semble en contradiction avec les exigences de la LRU et les prérequis des RCE. C'est une piste que nous creuserons dans des analyses plus approfondies pour essayer d'en comprendre les tenants et les aboutissants.

Notons que l'item « *les budgets et calculs de coût dont dispose l'université sont utilisés pour évaluer la manière dont l'université est gérée* » présente une corrélation significative (au niveau 5 %) avec

la taille de l'établissement : plus l'établissement compte un grand nombre d'étudiants plus les budgets et les coûts sont utilisés pour évaluer la manière dont l'université est gérée. Autrement dit : la grande taille d'une organisation favoriserait une gestion par les chiffres budgétaires. *A contrario*, les autres items ne semblent pas liés au critère de taille.

Quatorze des seize utilisations des informations relatives aux données et aux calculs des coûts proposées obtiennent des scores identiques, que l'établissement soit passé aux RCE ou non. C'est une surprise car le transfert des emplois et de la masse salariale nécessite des opérations de cadrage budgétaire plus techniques, plus complètes et modifie le périmètre pris en compte.

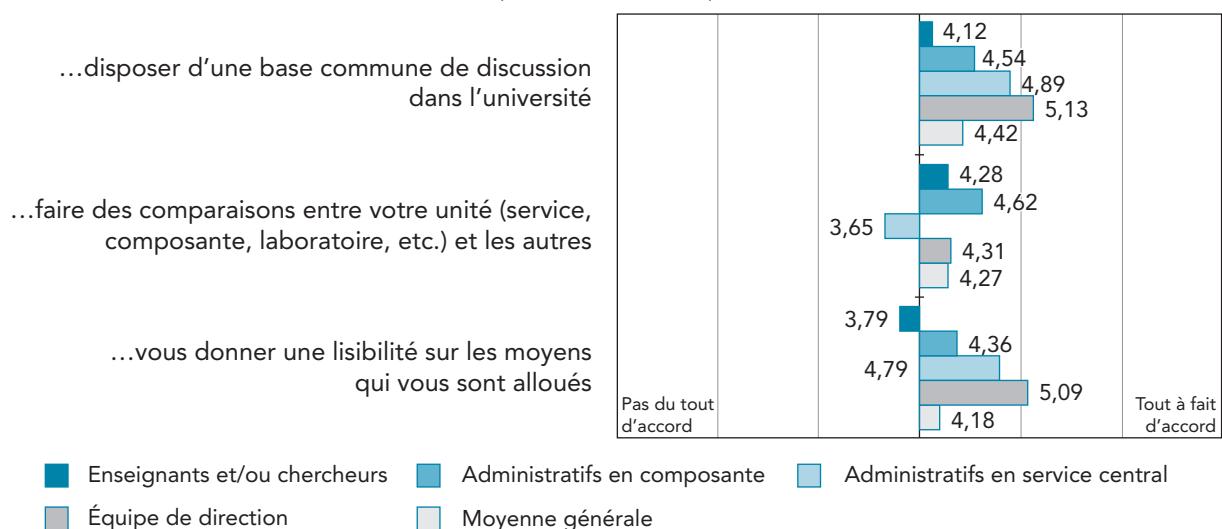
Pourtant, ni l'évaluation, ni le pilotage, ni les négociations, ni le *reporting* ne sont modifiés par le passage aux RCE.

Seuls deux items relatifs aux données sur les budgets et calculs de coûts présentent des différences significatives (sur le plan statistique) entre les établissements passés aux RCE et les autres. Les acteurs relevant d'établissements passés aux RCE déclarent ainsi une utilisation plus importante de ces données à des fins de suivi et de tarification :

Selon vous, les budgets et calculs de coût dont dispose l'université sont utilisés pour...	...suivre les coûts des contrats de recherche	...établir une tarification de prestations de formation ou de recherche
Établissement non passé (N = 127 - 130)	3,93	3,09
Établissement passé aux RCE (N = 1 480 - 1 495)	4,42	3,75
Total	4,38	3,69

Enfin, pour trois de ces items les différences entre les catégories d'acteurs sont assez marquées. Les enseignants et/ou chercheurs et l'équipe de direction sont ainsi plutôt en désaccord sur l'utilisation des informations relatives aux budgets et aux coûts. Les personnels administratifs exerçant en composante sont ceux qui pensent le plus que ces données sont utilisées à des fins de comparaisons.

**Les budget et calculs de coût dont dispose l'université sont utilisés pour...**  
(N = 1 686 - 1 697)

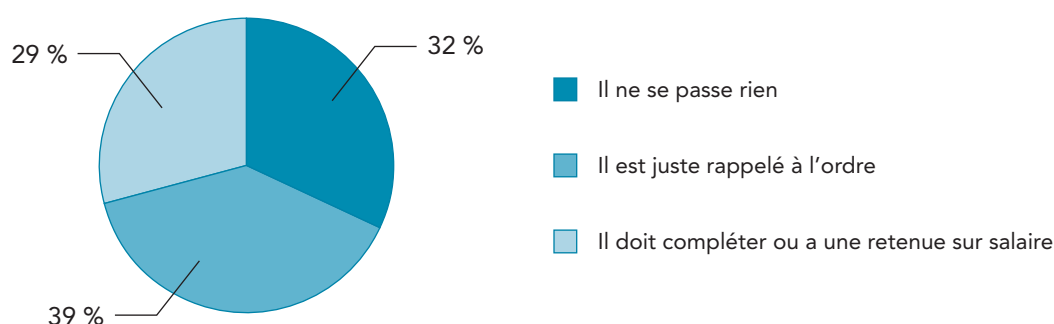


### 2.3.2. Des services vérifiés mais des enseignements peu évalués

En plus de l'utilisation des données à des fins d'évaluation / de reporting / de pilotage nous avons cherché à mesurer comment étaient contrôlées et évaluées les activités d'enseignement et de recherche. Sur ce thème, un premier volet de questions concerne la vérification des services, les heures complémentaires et l'évaluation des cours.

87 % des répondants indiquent que les déclarations de service d'enseignement sont vérifiées mais, dans le même temps, les mesures mises en place lorsqu'un enseignant ne fait pas son service sont peu fréquentes : « *il ne se passe rien* » pour 32 % des répondants et l'enseignant « *est juste rappelé à l'ordre* » pour 39 % des répondants. Seuls 29 % des répondants indiquent que l'enseignant doit compléter sa charge ou subir une retenue sur salaire.

Quand un enseignant ne fait pas son service... (N = 1 621)



Des différences significatives existent cependant : les établissements passés aux RCE vérifient ainsi moins que les autres les déclarations de service :

Les déclarations de service d'enseignement sont-elles vérifiées ?	Non	Oui
Établissement non passé (N = 134)	7 %	93 %
Établissement passé aux RCE (N = 1 643)	14 %	86 %
Total	13 %	87 %

Il faudra par la suite expliquer ce constat surprenant ; ce que ne nous permettent pas à ce stade les statistiques descriptives.

De même, nous avons examiné si des différences significatives existaient selon le « type disciplinaire » de l'établissement. Les établissements relevant des disciplines « lettres / sciences humaines » sont ceux pour lesquels les déclarations de service seraient les plus vérifiées alors que les universités scientifiques ou médicales sont celles dans lesquelles cette pratique serait la moins développée :

Les déclarations de service d'enseignement sont-elles vérifiées ?	Oui
Droit et/ou économie (N = 106)	88%
Lettres/sciences humaines (N = 280)	<b>93%</b>
Pluridisciplinaire avec santé (N = 621)	86%
Pluridisciplinaire hors santé (N = 420)	88%
Scientifique ou médicale (N = 350)	81%
Total	87 %

Les éléments vus au travers de l'enquête qualitative menée en 1999 révélaiement que les heures complémentaires pesaient beaucoup dans les dépenses des UFR et c'est ce qui explique sans doute que 87 % des répondants pensent que les déclarations de service sont vérifiées. Cependant des différences disciplinaires existent : si les effectifs étudiants sont en baisse dans les premiers cycles, et/ou si les moyens nécessaires aux enseignements sont coûteux en investissements ou en matériels, alors le poids relatif des heures complémentaires sera plus ou moins important dans le budget de la composante et l'attention qui leur sera portée sera probablement plus ou moins marquée.

En plus de la vérification des services, les établissements peuvent chercher à évaluer les cours qui y sont donnés. L'évaluation des enseignements par les étudiants fait d'ailleurs partie des obligations relatives à l'auto-évaluation des établissements depuis l'arrêté du 9 avril 1997 relatif au DEUG, à la licence et la maîtrise. Pourtant, cette évaluation des cours n'est pas encore une pratique massivement répandue : 40 % des répondants indiquent ainsi que les cours ne font pas l'objet d'une évaluation. Cependant des différences significatives doivent être soulignées avec une pratique très minoritaire dans les établissements non passés aux RCE (seuls 27 % de ces répondants indiquent qu'une évaluation est réalisée) mais beaucoup plus importante dans les établissements passés aux RCE (63 % de ces répondants indiquent qu'une telle évaluation existe) :

Les cours font-ils l'objet d'une évaluation ?	Oui
Établissement non passé (N = 132)	27%
Établissement passé aux RCE (N = 1 636)	63%
Total	60 %

De même, nous avons examiné si des différences existaient selon le « type disciplinaire » de l'établissement. Les établissements relevant des disciplines « lettres / sciences humaines » sont ceux pour lesquels les évaluations des cours seraient les moins fréquentes alors que les universités scientifiques ou médicales sont celles dans lesquelles cette pratique serait la plus développée :

Les cours font-ils l'objet d'une évaluation ?	Oui
Droit et/ou économie (N = 110)	51%
Lettres/sciences humaines (N = 269)	34%
Pluridisciplinaire avec santé (N = 611)	64%
Pluridisciplinaire hors santé (N = 419)	67%
Scientifique ou médicale (N = 359)	<b>67%</b>
Total	60 %

Nous observons donc des pratiques différentes entre les déclarations de service (massives en lettres ; peu fréquentes en sciences) et les évaluations des cours (massives en sciences ; moins fréquentes en lettres). Dans le premier cas, l'importance des heures complémentaires en lettres peut expliquer l'attention portée aux déclarations de service ; dans le second, il faudra approfondir les analyses pour comprendre ces différences en matière d'évaluation.

Quoi qu'il en soit, rappelons que nous avons vu *supra* (1.3.1.) que les conséquences d'une mauvaise évaluation d'un cours étaient inexistantes (36 % des répondants) ou méconnues (30 % des répondants). L'accompagnement pédagogique est, quant à lui, exceptionnel et très marginal (3 % des répondants).

Enfin, la très grande majorité des composantes doit financer sur son budget propre les dépassements d'heures complémentaires :



Quand le budget prévisionnel d'heures complémentaires est dépassé, la composante doit-elle financer la différence sur son propre budget ?

(N = 1 487)

Oui	68 %
Non	32 %

Cette troisième section nous a appris que les données disponibles dans les établissements étaient principalement utilisées à des fins de *reporting* (données relatives à la formation et données relatives au budget et aux coûts) ou comme outils d'évaluation de l'université et de ses différentes unités (données relatives à la recherche). L'utilisation à des fins de pilotage est quant à elle très peu mentionnée par nos répondants.

Nous avons également vu que, si les services étaient vérifiés, l'évaluation des enseignements n'était pas une pratique fortement répandue.

## 2.4. Une activité des enseignants et/ou chercheurs encadrée mais avec des marges de manœuvres

Les universités sont généralement considérées comme des « bureaucraties professionnelles » dans lesquelles la gestion s'exerce de manière collégiale entre les instances de direction et les enseignants et les chercheurs et dans lesquelles une latitude importante est laissée aux enseignants dans l'exercice de leur profession. La question se pose de savoir si la multiplication des dispositifs de mesures au sein des universités a un impact sur la manière dont les enseignants et/ou chercheurs qui occupent des postes de responsabilité ressentent les dispositifs de suivi qui s'exercent sur eux.

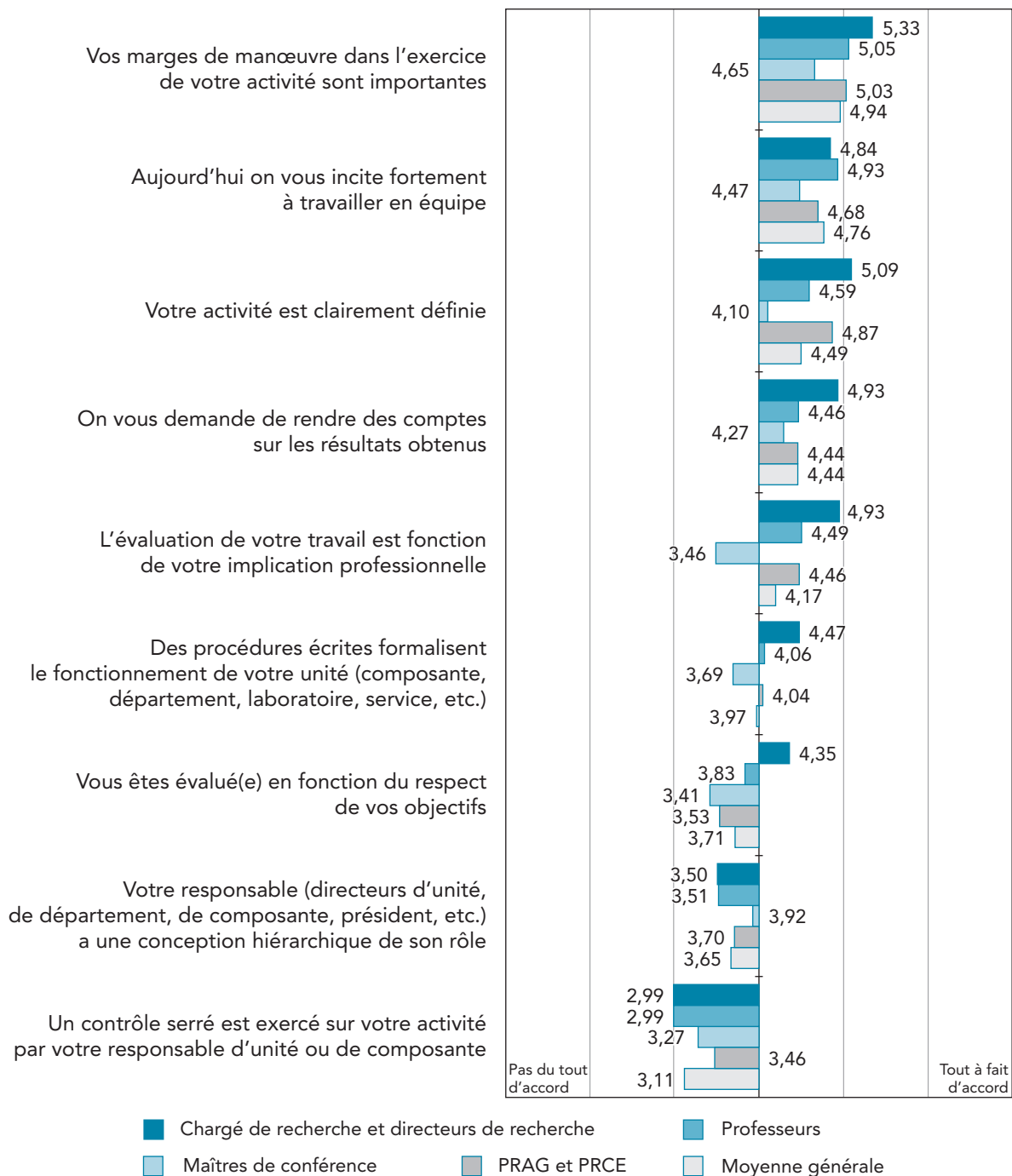
Les réponses obtenues sur ce thème montrent qu'en moyenne, les enseignants et/ou chercheurs en position de responsabilité considèrent que leurs marges de manœuvre sont importantes. Ils doivent rendre des comptes sur les résultats obtenus mais sont peu évalués sur le respect des objectifs. Ils ne se sentent pas non plus dans une situation de dépendance hiérarchique et trouvent que les procédures écrites qui formalisent le fonctionnement de leur unité sont peu importantes.

On peut préciser ces résultats en distinguant les réponses en fonction du statut (chargés de recherche et directeurs de recherche, professeurs, MCF, PRAG et PRCE). Rappelons que ne sont interrogés que les acteurs qui sont en position de responsabilité.

Les chargés de recherche et directeurs de recherche se distinguent des autres répondants : ils ressentent plus que les autres une nécessité de rendre des comptes mais ils trouvent que leur activité est clairement définie et ils ont le sentiment de bénéficier de marges de manœuvre plus importantes. Ils déclarent d'ailleurs que leur évaluation reflète leur implication professionnelle.

Inversement, les maîtres de conférences considèrent moins que les autres répondants que leur activité est clairement définie et qu'ils ont des comptes à rendre sur les résultats obtenus. Ils déclarent être peu évalués en fonction du respect de leurs objectifs et pensent que, de manière générale, les procédures de fonctionnement de leur unité sont peu formalisées mais ils sont aussi ceux qui trouvent que leurs marges de manœuvre dans l'exercice de leur activité sont les moins importantes. Il leur semble d'ailleurs que l'évaluation de leur travail ne dépend pas de leur implication professionnelle. Enfin, ils sont ceux qui considèrent le plus que leur responsable a une conception hiérarchique de son rôle.

## Diriez-vous que... (N = 1 553 - 1 629)



Ces résultats laissent entrevoir un paradoxe : le sentiment d'être évalué et de devoir rendre des comptes est compatible avec le sentiment de disposer de marges de manœuvre importantes. En revanche, l'absence ressentie de formalisation des règles, la faible nécessité ressentie de rendre des comptes et la faible évaluation en fonction des objectifs se traduisent par des marges de manœuvre ressenties moins importantes. Cela est caractéristique de la situation des maîtres de conférences, dont on peut penser qu'ils ressentent que des contrôles informels forts s'exercent sur leurs activités ce qui limite les marges de manœuvre qu'ils perçoivent dans l'exercice de leur activité, et ce même s'ils ressentent peu d'obligation de rendre des comptes. On perçoit là un phénomène de socialisation ou de contrôle par le clan, situation classique dans les organisations professionnelles (Ouchi, 1979).

Pour conclure cette section, on peut noter que la fiabilité et la ponctualité des données produites sont parfois mises en question. Cependant, globalement les répondants considèrent que les données produites en matière d'enseignement, de recherche ainsi que les données financières contenues dans le budget ont une certaine utilité. Les données d'enseignement sont d'abord perçues comme un moyen de rendre des comptes à la tutelle. Les données relatives à la recherche sont quant à elles présentées comme des outils d'évaluation de la performance. En dépit de ces nombreux dispositifs de mesure, les enseignants et/ou chercheurs interrogés déclarent se sentir plutôt libres dans l'exercice de leur activité.



# Valeurs universitaires et opinions sur les réformes

Les première et deuxième parties du rapport visent à établir un état des lieux des pratiques concrètes en vigueur dans les établissements, puisqu'il s'agissait de qualifier des processus et des critères de décision, d'identifier les relations de coopération et les rapports de force dans la gouvernance, de faire le point sur les usages gestionnaires dans les universités et les instruments sur lesquels ceux-ci s'appuient.

Cette troisième et dernière partie du rapport quitte l'univers de l'action pour se consacrer à celui des *représentations*. L'objectif consiste en d'autres termes à saisir les perceptions, opinions et valeurs prédominantes au sein des universités françaises. Comme dans les parties précédentes nous comparerons les réponses des personnels en fonction de leur statut, du niveau auquel ils exercent leurs responsabilités, et du profil disciplinaire de leur établissement, afin de mettre en évidence les points qui font consensus et ceux qui, au contraire, traduisent des clivages.

Cette troisième partie est organisée autour de cinq thématiques qui sont au cœur des débats publics et scientifiques suscités par l'évolution de la gouvernance des universités en France. La première section (3.1) s'intéresse aux identités organisationnelles des personnels universitaires ; il s'agit notamment de voir dans quelle mesure ces derniers reconnaissent à leur université une identité collective et s'ils se sentent affiliés à leur établissement. Dans un second point (3.2), nous tenterons d'identifier les valeurs importantes pour les personnels universitaires dans leur travail ; l'enjeu sera notamment d'appréhender si les valeurs organisationnelles et managériales gagnent du terrain sur les valeurs universitaires plus traditionnelles. En troisième lieu (3.3), nous explorerons les opinions des répondants sur la notion d'université-entreprise (ou "université entrepreneuriale") qui s'impose depuis quelques années comme une référence plus ou moins explicite dans certaines réformes de l'enseignement supérieur. Un autre aspect sous-jacent des réformes universitaires en France consiste à valoriser un pilotage par la performance, à privilégier des modes d'allocation des ressources plus sélectifs, à introduire des modes de gestion plus individualisés. L'objectif de la quatrième section (3.4) sera donc de saisir les conceptions des répondants en matière de justice organisationnelle : équité *versus* sélectivité, gestion collective *versus* gestion individuelle, etc. Enfin, dans une cinquième section (3.5), nous rendrons compte des points de vue sur les différentes réformes menées en France depuis 2006.

## 3.1. Des identités organisationnelles affirmées

Comme nous l'avons rappelé dans l'introduction de ce rapport, les universités sont des organisations particulières parce que les activités qu'elles abritent et qui constituent leur cœur de métier (c'est-à-dire toutes les tâches qui relèvent de l'enseignement et la recherche) ont pour spécificité de reposer sur une faible interdépendance fonctionnelle : les activités des uns sont souvent peu nécessaires et peu corrélées aux activités des autres.

La question de ce qui, malgré tout, fait tenir ensemble les universités françaises se pose d'autant plus que leur histoire et l'organisation facultaire de notre enseignement universitaire laissent attendre la persistance d'une identité disciplinaire forte.

C'est pourquoi nous aborderons dans un second temps la question complémentaire du sentiment d'affiliation des répondants. Les travaux comparatifs internationaux sur cette question (auxquels la France n'a pas participé) font en effet apparaître des résultats contrastés. De manière générale, une forte affiliation disciplinaire va de pair avec une faible affiliation institutionnelle mais il existe des pays

où les deux indicateurs sont élevés : ainsi dans l'enquête menée au début des années 1990 (Altbach, 1996), l'affiliation disciplinaire et l'affiliation institutionnelle étaient simultanément fortes au Mexique ou en Corée. Cependant une enquête plus récente, menée sur 18 pays, révèle que dans la plupart des pays le sentiment d'affiliation institutionnelle a diminué, parfois de manière spectaculaire comme en Grande-Bretagne où 34 % des répondants se sentent aujourd'hui affiliés à leur institution contre 84 % en 1992 ! (Cummins, 2012).

Pour appréhender l'existence d'une identité organisationnelle dans les universités françaises, nous allons donc successivement nous intéresser à la manière dont les répondants perçoivent l'identité de leur établissement et à leur sentiment d'affiliation à ce dernier.

### 3.1.1. L'établissement : une identité tangible

Les questions ci-dessous permettent de saisir comment les répondants perçoivent l'identité de leur établissement.

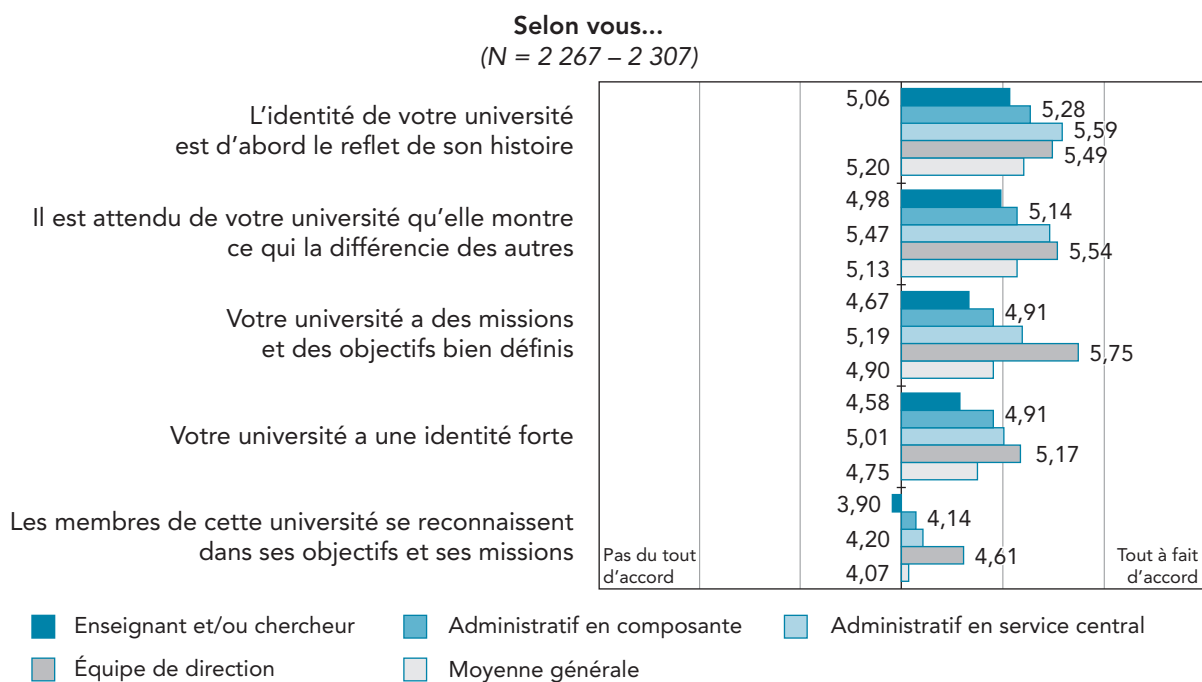
Vous diriez que...	...l'identité de votre université est d'abord le reflet de son histoire	...il est attendu de votre université qu'elle montre ce qui la différencie des autres	...votre université a des missions et des objectifs bien définis	...votre université a une identité forte	...les membres de cette université se reconnaissent dans ses objectifs et ses missions
Moyenne (N = 2 250 - 2 308)	5,20	5,13	4,90	4,75	4,07

Ce tableau fait apparaître plusieurs constats. Il permet d'abord de souligner qu'en dépit du caractère récent de la « re-création » des universités françaises (Musselin, 2001), 58,9 % des répondants (moyenne de 4,75) sont d'accord pour dire que leur établissement a une identité forte et ils sont encore plus nombreux à juger que cette identité est le produit d'une « histoire » (5,20). Les répondants soulignent aussi clairement que cette identité est appelée à devenir une construction plus active, visant à la différenciation (5,13) ; 25 % sont même tout à fait d'accord avec la proposition « *il est attendu de votre université qu'elle montre ce qui la différencie des autres* ».

Mais la reconnaissance d'une identité à son établissement ne va pas nécessairement de pair avec une « identification » aux objectifs de celui-ci. Sur la question « *les membres de cette université se reconnaissent dans ses objectifs et ses missions* », la note moyenne de 4,07 cache en effet des avis très partagés entre les « d'accord » et les « pas d'accord » et c'est aussi sur cet item que la part des indécis est la plus importante (24 %).

Par ailleurs, les universités sont traditionnellement désignées comme des organisations aux objectifs multiples et souvent contradictoires (Cohen, March et Olsen, 1972). Cette contradiction n'est pas soulignée par nos répondants puisque la majorité d'entre eux (63,4 %) sont plutôt d'accord avec la proposition « *Votre université a des missions et des objectifs bien définis* ».

Il faut cependant noter que les questions sur l'identité de l'établissement obtiennent toujours des scores plus élevés parmi les membres des équipes de direction (sauf sur un item « *l'identité de votre université est d'abord le reflet de son histoire* »). On voit également, dans le graphique ci-dessous, que les écarts de réponses les plus marqués concernent l'item « *Votre université a des missions et des objectifs bien définis* » : les membres des équipes de direction sont les plus nombreux à adhérer à cette idée, suivis par les administratifs des services centraux, tandis que plus d'un point de moyenne sépare leurs réponses de celles des enseignants et/ou chercheurs. À la question de savoir si « *les membres de cette université se reconnaissent dans ses objectifs et ses missions* », les points de vue sont également contrastés, les membres des équipes de direction et les enseignants et/ou chercheurs se trouvant à nouveau à chaque bout du *continuum*.



Soulignons pour terminer que les réponses à ce groupe de questions sur l'identité diffèrent suivant le profil disciplinaire des établissements.

Vous diriez que...	...il est attendu de votre université qu'elle se différencie des autres	...votre université a une identité forte	...l'identité de votre université est le reflet de son histoire	...votre université a des objectifs bien définis	...les membres de votre université se reconnaissent dans ses objectifs et missions
Droit et/ou économie (N = 129 – 136)	5,16	5,17	5,20	4,56	3,89
Lettres/sciences humaines (N = 362 – 369)	4,92	5,10	<b>5,46</b>	4,68	3,84
Pluridisciplinaire avec santé (N = 763 – 781)	5,03	4,40	5,07	4,88	4,07
Pluridisciplinaire hors santé (N = 519 – 536)	<b>5,31</b>	4,47	5,29	4,89	4,06
Scientifique ou médicale (N = 457 – 468)	5,25	<b>5,21</b>	5,09	<b>5,25</b>	<b>4,29</b>
Total	5,13	4,74	5,20	4,91	4,07

On constate que les répondants des universités pluridisciplinaires hors santé sont les plus nombreux à juger qu'il est attendu de leur université qu'elle se différencie des autres. On voit aussi que les membres des universités à dominante scientifique et médicale se distinguent par le fait qu'ils sont les plus nombreux à estimer que leur université a une identité forte (5,21), qu'elle a des objectifs bien définis (5,25) et que leurs membres se reconnaissent dans ses objectifs et missions (4,29). Enfin, c'est chez les répondants des établissements à dominante littéraire que l'on trouve de manière plus marquée le sentiment selon lequel l'identité de l'université est le reflet de son histoire (5,46).

Il existe par conséquent des nuances dans l'appréciation de l'existence d'une identité d'établissement mais celle-ci est globalement reconnue par l'ensemble des personnes interrogées.

### 3.1.2. Un sentiment d'affiliation non négligeable

En complément des perceptions sur l'identité de l'établissement, il est important d'apprécier dans quelle mesure les répondants se sentent liés à celui-ci, mais aussi de comparer le sentiment d'affiliation à l'établissement avec le sentiment d'affiliation à la composante/discipline.

#### 3.1.2.1. Un sentiment fort d'affiliation à l'établissement

Plusieurs questions permettent de mesurer ce sentiment d'affiliation.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ?	D'accord (1+2+3)	Pas d'accord (5+6+7)	Note moyenne
Vous accordez de l'importance à ce que le nom de votre université apparaisse sur les publications (N = 2 280)	<b>87%</b>	7%	6,00
Vous vous sentez concerné(e) par la réussite de la stratégie de votre université (N = 2 275)	<b>83%</b>	10%	5,73
Votre affiliation à votre université est importante à vos yeux (N = 2 279)	<b>83%</b>	9%	5,79
Vous êtes soucieux de ce que les autres pensent de votre université (N = 2 293)	<b>80%</b>	10%	5,55
Vous vous sentez en accord avec les valeurs portées par votre université (N = 2 267)	56%	21%	4,64

Ce tableau révèle que le lien qu'entretiennent les individus avec leur université est fort. Plus de 80 % des personnes interrogées disent se sentir concernées par la réussite de la stratégie de leur université, estiment importante leur affiliation à leur établissement, et se déclarent soucieuses de ce que l'on pense de ce dernier. Ce sentiment d'affiliation semble n'être pas purement symbolique mais se traduire en pratiques concrètes, puisque 87,3 % déclarent être attentifs à faire figurer le nom de leur établissement sur leurs publications.

Des variations dans les réponses sont cependant observables suivant le statut des répondants. Les membres des équipes de direction expriment systématiquement un sentiment d'affiliation supérieur à celui déclaré par les autres catégories d'acteurs. Nous avons retenu dans le tableau ci-dessous les deux items pour lesquels les contrastes sont les plus importants, mais qui reflètent bien la tendance générale.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ?	Vous vous sentez concerné(e) par la réussite de la stratégie de votre université	Vous vous sentez en accord avec les valeurs portées par votre université
Enseignant et/ou chercheur (N = 1 417 - 1 419)	5,58	4,41
Admin. en composante (N = 302 - 310)	5,49	4,49
Admin. en service central (N = 226 - 228)	5,85	4,76
Équipe de direction (N = 318 - 320)	<b>6,53</b>	<b>5,73</b>
Total	5,73	4,64

On observe ainsi une proximité entre les réponses des enseignants et/ou chercheurs et celles des administratifs de composante, alors que les membres des équipes de direction se détachent toujours par une identification plus forte à l'établissement. Les administratifs de services centraux se situent entre ces deux groupes d'acteurs, mais leurs réponses sont plus « proches » de celles des enseignants et/ou chercheurs et des administratifs de composante que des équipes de direction. En d'autres termes, l'identification à l'établissement semble moins refléter une coupure centre-périphérie qu'une distance entre les membres des équipes de direction et les autres acteurs de l'université.



## 3.1.2.2. L'affiliation à la composante : peu de différences entre enseignants et administratifs

Comme nous l'avons rappelé en introduction de cette partie, il est fréquent dans les universités que l'affiliation à l'unité (composante, département, laboratoire) ou à la discipline soit plus forte que l'attachement à l'établissement. C'est là un constat classique des recherches portant sur l'identité des universitaires. On en sait moins en revanche sur l'identité des personnels administratifs. Dans l'enquête menée en 1999 sur 37 universités françaises, nous avons observé que les administratifs travaillant dans les composantes avaient des opinions et des valeurs plus proches de celles de leurs directeurs d'UFR que celles des administratifs des services centraux sur certaines dimensions et notamment sur le rôle des directeurs de composante. Nous en avons conclu que les administratifs de composante se sentaient davantage liés à leur composante de rattachement qu'à leur établissement, ce qui était par ailleurs confirmé par les entretiens que nous avons alors menés dans quatre universités.

La présente enquête nous permet d'apprécier plus précisément le sentiment d'affiliation à l'unité locale développé par les enseignants et par les administratifs de composante.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ?	Votre affiliation à votre unité* est importante à vos yeux	Vous accordez de l'importance à ce que le nom de votre unité* apparaisse sur vos publications	Vous êtes soucieux de ce que les autres pensent de votre unité*	Vous vous sentez en accord avec les valeurs portées par votre unité*
Enseignant et/ou chercheur (N = 1 296 - 1 323)	<b>5,99</b>	<b>6,09</b>	5,85	5,55
Admin. en composante (N = 254 - 270)	5,85	5,94	5,91	5,46
Équipe de direction (N = 255 - 320)	5,93	5,94	<b>5,98</b>	<b>5,59</b>
Total	5,95	6,04	5,87	5,54

\*Dans le questionnaire, le terme « unité » était précisé par la parenthèse : (composante, département, laboratoire).

On constate en premier lieu qu'il y a très peu d'écarts entre les réponses formulées par les enseignants et/ou chercheurs et les administratifs, que ceux-ci soient ou non membres des équipes de direction des établissements. Le sentiment d'affiliation à la composante est donc d'un niveau équivalent pour les enseignants et/ou chercheurs et les administratifs de composante. Il est aussi intéressant de constater qu'être membre d'une équipe de direction au niveau de l'établissement ne diminue pas le sentiment d'affiliation à l'unité d'origine (composante, département, laboratoire), puisque les membres des équipes de direction sont plus nombreux que les autres à déclarer se soucier de ce que les autres pensent de leur unité et se sentir en accord avec les valeurs portées par celle-ci. Ces résultats doivent être mis en rapport avec la mobilité limitée des personnels des universités françaises : ainsi, 64 % des répondants au questionnaire ont déclaré être présents dans leur établissement actuel depuis plus de 10 ans.

Qu'en est-il maintenant du sentiment d'affiliation à la discipline (et non à l'unité) ?

Votre affiliation à votre discipline est importante à vos yeux	Moyenne
Enseignants et/ou chercheurs (N = 1 318)	6,13
Admin. en composante (N = 227)	5,50
Équipe de direction (N = 252)	6,06
Total	6,04

## La gouvernance des universités françaises

Quand il s'agit de la discipline, les écarts de réponses entre enseignants et/ou chercheurs et administratifs sont significativement plus importants, même s'il faut noter que les administratifs manifestent une affiliation loin d'être négligeable (moyenne de 5,50) à la discipline de l'unité dans laquelle ils travaillent.

### 3.1.2.3. Des enseignants d'abord attachés à leur discipline, mais aussi à leur unité et à leur établissement

Nous avons enfin cherché à comparer l'affiliation à la discipline et à l'unité avec l'affiliation à l'établissement, avec l'hypothèse que les premières sont plus importantes que la seconde. Nous ne présentons ici que les réponses des enseignants et/ou chercheurs car les études qui sont faites à l'étranger sur cette question s'intéressent exclusivement au personnel académique ; en outre, les réponses des administratifs recueillies dans le cadre de ce questionnaire se distinguent peu de celles des enseignants et/ou chercheurs.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Réponses des enseignants et/ou chercheurs	...unité (composante, département, laboratoire) (N = 1 296 - 1 323)	...université (N = 1 417 - 1 436)
Votre affiliation à votre... est importante à vos yeux	5,99	5,75
Vous accordez de l'importance à ce que le nom de votre... apparaisse sur les publications	6,09	5,94
Vous êtes soucieux de ce que les autres pensent de votre...	5,85	5,47
Vous vous sentez en accord avec les valeurs portées par votre...	5,55	4,41

Le tableau confirme que l'unité locale suscite un attachement plus fort que l'établissement chez les enseignants et/ou chercheurs, mais les sentiments d'affiliation comparés aux deux niveaux organisationnels restent peu différenciés, à une exception : quand il s'agit d'adhésion à des valeurs. Les enseignants et/ou chercheurs se reconnaissent ainsi davantage dans les valeurs portées par leur composante (5,55) que dans celles assumées par leur établissement (4,41). Cela s'explique certainement par le fait que les enseignants et/ou chercheurs interrogés ici sont responsables d'UFR, de laboratoire ou de département et contribuent de ce fait à la définition des valeurs collectives de leurs unités respectives.

Nous nous sommes finalement interrogés sur les sentiments d'affiliation à la discipline, à l'unité et à l'université suivant la dominante disciplinaire des établissements des répondants.

Votre affiliation à votre... est importante à vos yeux	...université	...unité	...discipline
Droit et/ou économie (N = 106 - 135)	5,63	5,53	6,19
Lettres/sciences humaines (N = 294 - 362)	5,75	5,79	5,95
Pluridisciplinaire avec santé (N = 601 - 766)	5,82	<b>6,08</b>	6,02
Pluridisciplinaire hors santé (N = 414 - 529)	5,76	5,89	6,04
Scientifique ou médicale (N = 363 - 467)	5,84	<b>6,07</b>	6,10
Total	5,79	5,95	6,04

Une première lecture en colonne du tableau montre que le fait d'appartenir à tel ou tel type d'établissement influence peu le sentiment d'affiliation à l'université et à la discipline (même si ces différences sont statistiquement significatives). En revanche, l'attachement à l'unité varie davantage : les répondants d'universités scientifiques ou médicales (et pluridisciplinaires avec santé) déclarent plus massivement que les autres leur attachement à leur unité.

La lecture horizontale du tableau apporte une autre information : pour les répondants membres d'établissements de droit et/ou économie (et, dans une moindre mesure, d'établissements de lettres et sciences humaines), l'affiliation à la discipline (6,19 et 5,95) est assez nettement supérieure à l'affiliation à l'unité (5,53 et 5,79). À l'inverse, dans les universités scientifiques ou médicales, de même que dans les établissements pluridisciplinaires avec santé, le sentiment d'affiliation à l'unité (moyennes de 6,07 et 6,08 respectivement) est quasiment équivalent à celui exprimé pour la discipline (6,10 et 6,02 respectivement). En d'autres termes, alors que les universitaires du secteur scientifique et médical déclarent un sentiment d'affiliation presque identique à leur discipline et à leur unité, les répondants en lettres et sciences humaines ainsi que ceux en droit-économie donnent la préférence à leur discipline.

Globalement, on observe que l'attachement à la discipline est presque toujours le plus fort et que, de plus, il varie peu suivant les affiliations disciplinaires considérées, ce qui n'est pas très étonnant dans une configuration universitaire où les « disciplines » ont longtemps marqué la gestion, les codes de conduite et les valeurs des universitaires français (Musselin, 2001). La supériorité de l'attachement à la discipline sur celui à l'établissement ou même sur celui au département (composante ou laboratoire) n'est toutefois pas une spécificité française, comme le montrent de nombreux travaux sur l'identité des universitaires de par le monde (Albach, 1996 ; Locke et al., 2011).

Le fait qui mérite sans doute le plus d'attention est que la discipline suscite un sentiment d'affiliation supérieur à celui déclaré pour la composante, le département ou le laboratoire alors même que nos répondants sont responsables de ces structures organisationnelles. Ce constat va être conforté par les résultats de la section suivante qui porte sur les valeurs universitaires prédominantes pour ces « dirigeants » universitaires (3.2.1).

Plus largement, cette section 3.1 montre que l'attachement à l'établissement est loin d'être négligeable : les répondants sont nombreux à reconnaître une identité à leur université et à affirmer s'y sentir affiliés. Bien sûr, le sentiment d'appartenance est accru chez les acteurs qui participent au gouvernement de l'établissement. Il n'en reste pas moins notable que les universitaires français sont presque autant attachés à leur unité et établissement qu'à leur discipline de référence. Pour reprendre la terminologie de Gouldner (1957 et 1958), ils sont plus proches des « locaux » que des « cosmopolites », ce qui va vraisemblablement de pair avec une faible mobilité au cours de leur carrière.

## 3.2. Une revendication des valeurs académiques et citoyennes

Afin de compléter le questionnement sur le sentiment d'affiliation des personnels aux divers espaces organisés au sein desquels ils évoluent (établissement, discipline, composante, etc.), nous avons interrogé les répondants sur la conception qu'ils se faisaient de leur rôle dans leur travail (3.2.1), ainsi que du temps et de l'énergie qu'ils consacrent à leurs collègues et au collectif au sein duquel ils travaillent (3.2.2).

### 3.2.1. La prévalence de valeurs académiques chez les dirigeants élus universitaires

Comme dans d'autres bureaucraties professionnelles (Mintzberg, 1982), les responsabilités de gestion et de décision dans les universités sont en partie assumées par les universitaires eux-mêmes. La question est alors de savoir si le fait d'endosser un rôle gestionnaire ou administratif transforme les valeurs des individus. En d'autres termes, devenir président d'université ou directeur d'UFR éloigne-t-il des valeurs académiques traditionnelles ? Les recherches menées sur ce sujet montrent que si ces dirigeants endossent, avec ou contre leur gré, l'habit du manager, ils n'en conservent pas moins des pratiques ou des valeurs compatibles avec celles propres à la culture académique.

Ainsi, en France, Mignot-Gérard (2006) montre que les présidents d'université exerçant à la fin des années 1990, développent des discours volontaristes de changement mais déploient souvent des méthodes de management peu hiérarchiques, mêlant persuasion, négociation et choix incrémentaux. Les recherches sur les « managers académiques » au Royaume-Uni rapportent des conclusions simi-

lares, observant que les responsables universitaires ne sont pas particulièrement enthousiastes face aux idées véhiculées par le *New Public Management*, même s'ils sont conduits *de facto* à en appliquer les principes (Deem, 1998, Trowler, 2010). Oliver Fulton (2003) parle même de « managers réticents ». Plus précisément, Mary Henkel (2000) suggère que les dirigeants des universités traditionnelles s'identifient moins à des managers que leurs homologues exerçant dans des établissements créés après 1992, ces derniers étant appelés à exercer ce métier de manière permanente.

En France, les carrières des anciens responsables universitaires sont encore mal connues, mais on fait souvent l'hypothèse qu'assumer des fonctions administratives, même provisoirement, conduit à abandonner peu à peu son ethos professionnel.

La présente enquête, qui touche une vaste population de dirigeants académiques (des directeurs de laboratoire et de département aux présidents, en passant par les directeurs d'UFR), est une occasion unique d'appréhender l'état des valeurs des dirigeants universitaires dans les universités françaises. Pour ce faire, nous avons réuni un ensemble de questions permettant de saisir comment ces acteurs disent percevoir leurs activités et la façon dont celles-ci doivent être effectuées. Les questions ont été construites de manière à positionner les répondants par rapport à des valeurs académiques (qualité, innovation, autonomie) *versus* des valeurs plus managériales (attention à la gestion, prise en compte de la demande sociale).

Dans votre travail, accordez-vous beaucoup d'importance au fait... Questions posées aux seuls enseignants et/ou chercheurs (N = 1 514 - 1 619)		Répondants plutôt d'accord avec la proposition
Qualité académique	...d'offrir une offre de formation dont la qualité est reconnue par vos pairs	89 %
	...de voir vos recherches reconnues par vos pairs	90 %
Innovation	...de contribuer par vos recherches à l'avancement de la science	87 %
	...d'offrir des enseignements novateurs	88 %
Autonomie	...d'être autonome dans la conduite de vos activités de recherche	87 %
	...d'être autonome dans la conduite de vos enseignements	84 %
Attention à la gestion	...de faire attention aux coûts de votre activité	67 %
	...de trouver des ressources propres	60 %
Demande sociale	...d'offrir des enseignements qui plaisent aux étudiants	67 %
	...de produire des résultats de recherche utiles à leurs commanditaires	53 %

On observe dans ce tableau que les répondants sont en premier lieu sensibles (89 %) à la production de recherches et d'enseignements dont la qualité est reconnue par leurs pairs (90 %). Les préoccupations d'innovation (87-88 %) et d'autonomie individuelle (84-87 %) viennent juste après dans la hiérarchie des valeurs qui importent à nos répondants. À l'autre bout du *continuum* se situe la prise en compte de la demande des parties prenantes des universités (étudiants ou entreprises), qui recueille une adhésion plus limitée (entre 53 et 67 % des répondants disent accorder de l'importance à ces éléments dans leur travail). On note également que les activités gestionnaires (surveillance des coûts et développement des ressources propres) ne figurent pas au premier rang des priorités des dirigeants universitaires, tout en étant non négligeables puisqu'entre 60 et 66 % des répondants déclarent qu'il s'agit d'éléments importants dans leur travail.

En résumé, il apparaît que, chez les dirigeants universitaires français, les valeurs académiques traditionnelles prévalent sur les valeurs managériales.

Ajoutons que l'ancienneté dans l'établissement joue sur plusieurs de ces items. Ainsi, plus le répondant a d'expérience dans son établissement, plus il accorde d'importance au fait de produire des résultats de recherche utiles à leurs commanditaires et de trouver des ressources propres. Au contraire, l'ancienneté dans l'établissement entraîne une moindre importance accordée à l'autonomie dans la conduite des activités de recherche, et à la reconnaissance de ses recherches par les pairs. Sur

les autres items, l'ancienneté dans l'établissement ne joue pas. Autrement dit, l'ancienneté dans un établissement semble aller de pair avec un attachement plus fort aux valeurs organisationnelles et, simultanément, avec un recul des valeurs académiques traditionnelles.

### 3.2.2. Une citoyenneté affirmée, chez les enseignants comme chez les administratifs

Un deuxième volet de questions visait à apprécier dans quelle mesure les répondants développaient des comportements « citoyens » vis-à-vis de leurs collègues et de leur université. Ces questions étaient posées différemment selon qu'elles s'adressaient aux enseignants ou aux administratifs, mais on constate que toutes suscitent des adhésions massives.

S'agissant des enseignants et/ou chercheurs, plus de 90 % déclarent accepter volontiers prendre part aux tâches collectives, faire des choses qui ne sont pas formellement exigées d'eux mais importantes pour leur université, et se tenir informés des évolutions en cours dans l'université. Ces affirmations sont cohérentes avec le sentiment d'affiliation important à l'établissement souligné plus haut.

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? Questions posées aux seuls enseignants et/ou chercheurs (N = 1 620 – 1 637)	Répondants plutôt d'accord avec la proposition
J'accepte volontiers de prendre part aux tâches collectives	95 %
Il m'arrive de faire des choses qui ne sont pas formellement exigées de moi, mais qui sont importantes pour mon université	92 %
Je me tiens informé(e) des évolutions en cours dans l'université	91 %
Être à l'écoute de mes collègues fait partie de mes responsabilités collectives	89 %
Je propose des idées pour améliorer le fonctionnement de l'université	84 %
Mon emploi du temps est dicté par mes responsabilités collectives	81 %

Du côté des enseignants et/ou chercheurs, le degré de citoyenneté est lié au niveau d'exercice des responsabilités : les membres des équipes de direction soulignent toujours davantage leur implication dans le collectif que ne le font les directeurs d'UFR, de laboratoire ou de département.

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	Enseignants et/ou chercheurs (N = 1 366 – 1 383)	Membres d'équipe de direction (N = 252 – 253)	Moyenne
Mon emploi du temps est dicté par mes responsabilités collectives	5,58	6,18	5,67
Être à l'écoute de mes collègues fait partie de mes responsabilités collectives	5,94	6,34	6,00
Je me tiens informé(e) des évolutions en cours dans l'université	6,03	6,62	6,12
Je propose des idées pour améliorer le fonctionnement de l'université	5,64	6,55	5,78
Il m'arrive de faire des choses qui ne sont pas formellement exigées de moi, mais qui sont importantes pour mon université	6,11	6,57	6,18
J'accepte volontiers de prendre part aux tâches collectives	6,30	6,71	6,36

De leur côté, les personnels administratifs se disent à 95 % disposés à prendre du temps pour donner des conseils à leurs collègues et aider les nouveaux venus à se former. Ils sont le même pourcentage à déclarer se tenir informés des évolutions en cours dans l'université.

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? Question posée aux seuls administratifs (N = 572 - 597)	Répondants plutôt d'accord avec la proposition
Je donne volontairement de mon temps pour donner des conseils à mes collègues	95 %
Je suis disposé(e) à prendre du temps pour aider les nouveaux collègues à se former	95 %
Je me tiens informé(e) des évolutions en cours dans l'université	95 %
J'aide mes collègues à assurer leurs tâches	91 %
Il m'arrive de faire des choses qui ne sont pas formellement exigées de moi, mais qui sont importantes pour mon université	89 %
Je propose des idées pour améliorer le fonctionnement de l'université	81 %
J'aménage mon emploi du temps pour arranger mes collègues	74 %

Contrairement à ce que l'on observe chez les enseignants et/ou chercheurs, il y a chez les administratifs peu d'écarts de réponses suivant le niveau organisationnel auquel ils exercent leur activité (services centraux *versus* composantes). En revanche, sur les items qui traitent explicitement de « l'université », les administratifs membres des équipes de direction expriment toujours davantage leur citoyenneté que les autres.

Nous avons enfin comparé l'expression de la citoyenneté chez les enseignants et/ou chercheurs et chez les administratifs, grâce à trois questions qui étaient posées simultanément aux deux groupes d'acteurs (« *je me tiens informé des évolutions en cours dans l'université* », « *je propose des idées pour améliorer le fonctionnement de l'université* », « *il m'arrive de faire des choses non formellement exigées de moi mais importantes pour mon université* »). Dans deux cas sur trois, les réponses des enseignants et/ou chercheurs sont de 3 points supérieures à celles des administratifs : ainsi, 84 % des enseignants et/ou chercheurs déclarent proposer des idées pour le fonctionnement de l'université (pour 81 % d'administratifs) et 92 % disent faire des choses non formellement exigées d'eux mais importante pour leur université (pour 89 % d'administratifs). On voit donc que les universitaires affichent un engagement dans leur établissement équivalent si ce n'est supérieur à celui mis en avant par les administratifs.

Cependant, l'ancienneté dans l'enseignement supérieur joue chez les répondants. Ainsi, plus le répondant a d'expérience dans l'enseignement supérieur plus il dit proposer des idées pour améliorer le fonctionnement de l'université (enseignants et/ou chercheurs). De même, il déclare se tenir davantage informé des évolutions en cours dans l'université (enseignants et/ou chercheurs), accepter plus volontiers de prendre part aux tâches collectives (enseignants et/ou chercheurs), et donner plus volontairement de son temps pour donner des conseils à ses collègues (administratifs). Sur les autres items, l'ancienneté dans l'enseignement supérieur ne joue pas.

L'ancienneté dans l'établissement joue également sur quelques items. Ainsi, plus le répondant a d'expérience dans son établissement, plus il dit se tenir informé des évolutions en cours dans l'université (administratifs, enseignants et/ou chercheurs). De même, il déclare accepter plus volontiers de prendre part aux tâches collectives (enseignants et/ou chercheurs), donner plus volontairement de son temps pour donner des conseils à ses collègues (administratifs), et être plus disposé à prendre du temps pour aider les nouveaux collègues à se former (administratifs). Sur les autres items, l'ancienneté dans l'enseignement supérieur ne joue pas.

Au-delà de ces nuances dans les réponses, les déclarations des répondants soulignent l'importance de comportements qui tiennent compte du collectif, y compris chez les enseignants-chercheurs, ce qui peut apparaître surprenant dans une organisation où les interdépendances fonctionnelles demeurent relativement faibles et où les responsabilités administratives sont encore peu valorisées dans l'évolution des carrières des enseignants et/ou chercheurs.

### 3.3. Une université « entrepreneuriale » ?

Au cours des années 1990 est né le concept d'« université entrepreneuriale » (Clark, 1998 ; Marginson et Considine, 2000 ; Slaughter et Leslie, 1997) qui visait à rendre compte des transformations organisationnelles mises en œuvre par les universités pour s'adapter à un environnement devenu concurrentiel dans un contexte de massification et d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le modèle de l'université entrepreneuriale a marqué une rupture dans la théorie des organisations universitaires : jusque là, avec les notions « d'anarchie organisée » (Cohen, March et Olsen, 1972) ou de « système faiblement couplé » (Weick, 1976), l'accent était mis sur les spécificités irréductibles des organisations universitaires ; avec la métaphore entrepreneuriale, on introduit l'idée que les universités peuvent (doivent) ressembler à des entreprises (Musselin, 2006), ce qui implique une révolution des valeurs et des pratiques au sein des mondes universitaires.

En nous appuyant sur les travaux consacrés à l'université entrepreneuriale, nous avons retenu les dimensions suivantes comme caractéristiques de ce modèle organisationnel : une capacité accrue à développer des ressources propres, l'introduction de modes de gouvernance impliquant davantage les parties prenantes, et une plus grande prise en compte de la demande sociale dans le développement de l'enseignement et de la recherche. Ces principes de fonctionnement, d'abord observés dans les universités aux États-Unis, ont plus récemment pénétré certaines universités européennes (Clark, 1998) et ils sont de plus en plus souvent présents, explicitement ou de manière sous-jacente, dans les réformes de l'enseignement supérieur menées dans plusieurs pays d'Europe depuis la fin des années 1990.

Il est donc intéressant de saisir les points de vue des personnels des universités françaises sur ces diverses dimensions. Pour ce faire, nous avons élaboré deux ensembles de questions d'opinions dont nous présenterons les résultats successivement. Un premier ensemble touche à la gouvernance des établissements et à la gestion des moyens financiers et humains dans ces derniers (3.3.1). Le second s'intéresse aux orientations souhaitables pour le développement des formations universitaires et de la recherche scientifique (3.3.2).

#### 3.3.1. Une défiance vis-à-vis des modes de financement et de gouvernement entrepreneuriaux

Le tableau ci-dessous rend compte des opinions sur l'introduction de modes de gestion et de gouvernance plus entrepreneuriaux dans les universités.

Êtes-vous favorable à... (N = 1 876 - 1 924)	D'accord (1+2+3)	Pas d'accord (5+6+7)	Note moyenne
...une augmentation de la part des ressources propres venant d'agences publiques de financement (ANR, ERC, etc.)	62 %	22 %	4,82
...une augmentation de la part des ressources propres venant des entreprises	51 %	35 %	4,32
...une plus grande prise en compte de la performance dans l'allocation des ressources par le ministère	44 %	36 %	4,13
...à ce que les responsables politiques et économiques soient davantage impliqués dans le gouvernement des universités	21 %	65 %	2,87
...une forte augmentation des droits d'inscription	20 %	68 %	2,73
...à ce que soit accru le recours à des personnels administratifs contractuels comme le permet la LRU	19 %	71 %	2,59
...à ce que soit accru le recours à des personnels enseignants et ou chercheurs contractuels comme le permet la LRU	17 %	73 %	2,48
...à ce que les universités deviennent des fondations relevant de la comptabilité privée	11 %	83 %	1,99

## La gouvernance des universités françaises

Trois points méritent d'être soulignés. Premièrement, de toutes les propositions présentées dans ce tableau, c'est celles qui concernent la transformation des modalités d'allocation des financements publics qui suscitent le moins d'oppositions. Ainsi, « seulement » 22 % des répondants ne sont pas d'accord avec l'augmentation de la part de ressources venant d'agences publiques (ANR, ERC). Les réponses sont aussi positives quoique plus partagées (44 % « pour », 36 % « contre ») quant à l'introduction de critères de performance dans les modalités d'allocation des budgets ministériels. *A contrario*, l'introduction de financements privés dans les budgets des universités suscite des oppositions marquées quand il s'agit de considérer l'enseignement comme un bien privé : 68 % sont ainsi opposés à une forte augmentation des droits d'inscription. Par comparaison, la contribution des entreprises au financement des universités est plutôt acceptée : 51 % des répondants disent être favorables à l'augmentation de la part des ressources propres des universités venant des entreprises alors que 35 % y sont opposés.

Deuxièmement, en matière de gouvernance, les positions sont sans équivoque : 65 % des répondants se disent opposés au fait que les responsables politiques et économiques soient davantage impliqués dans le gouvernement des établissements et 83 % des répondants sont défavorables à la transformation des universités en fondations relevant d'une comptabilité privée.

Enfin, et troisièmement, l'attachement au statut public est fort et témoigne également du refus de formes de privatisation : plus de 70 % les répondants se disent réticents à l'accroissement du recours à des personnels contractuels (enseignants et/ou chercheurs, ou administratifs) dans les universités.

En résumé, hormis le financement par les entreprises qui est peu contesté, les personnels universitaires sont globalement favorables au maintien d'un mode de financement et d'une gestion des ressources humaines publics, ainsi qu'à la préservation d'une gouvernance autonome d'intérêts économiques ou politiques.

Derrière ces chiffres agrégés se cachent cependant des disparités dans les réponses qui varient (de façon statistiquement significative) selon le statut des répondants sur l'ensemble des items.

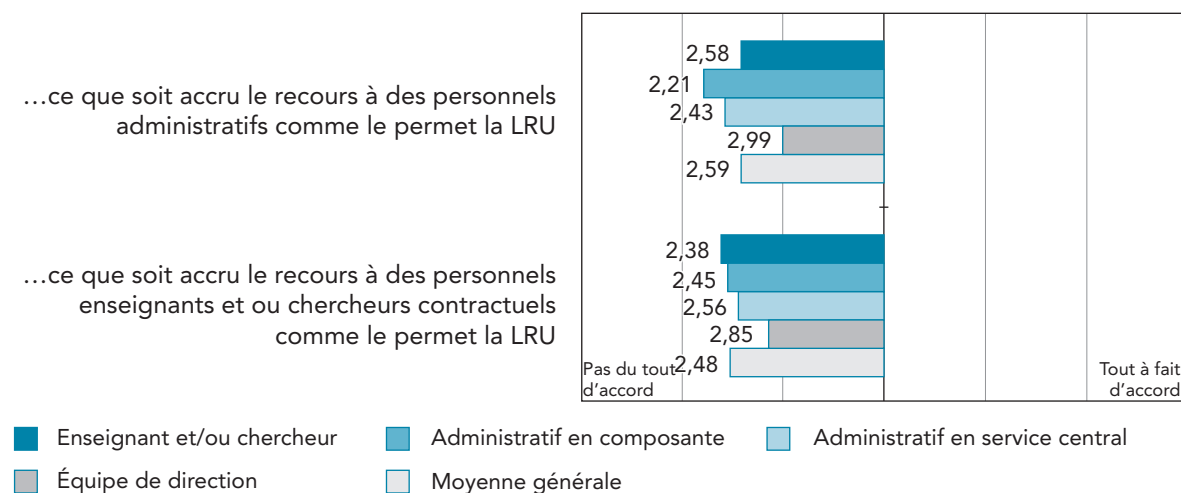
S'agissant des modes de financement des universités, les membres des équipes de direction ont des jugements toujours plus « entrepreneuriaux » que ceux mis en avant par les autres acteurs, et notamment les enseignants et/ou chercheurs. Le thème sur lequel les réponses sont les plus contrastées est celui de l'augmentation du financement par les entreprises puisque la moyenne des réponses des membres des équipes de direction est de 4,97 contre 4,13 pour celles des enseignants et/ou chercheurs.

S'agissant des moyens financiers de votre université, êtes-vous favorable à...	...une augmentation de la part des ressources propres venant d'agences publiques de financement (ANR, ERC, etc.)	...une plus grande prise en compte de la performance dans l'allocation des ressources par le ministère	...une augmentation de la part des ressources propres venant des entreprises
Enseignant et/ou chercheur (N = 1 160 - 1 185)	<b>4,67</b>	<b>4,00</b>	<b>4,13</b>
Admin. en composante (N = 225 - 233)	4,97	4,20	4,34
Admin. en service central (N = 174 - 180)	5,07	4,19	4,44
Équipe de direction (N = 304 - 311)	<b>5,13</b>	<b>4,52</b>	<b>4,97</b>
Total	4,82	4,13	4,32



On voit aussi, dans le graphique ci-dessous, que les membres d'équipes présidentielles sont toujours moins défavorables que les autres catégories d'acteurs au recours accru à des personnels contractuels (enseignants ou administratifs).

**Seriez-vous favorable à...**  
(N = 1 915 - 1 924)



Les autres thèmes font l'objet de clivages distincts entre les différentes catégories d'acteurs. Ainsi, les administratifs sont les acteurs les plus franchement opposés aux propositions allant dans le sens d'une « privatisation » des universités (augmentation des droits d'inscription payés par les étudiants et transformation des établissements en fondations privées) alors que ce sont les enseignants et/ou chercheurs et les membres d'équipes présidentielles qui se déclarent les plus défavorables à une représentation accrue des acteurs du monde économique et politique au gouvernement des établissements.

Seriez-vous favorable à...	...ce que les responsables politiques et économiques soient davantage impliqués dans le gouvernement des universités	...ce que les universités deviennent des fondations relevant de la comptabilité privée	...une forte augmentation des droits d'inscription
Enseignant et/ou chercheur (N = 1 184 - 1 190)	<b>2,63</b>	2,06	2,83
Admin. en composante (N = 232 - 238)	3,23	1,89	<b>2,17</b>
Admin. en service central (N = 181 - 183)	3,48	<b>1,70</b>	2,21
Équipe de direction (N = 306 - 310)	3,14	1,97	3,05
Total	2,87	1,99	2,73

En résumé, il semble donc que les personnels universitaires soient peu enclins au développement de modes de gestion plus entrepreneuriaux. Cependant, certaines caractéristiques du modèle entrepreneurial sont plus contestées que d'autres ; en particulier, l'accroissement de la compétition pour l'accès aux financements publics suscite moins de désaccords que l'augmentation des droits d'inscription. Parmi les différentes catégories d'acteurs, les membres des équipes de direction se montrent le plus souvent les moins hostiles à la concurrence dans l'accès au financement public, au développement de ressources propres et aux contrats de travail de type privé, mais ils sont aussi les plus réticents à associer des représentants de la société civile au gouvernement de leur établissement.

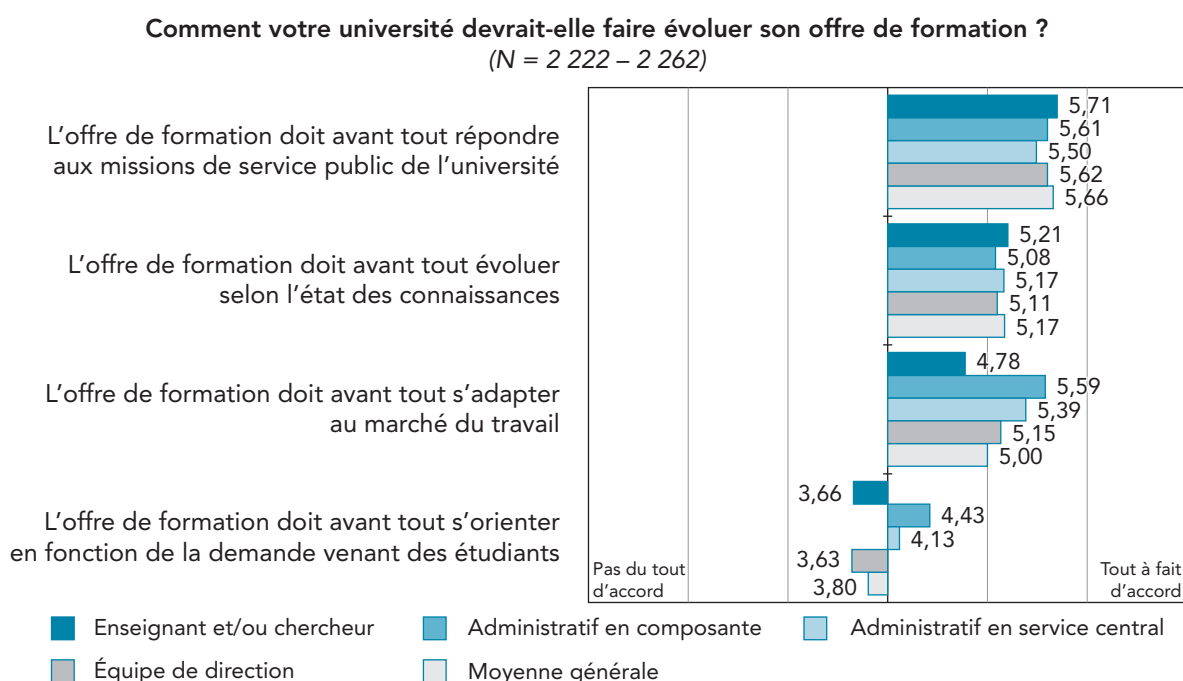
### 3.3.2. Priorités académiques et prise en compte de la demande sociale

Le concept d'université entrepreneuriale est aussi associé au « développement économique et social » qui vient s'ajouter aux deux missions universitaires d'enseignement et de recherche (Etzkowitz, 2003). Dans le modèle entrepreneurial, l'offre de formation et de recherche doit ainsi être en mesure de répondre à une demande externe (besoins du marché du travail, demande sociale).

C'est pourquoi, en complément de l'étude des opinions relatives aux modes de financement et de gouvernance, nous avons testé les conceptions relatives aux « fonctions » de l'enseignement du supérieur et de la recherche.

#### 3.3.2.1. L'offre de formation des universités : entre priorité au service public et nécessité de prendre en compte les débouchés professionnels

Le graphique ci-dessous rend compte des opinions des répondants sur les éléments qui devraient être pris en compte dans le développement de l'offre de formation universitaire.



Les deux premiers items obtiennent des scores favorables et peu différenciés parmi les répondants qui choisissent comme premier critère la mission de service public de l'université (80 % des répondants sont d'accord avec cette proposition). Ils sont aussi tous très favorables à ce que l'offre de formation reflète l'évolution des connaissances (72 % de répondants sont d'accord). Les autres critères donnent lieu à des réponses plus nuancées. Ainsi, si les réponses atteignent un score de 5 en moyenne (67 % de répondants sont d'accord) sur la question de l'adaptation de l'offre au marché du travail, elles sont plus dispersées entre les catégories, les enseignants et/ou chercheurs étant moins favorables (note moyenne = 4,78) que les autres. Il faut aussi noter que les répondants ne semblent pas voir de contradiction dans le fait de prendre simultanément en compte le marché du travail et l'évolution des connaissances. Ces chiffres révèlent ainsi la coexistence de deux conceptions *a priori* antagonistes de l'université : la première valorise l'idée que les connaissances transmises doivent découler des connaissances produites ; la seconde légitime la prise en compte du devenir professionnel des diplômés dans la définition des enseignements.

Le dernier item, la prise en compte des demandes des étudiants, donne lieu à des réponses beaucoup plus défavorables que les autres items : 35 % seulement des répondants sont d'accord avec la proposition. Cette idée suscite aussi les points de vue les plus contrastées entre les catégories.

Comme pour la prise en compte du marché du travail, les administratifs (en particulier dans les composantes) sont toujours plus favorables que les autres à la prise en compte de ces dimensions dans le développement de l'offre de formation, tandis que les enseignants et/ou chercheurs sont les moins en accord avec cette proposition.

On note donc un consensus assez large pour souligner l'importance de développer une offre de formation en phase avec la mission de service public mais aussi avec la progression des connaissances. Le thème de l'adéquation aux besoins du marché divise davantage, révélant une coupure entre enseignants et/ou chercheurs et administratifs.

Sur ce thème, on peut se demander si les points de vue des enseignants et/ou chercheurs ont ou non évolué dans le temps. Alors que la préoccupation de l'insertion professionnelle des étudiants était déjà présente dans les politiques d'offre de formation des établissements à la fin des années 1990 (Simonet, 1999), l'enquête par questionnaires de 1999 montrait que les enseignants eux-mêmes y étaient très favorables puisque 79 % déclaraient alors que « *l'offre de formation [devait] prioritairement former des professionnels prêts à affronter le marché du travail* ». Aujourd'hui, en comparaison, les enseignants et/ou chercheurs sont 62,2 % à être en accord avec la proposition « *l'offre de formation doit avant tout s'adapter aux besoins du marché du travail* ». On pourra s'étonner que la proportion d'enseignants et/ou chercheurs sensibles à l'enjeu « d'insertion professionnelle » soit moins importante aujourd'hui qu'elle ne l'était dans les années 1990. On peut supposer que cet écart est pour partie lié à la formulation différente de la question dans les deux enquêtes : sans doute est-il plus aisé d'être d'accord avec l'idée que l'université doit former en priorité des professionnels prêts à affronter le marché du travail qu'avec l'idée que les contenus de la formation universitaire doivent être subordonnés aux besoins du marché. Ensuite, on peut penser que les dernières réformes de l'université française ne sont pas sans effet sur les réponses des universitaires recueillies en 2011 : en mettant l'accent de manière répétée sur l'insertion professionnelle (à travers notamment le plan « Réussite en Licence », le système d'allocation des moyens dit « SYMPA »), ces réformes ont pu contribuer à exacerber les réticences.

Pour terminer la comparaison entre 1999 et 2011, il est enfin intéressant de souligner que l'idée selon laquelle « *l'offre de formation doit avant tout évoluer selon l'état des connaissances* » est en recul puisque les répondants étaient 89 % à déclarer y adhérer en 1999 contre 72,7 % aujourd'hui.

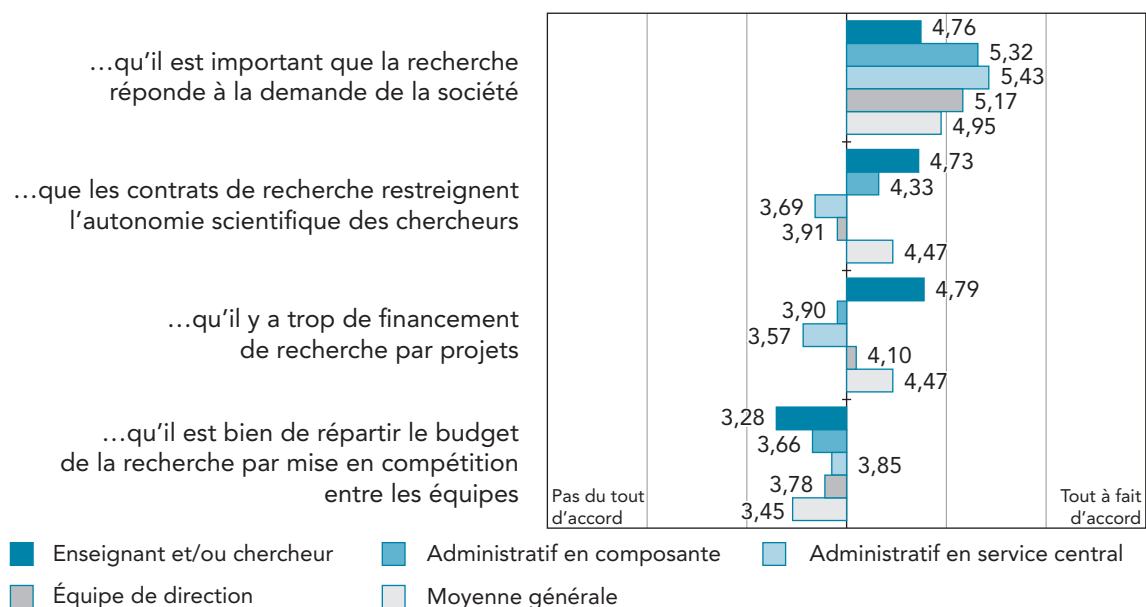
### 3.3.2.2. La production scientifique : entre demande sociale et collégialité

En ce qui concerne les activités de recherche, les répondants sont majoritairement favorables (64 %) à l'idée que la science réponde à la demande de la société. En revanche, ils sont plus partagés sur les modalités d'attribution des moyens pour la recherche : le financement de la recherche par projets et les contrats de recherche font ainsi l'objet d'opinions défavorables dans 50 % des cas et de points de vue favorables dans seulement 30 % des cas.

Il est donc intéressant de s'interroger sur la manière dont ont répondu les différents groupes d'acteurs. Tous les items font l'objet de réponses contrastées et, sur chacun, les plus « entrepreneuriaux » sont les administratifs, suivis des membres d'équipes présidentielles puis des enseignants et/ou chercheurs.

Les propositions qui soulèvent les points de vue les plus divergents sont « *les contrats de recherche restreignent l'autonomie scientifique des chercheurs* » et « *il y a trop de financement de la recherche sur projets* ». L'antagonisme sur ces items concerne les enseignants et/ou chercheurs et les administratifs de services centraux : plus d'un point sépare leurs réponses sur ces deux items.

**Au sujet des activités de recherche, diriez-vous...**  
(N = 2 200 – 2 249)



La mesure des valeurs entrepreneuriales à partir des questions sur l'offre de formation et sur la recherche met donc en évidence une certaine ambivalence chez les répondants. D'un côté, l'ouverture à la demande sociale est majoritairement perçue comme une nécessité, mais elle n'est pas exclusive de la conception de l'université qui privilégie l'autonomie des universitaires, la collégialité et le service public. On voit, en outre, que systématiquement, que ce soit sur les questions relatives à la recherche ou sur celles liées à la formation, les administratifs défendent davantage les valeurs entrepreneuriales (compétition, ouverture sur la demande, prise en compte des besoins du marché) que les enseignants et/ou chercheurs.

Pour conclure ce point 3.2, on peut dire que les valeurs entrepreneuriales n'emportent pas l'adhésion des membres des universités françaises, même si les opinions restent modérées. Ainsi les répondants ne sont pas insensibles à une plus grande ouverture à la demande ni massivement opposés à l'augmentation du financement des universités par les entreprises. Les divergences d'opinions des acteurs selon leur statut sont également intéressantes à souligner car elles ne font pas apparaître systématiquement les mêmes clivages : les opinions les plus « entrepreneuriales » sont tantôt formulées par les membres d'équipes présidentielles, tantôt par les enseignants et/ou chercheurs, tantôt par les administratifs. Ce résultat invite à poursuivre les analyses pour mieux saisir quelles variables structurent ces représentations de l'université entrepreneuriale.

### 3.4. Ce qui est juste et ce qui ne l'est pas

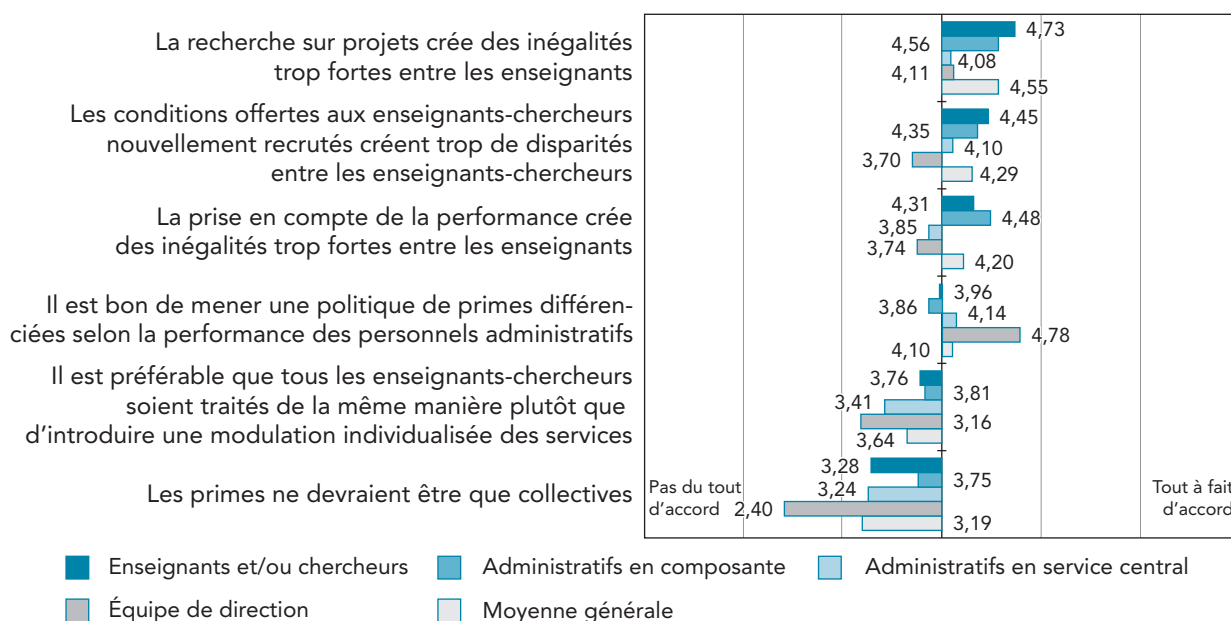
Les trois premières sections de cette troisième partie ont permis de mieux comprendre différentes facettes de l'affiliation aux établissements. Dans les deux points suivants, nous quitterons le niveau institutionnel et nous nous intéresserons plus largement aux valeurs et opinions des répondants.

Cette section sera donc consacrée à la tolérance aux inégalités et à l'individualisme des personnes qui ont répondu à nos questions, ainsi qu'à leurs conceptions de ce qui est juste ou non. Il s'agira notamment de se demander s'ils privilégient une gestion plutôt collective ou plutôt individualisée des ressources, des postes et des carrières, s'ils préfèrent une répartition plutôt égalitaire ou plutôt sélective des moyens financiers ou humains, s'ils appellent de leurs vœux une plus forte différenciation entre les personnes, etc.

### 3.4.1. Des inégalités oui, mais à condition qu'elle ne soient pas trop marquées

De manière générale, les répondants se prononcent contre un niveau d'inégalité élevé. Ainsi, 57 % des répondants estiment que la prise en compte de la performance crée des inégalités trop fortes entre les établissements. Pour autant, ils ne sont pas favorables à un traitement uniforme.

**Dites si vous êtes ou non d'accord avec les affirmations suivantes**  
(N = 1 750 – 1 872)



Si l'on regarde ces items en pourcentages de répondants exprimant leur accord (5+6+7) ou leur désaccord (1+2+3), on constate qu'une large majorité se prononce contre l'idée que les primes ne devraient être que collectives : cet item ne recueille que 27 % de « d'accord » pour 61 % de répondants qui ne sont « pas d'accord ». L'affirmation que la recherche sur projets accroît les inégalités correspond aussi à une claire majorité (55 % des répondants sont d'accord et 29 % ne sont pas d'accord), tout comme le fait qu'il est préférable que tous les enseignants-chercheurs soient traités de la même manière plutôt que d'introduire une modulation individualisée des services (54 % contre, 34 % pour).

La répartition entre les « d'accord » et « pas d'accord » est plus partagée pour les autres items : une majorité de répondants (inférieure à 50 %) estime qu'il est bon de mener une politique de primes différenciées selon la performance des personnels administratifs, que la prise en compte de la performance crée des inégalités trop fortes entre les enseignants et que les conditions offertes aux enseignants-chercheurs nouvellement recrutés créent trop de disparités entre les enseignants-chercheurs, mais 36 %, 38 % et 35 % ne sont pas d'accord avec ces propositions. La communauté des répondants est donc plus ou moins partagée autour de ces questions, au-delà de la tendance générale qui apparaît.

Concernant les enseignants-chercheurs, le graphe qui précède montre que les répondants ne souhaitent pas une gestion uniforme de cette catégorie mais que des différences trop fortes sont également condamnées. Des différences sensibles (et statistiquement significatives) apparaissent cependant selon les catégories de répondants. Les plus favorables à des différenciations et les plus tolérants à des différenciations fortes sont les membres des équipes de direction. Ils sont à la fois ceux qui s'opposent le plus à un traitement identique de tous et lui préfèrent la modulation des services (3,16 contre 3,76 pour les enseignants et/ou chercheurs) et les moins sensibles à l'accroissement des inégalités lié à la recherche sur projets, à la prise en compte de la performance et aux conditions d'accueil des nouveaux recrutés. On notera d'ailleurs que sur l'appréciation des effets de la recherche sur projets et de la prise en compte de la performance sur le niveau d'inégalités, équipes de direction et services centraux émettent des avis très proches (respectivement 4,11 et 4,08 sur les projets de recherche et 3,74 et 3,85 sur les effets de la performance) et

sensiblement différents de ceux des enseignants et/ou chercheurs et des administratifs de composante (respectivement 4,73 et 4,56 sur les projets de recherche et 4,31 et 4,48 sur les effets de la performance).

Ces différences entre catégories sont d'autant plus importantes que, quand on leur demande, par ailleurs, s'il est dangereux de laisser la modulation des services aux mains des présidents d'université, on obtient des réponses positives moyennes de 5,14, tous répondants confondus, avec une moyenne de 5,53 pour les enseignants et/ou chercheurs et de 5,12 pour les administratifs de composante qui s'opposent aux services centraux (note moyenne = 4,35) et aux équipes de direction (note moyenne = 4,04). Des différences sensibles et statistiquement significatives apparaissent aussi à cette question selon le type d'établissement. Les plus réticents à laisser la modulation des services aux mains des présidents sont les membres des universités à dominante en lettres et sciences humaines et sociales (5,42), suivis de près par les établissements de droit et/ou économie, tandis que les moins réticents (4,80) sont ceux des universités à dominante scientifique ou médicale.

On observe une tendance assez semblable avec le rejet des primes collectives – notamment par les équipes de direction (2,4) – et des réponses autour de 4 pour tous les groupes sur l'opportunité de primes différenciées selon la performance des personnels administratifs, sauf pour les équipes de direction qui y sont majoritairement favorables (4,78).

### 3.4.2. Une gestion des ressources qui entraîne des redistributions mais n'accroît pas la compétition

Tout comme pour la gestion des personnes, les répondants n'expriment pas d'aversion aux redistributions mais ils ne sont pas favorables à une allocation compétitive des moyens.

Cela est vrai aussi bien en interne qu'entre les établissements. On constate ainsi que 57 % des répondants estiment que la prise en compte de la performance crée des inégalités trop fortes entre les établissements (contre 29 % qui pensent différemment).

Mais cela vaut aussi en interne. À la question « *quand un poste est vacant, il devrait n'être redistribué que dans des cas vraiment exceptionnels* », les répondants se prononcent largement contre cette proposition (la moyenne atteint 2,75). Mais quand on pose des questions sur la manière dont les postes ou les budgets devraient être distribués, les items qui obtiennent les plus hauts scores ne sont pas ceux qui mettent en avant la compétition entre les groupes.

Et vous-même pensez-vous que... (N = 1 807-2 219)	Moyenne
Quand un poste est vacant, il devrait être redistribué en fonction des priorités affichées par l'établissement	5,04
Quand un poste est vacant, il devrait être redistribué pour corriger les inégalités entre composantes	4,99
Au sujet des activités de recherche, diriez-vous qu'il est bien de répartir le budget de la recherche par mise en compétition entre les équipes	3,46

Pour l'item concernant les redistributions et pour ceux qui, dans le tableau ci-dessus, suggèrent une redistribution selon les priorités de l'établissement et une répartition compétitive des budgets, les scores différenciés par statut des répondants sont statistiquement significatifs. On constate alors que les équipes de direction et les services centraux sont plus favorables que les autres à la compétition et aux redistributions selon les priorités de l'établissement, et que les enseignants et/ou chercheurs et les administratifs de composante sont plus hostiles aux redistributions mais plus favorables, si l'on redistribue, à la correction des inégalités. Cependant, sur la plupart des items, les écarts entre les catégories les plus extrêmes sont faibles. Ils n'atteignent au plus un point que pour la prise en compte des priorités de l'établissement, ce qui montre une assez forte convergence des points de vue entre les catégories d'acteurs sur ces questions.

Sur ce thème de la répartition des ressources, les différences sont aussi statistiquement significatives entre les réponses des établissements selon leur discipline d'appartenance<sup>17</sup>. Elles sont toutefois également peu marquées, notamment sur les deux premiers items. Les répondants appartenant à des universités scientifiques ou médicales sont globalement les plus favorables aux redistributions (contrairement aux membres des établissements à dominante droit et/ou économie) et les moins favorables à la correction des inégalités (contrairement à leurs collègues des établissements à dominante lettres et sciences humaines et sociales). Ils sont aussi favorables à la compétition, mais un peu moins que les membres des établissements pluridisciplinaires avec santé.

	Diriez-vous qu'il est bien de répartir le budget de la recherche par mise en compétition entre les équipes	Quand un poste est vacant, il devrait être redistribué pour corriger les inégalités entre composantes	Quand un poste est vacant, il devrait n'être redistribué que dans des cas vraiment exceptionnels
Droit et/ou économie (N = 104 - 143)	3,46	4,93	<b>3,37</b>
Lettres/sciences humaines (N = 284 - 370)	<b>3,21</b>	<b>5,33</b>	2,97
Pluridisciplinaire avec santé (N = 586 - 813)	<b>3,65</b>	4,95	2,68
Pluridisciplinaire hors santé (N = 417 - 563)	3,29	4,96	2,77
Scientifique ou médicale (N = 363 - 502)	3,50	<b>4,83</b>	<b>2,47</b>

### 3.4.3. Une aspiration à une gestion plus collective qu'individualisée

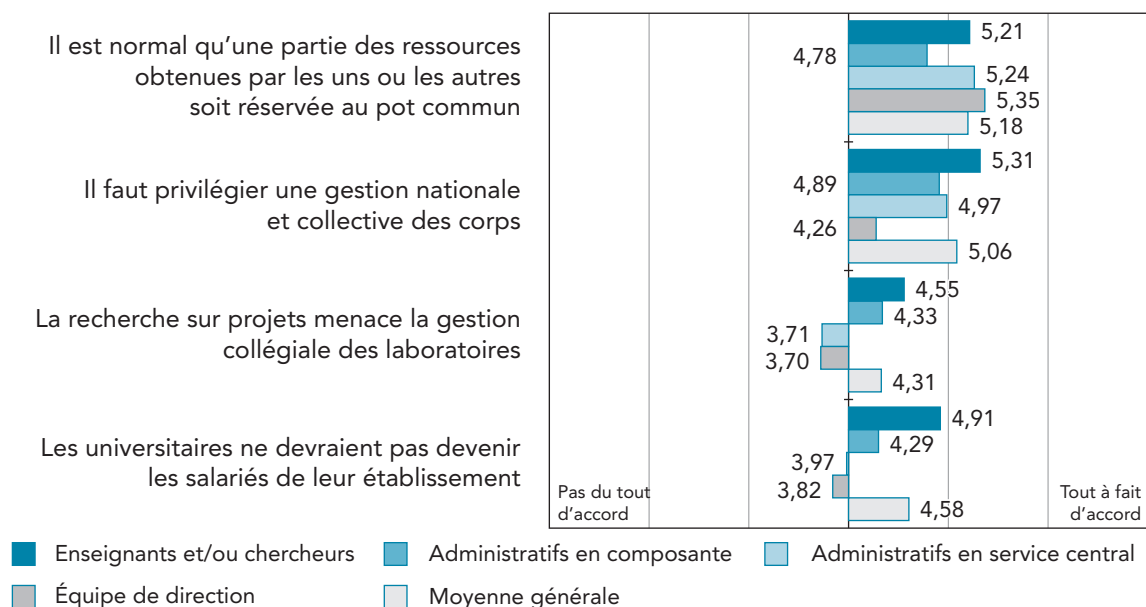
De manière assez congruente avec ce que nous venons d'observer (une certaine tolérance aux différenciations si elles restent limitées), les réponses aux questions portant sur la gestion des ressources ou des personnes convergent pour montrer qu'un certain niveau de gestion collective est préférée à des formes d'individualisation.

Le score obtenu en faveur du versement d'une partie des ressources au « pot commun » est assez élevé, tout comme celui en faveur de la gestion nationale des corps. Les réponses sont aussi peu favorables à ce que les universitaires deviennent salariés de leur établissement et une majorité de répondants estime que la recherche sur projet menace la collégialité.

La distribution des réponses selon les catégories de répondants est intéressante. Les réponses sont assez convergentes et positives quelle que soit la catégorie sur la contribution financière de tous à un « pot commun ». En revanche, la position des membres des équipes de direction sur la gestion nationale et collective des corps est remarquable (ils y sont favorables mais beaucoup moins que les autres catégories), tout comme le positionnement opposé des membres du centre et des membres de la périphérie sur les effets de la gestion par projet sur la collégialité : les premiers ne pensent pas que la recherche sur projet menace la collégialité, contrairement aux seconds. Enfin, les enseignants et/ou chercheurs sont nettement plus opposés que les autres au fait de devenir salariés de leur établissement.

17. En revanche, il n'existe pas de différences significatives entre les réponses des acteurs relevant d'un établissement passé aux RCE et les autres.

### Pensez-vous que... (N = 1 814 - 1 884)



Même si elles sont relativement peu marquées, des différences statistiquement significatives apparaissent aussi entre les réponses des acteurs relevant d'un établissement passé aux RCE et les autres, les premiers étant moins attachés que les seconds à la gestion nationale des corps et moins opposés à l'existence d'un lien salarial<sup>18</sup> :

Pensez-vous que...	...il faut privilégier une gestion nationale et collective des corps	...les universitaires ne devraient pas devenir les salariés de leur établissement
Établissement non passé aux RCE (N = 146 - 152)	5,61	5,07
Établissement passé aux RCE (N = 1 638 - 1 704)	4,99	4,52

À l'issue de cette quatrième section, on peut donc conclure que les personnes qui ont répondu à cette enquête valorisent une gestion plutôt collective et acceptent des traitements différenciés si ces derniers ne sont pas producteurs de fortes inégalités. Il conviendra, lorsque nous procéderons à une exploitation plus fine de ces résultats, de voir si les répondants les plus favorables à l'individualisation et à des différenciations marquées développent des conceptions différentes quand ils répondent aux questions sur ce qu'il conviendrait de faire ou sur leurs pratiques effectives, mais aussi si les établissements où de telles positions prédominent présentent des formes de gouvernance différentes de celles des autres.

18. Quelques différences statistiquement significatives apparaissent également selon la composition disciplinaire des établissements mais les écarts sont d'au plus 0,4 point !



### 3.5. Opinions sur les réformes et sur l'évolution du fonctionnement des établissements

Pour terminer, nous nous intéresserons à ce que les répondants pensent des réformes actuelles. Outre les résultats bruts que cela nous permettra d'établir, nous continuerons à essayer de mesurer le niveau de cohésion de la communauté universitaire à travers ces questions.

Toutefois, avant de regarder plus précisément ces avis sur les réformes, il est intéressant de constater que, malgré l'objectif affiché de la LRU de fournir plus d'autonomie aux établissements universitaires, le sentiment qui prévaut est celui d'une dépendance accrue aux exigences du ministère : 58 % des répondants sont d'accord avec cette affirmation, et seulement 29 % ne la partagent pas. Les différences entre types d'établissement sont statistiquement significatives et, même si assez peu marquées, elles révèlent que cette opinion est plus partagée par les universités à dominante lettres et sciences humaines (5,25) et moins partagée par les universités à dominante scientifique ou médicale (4,54).

De manière générale, les réformes récentes sont diversement perçues. Certaines questions sont l'objet de réponses allant massivement dans le même sens. Ainsi, il y a un très large accord sur le fait que le système SYMPA est une mauvaise chose. À l'inverse, l'évaluation régulière des activités de recherche et des activités d'enseignement, la distinction entre « publiants » et « non publiants » ainsi que la définition d'un référentiel d'enseignement sont plutôt considérées comme une bonne chose. Sur tous ces items, l'écart entre ceux qui pensent que c'est une bonne chose et ceux qui pensent que c'est une mauvaise chose est important et la majorité est clairement en faveur de ces réformes.

À propos des réformes récentes ou à venir, que pensez-vous... (N = 1 561 – 1 876)	Répondants pensant que c'est une mauvaise chose	Répondants pensant que c'est une bonne chose
...de l'évaluation régulière des activités de recherche des enseignants-chercheurs par le CNU	14 %	<b>72 %</b>
...de l'évaluation régulière des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs par le CNU	18 %	<b>66 %</b>
...de la définition au sein de chaque établissement d'un référentiel d'activités des enseignants-chercheurs	22 %	<b>59 %</b>
...de la distinction entre chercheurs publiants (produisants) et non publiants (non producteurs)	27 %	<b>59 %</b>
...de l'incitation à recruter des chercheurs étrangers	19 %	<b>58 %</b>
...de la limitation des recrutements locaux	28 %	<b>52 %</b>
...du système d'allocation des moyens SYMPA	<b>57 %</b>	18 %

Sur les deux premiers items, des différences statistiquement significatives, mais peu marquées (au plus 0,66), séparent les enseignants et/ou chercheurs, toujours moins favorables (4,83 et 5,09) à ces évaluations que les équipes de direction et surtout que les administratifs et notamment les administratifs de services centraux (5,47 et 5,45). Sur tous les autres items les différences sont également significatives et peu marquées et les enseignants et/ou chercheurs sont toujours les plus critiques, à l'exception du dernier pour lequel les administratifs de composante sont les moins favorables.

Ces items, pour lesquels les opinions sont assez convergentes, contrastent avec ceux pour lesquels la communauté universitaire est partagée entre les « pour » et les « contre », ceux qui pensent que telle évolution est une mauvaise chose et ceux qui pensent que c'est au contraire une bonne chose (tableau ci-dessous).

À propos des réformes récentes ou à venir, pensez-vous que... (N = 1 793 – 1 887)	...est une mauvaise chose	...est une bonne chose
...l'introduction des comités de sélection...	38 %	38 %
...la réforme des statuts des enseignants-chercheurs...	39 %	39 %
...les évaluations menées par l'AERES...	34 %	48 %
...le financement des projets de recherche par l'ANR...	33 %	44 %
...la gestion de la masse salariale par les universités...	34 %	34 %
...le renforcement des équipes dirigeantes...	40%	40%

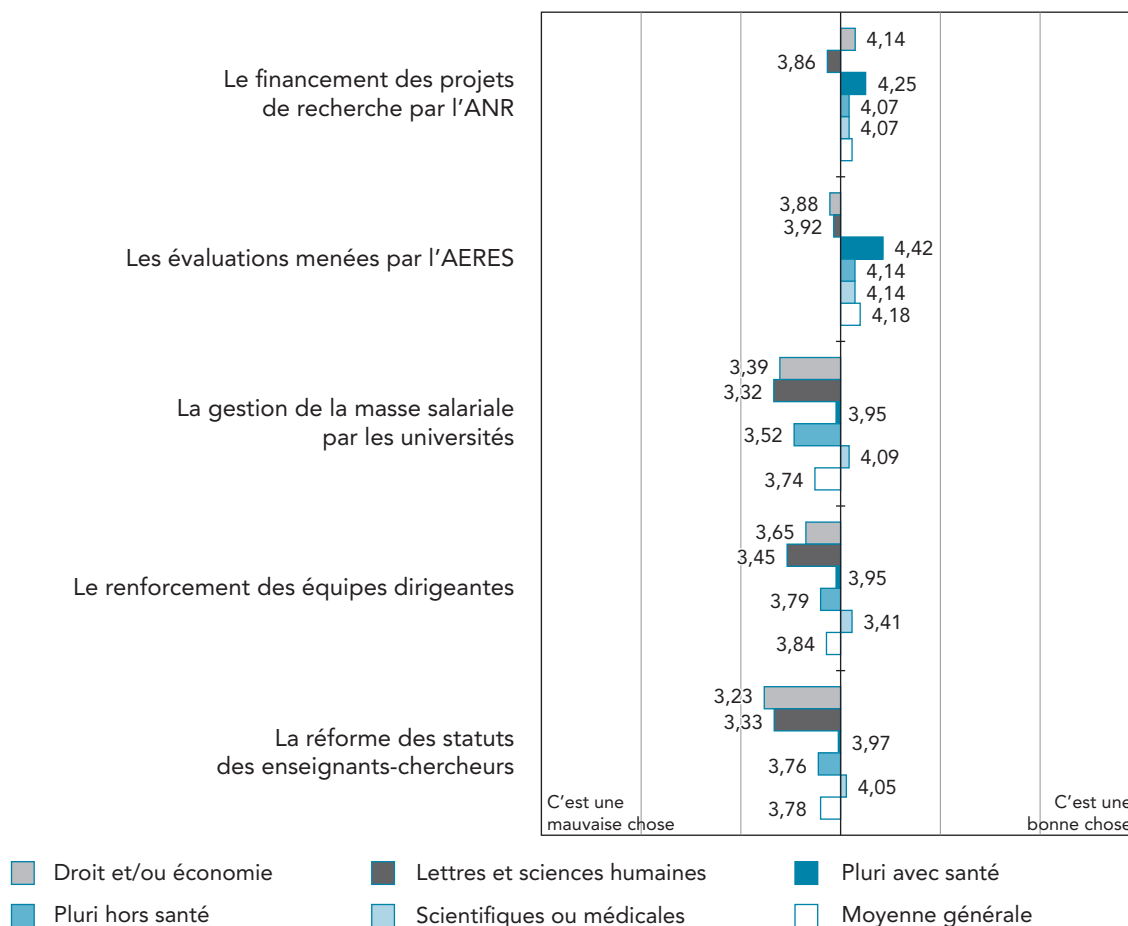
Pour tous les items, le statut des répondants introduit des différences statistiquement significatives et toutes sont marquées, sauf pour le premier item. Le graphe qui suit montre que sur tous les items, et en particulier sur les trois derniers, les enseignants et/ou chercheurs sont nettement plus critiques que tous les autres répondants.

L'ANR et l'AERES appellent des critiques plus faibles de cette catégorie de répondants et ces mesures sont particulièrement appréciées par les administratifs des services centraux, puis par les équipes de direction et les administratifs de composante qui atteignent des scores très comparables (autour de 4,55). Il en va de même pour la réforme du statut des enseignants-chercheurs avec cependant des valeurs plus dispersées (3,45 pour les enseignants et/ou chercheurs et 4,70 pour les administratifs de services centraux).

La gestion de la masse salariale par les universités est très critiquée par les enseignants et/ou chercheurs (3,37) et aussi par les administratifs de composante (3,94) mais, en revanche, appréciée par les services centraux et surtout les équipes de directions. On retrouve la même distribution des préférences sur la question du renforcement des équipes dirigeantes avec des scores encore plus opposés entre les enseignants et/ou chercheurs (3,41) et les équipes de direction (5,08).

Les différences observables entre les catégories d'établissement, elles aussi significatives statistiquement, laissent apparaître des clivages moins évidents qu'entre les catégories de répondants. Sur les trois derniers items, les établissements à dominante médicale et scientifique sont moins critiques mais ils se situent juste au-dessus de la moyenne de l'échelle (4). Les universités de droit et économie sont plus critiques suivies de près par les établissements de lettres et sciences humaines sur la question de la réforme des statuts et de la gestion de la masse salariale des universités et précédées par ces dernières sur la question du renforcement des équipes dirigeantes.

Les réformes/évolutions suivantes sont-elles une mauvaise ou une bonne chose ?  
(N = 1 761 – 1 851)



Les questions posées sur les réformes laissent donc apparaître des convergences fortes en faveur de l'évaluation régulière des activités de recherche et des activités d'enseignement, en faveur de la distinction entre « publiants » et « non publiants » ainsi que pour la définition d'un référentiel d'enseignement, mais aussi des convergences fortes contre le système SYMPA. En revanche, certaines réformes laissent apparaître des clivages autour d'évolutions qui sont diversement appréciées. Il semble que les clivages sur ces questions renvoient à des différences statutaires, les enseignants et/ou chercheurs étant plus critiques que les autres catégories d'acteurs.

En conclusion de cette section, on peut noter que la construction des universités françaises en organisations et notamment l'existence d'identités institutionnelles affirmées semble aller de pair avec un sentiment d'affiliation à l'établissement qui témoigne de l'existence d'une forme d'intégration par l'affiliation, compatible avec un sentiment d'appartenance fort à la discipline ou à l'unité de base.

L'attachement à l'université dont ils relèvent ne doit cependant pas dissimuler le fait que les répondants, enseignants du supérieur et/ou chercheurs et administratifs aspirent à des formes de gestion des personnes et des ressources plus collectives qu'individualisées, qui ne doivent pas favoriser un traitement uniforme des membres de la communauté mais ne pas entraîner non plus des inégalités trop fortes entre les uns et les autres. L'enquête par entretiens menée en mai 2011 (Musselin *et al.*, 2011) tend à confirmer cette orientation semi-égalitaire. Dans une des universités, la tension entre une distribution plus sélective des moyens et le souci de ne pas négliger les « disciplines orchidées »

## La gouvernance des universités françaises

(nom que donnent les allemands aux disciplines devenues rares) – ou de ne pas sanctionner ceux qui n'ont pas encore atteint des évaluations satisfaisantes – étaient sensibles. À l'opposé, les scientifiques d'une autre université étaient moins critiques que leurs collègues de lettres et sciences humaines à l'égard des nouvelles évolutions et pratiquaient une répartition sélective des budgets.

# Conclusion générale

Ce rapport reprend les principaux résultats de l'enquête menée dans les universités françaises au cours du printemps et de l'été 2011 auprès de 2 598 responsables universitaires. Il s'appuie sur une analyse des statistiques descriptives des réponses obtenues à un questionnaire portant sur les structures de direction des universités, leurs dispositifs de pilotage ainsi que sur les valeurs et les opinions des responsables universitaires.

Nous avons essentiellement présenté les moyennes obtenues pour chacune des échelles de Likert qui étaient proposées aux répondants ainsi que les pourcentages de « d'accord » et « pas d'accord » exprimés par ces répondants sur les différentes questions posées. Quand les différences étaient statistiquement significatives, et suffisamment marquées, nous avons distingué les réponses obtenues soit par catégorie de répondants (enseignants et/ou chercheurs, administratifs en composante et administratifs en services centraux, et équipes de direction), soit par type d'établissement (passés aux RCE ou non d'une part, et par type de composition disciplinaire d'autre part).

Ces traitements nous permettent d'abord de penser que de manière générale, les équipes de directions travaillent de manière cohésive et en bonne intelligence avec les services centraux tandis que les directeurs de composante sont rarement associés aux décisions et peu solidaires des politiques de l'établissement. On constate parallèlement une certaine centralisation des décisions, l'influence des équipes de direction (et parfois des services centraux) étant estimée importante sur tous les domaines de décision considérés. Pour autant, la capacité des universités à prendre des décisions qui redistribuent les ressources reste plus limitée que leur capacité à identifier des domaines prioritaires. Enfin, les critères de décision semblent plus fréquemment liés aux priorités de recherche qu'à celles d'enseignement.

Concernant les dispositifs de mesure, on observe fréquemment un clivage entre les membres des équipes de direction, toujours plus laudatifs et moins critiques sur l'utilisation des outils et la disponibilité des informations que les autres répondants.

En matière d'utilisation des données, celles sur l'enseignement et sur les budgets sont d'abord perçues comme un moyen de rendre des comptes à la tutelle. Les données relatives à la recherche sont quant à elles plus souvent présentées comme des outils d'évaluation de la performance. En dépit des nombreux dispositifs de mesure, les enseignants et/ou chercheurs interrogés déclarent se sentir plutôt autonomes dans l'exercice de leur activité.

Enfin, les réponses recueillies suggèrent que les enseignants et/ou chercheurs, les administratifs et les membres des équipes de direction sont fortement attachés à la fois à leur établissement, à leur unité et à leur discipline, même si l'attachement à cette dernière est le plus fort. Leurs conceptions de l'université, même si elles varient selon les catégories de répondants (sans pour autant que ce soit toujours les mêmes groupes qui s'opposent les uns aux autres) restent dans l'ensemble plus scientifiques que managériales et plus favorables à la gestion publique qu'à la gestion privée. Les répondants sont favorables à un traitement différencié des enseignants et/ou chercheurs (ou des administratifs) mais rejettent un accroissement important des inégalités entre enseignants et/ou chercheurs (ou administratifs), ou entre les établissements. Ils se prononcent également pour des formes de gestion collective plutôt qu'individualisée. Les réformes et évolutions récentes recueillent souvent des avis plutôt partagés, ce qui révèle finalement une communauté universitaire relativement divisée, les réponses des enseignants et/ou chercheurs se distinguant souvent de celles des autres catégories (administratifs et équipes de direction).

Les résultats présentés ici sont essentiellement agrégés. Nous avons à plusieurs reprises souligné la dispersion des réponses obtenues, au-delà de la moyenne observée. Cela nous invite à rechercher par la suite l'origine de ces dispersions. Nous devons en particulier tester la variable établissement et voir si nous pouvons identifier une typologie d'établissements : certains sont-ils plus opposés/favorables aux réformes que d'autres ? L'utilisation des indicateurs est-elle plus orientée vers le pilotage dans certains établissements ? La centralisation des décisions est-elle plus faible dans certains ? Etc.

Nous devons aussi, au moyen de régressions, chercher à déterminer les facteurs qui jouent dans un sens ou dans un autre et permettent, par exemple, d'expliquer la plus ou moins forte centralisation, la plus ou moins grande capacité décisionnelle, etc.

D'ores et déjà, les résultats présentés ici permettent de mettre en évidence des grandes tendances. À ce titre ils constituent un panorama, certes partiel mais d'une certaine ampleur, permettant d'apprécier le fonctionnement actuel de la gouvernance des universités françaises et de s'interroger sur leurs évolutions futures.

# Références bibliographiques

AGHION, P. (2010a), *L'excellence universitaire : leçons des expériences internationales - Rapport d'étape*, Paris, La documentation Française, coll. « Rapports publics ».

AGHION, P. (2010b), *L'excellence universitaire et l'insertion professionnelle : leçons des expériences internationales - 2<sup>e</sup> partie du Rapport de la mission* AGHION, Paris, La documentation Française, coll. « Rapports publics ».

ALTBACH, P.G. (éd.) (1996), *The International Academic Profession: Portraits from fourteen countries (Special Report of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)*, New Jersey, Princeton.

ARGYRIS, C. (1953), « Human problems with budgets », *Harvard Business Review*, 31(1), 97–110.

BALDRIDGE, J. V. (1971), *Power and conflict in the university: research in the sociology of complex organizations*, New York, John Wiley.

BEZES, P. (2005), « Le modèle de "l'État-stratège" : genèse d'une forme organisationnelle dans l'administration française », *Sociologie du Travail*, 47(4), 431–450.

BLAU, P. M. (1973), *The organization of academic work*, New York, John Wiley.

BRUNSSON, N., SAHLIN-ANDERSSON, K. (2000), « Constructing organizations: the example of public sector reform », *Organization Studies*, 21(4), 721–746.

BURCHELL, S., CLUBB, C., HOPWOOD, A., HUGHES, J., NAHAPIET, J. (1980), « The roles of accounting in organizations and society », *Accounting, Organizations and Society*, 5(1), 5–27.

CHANDLER, A. D. (1977), *The visible hand: the managerial revolution in American business*, Cambridge, Belknap Press.

CHATELAIN-PONROY, S., RIVAL, M., SPONEM, S., TORSET, C. (2006), « Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en matière de pilotage et de contrôle de gestion. 1. Les outils », *Revue Française de Comptabilité*, novembre, 43-46.

CHATELAIN-PONROY, S., SPONEM, S. (2007), « Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en matière de pilotage et de contrôle de gestion. 2. Les hommes et les structures », *Revue Française de Comptabilité*, juillet, 41-45.

CLARK, B. R. (1972), « The organizational saga in higher education », *Administrative Science Quarterly*, 17 (2), 178-184.

CLARK, B. R. (1998), *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*, Oxford, New York, Published for the IAU Press by Pergamon Press.

COHEN, M. D., MARCH, J. G., OLSEN, J. P. (1972), « A garbage can model of organizational choice », *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.

CUMMINGS, W. (2012), « Highlight series: the conditions of continuity and the drivers of change », Conférence "Changing Conditions and Changing Approaches of Academic Work", Berlin (4-6 Juin 2012).

DAHL, R. A. (1961), *Who governs? Democracy and power in an American city*, New Haven, Yale University Press.

DE BOER, H. F., ENDERS, J., LEISYTE, L. (2007), « Public sector reform in dutch higher education: the organizational transformation of the university », *Public Administration*, 85(1), 27–46.

DEEM, R. (1998), « 'New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom », *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47–70.

DEEM, R., HILLYARD, S., REED, M. (2007), *Knowledge, higher education, and the new managerialism: the changing management of UK universities*, Oxford, Oxford University Press.

ESTERMANN, T., NOKKALA, T., STEINEL, M. (2011), *University Autonomy in Europe II - The scorecard*, Bruxelles, European University Association.

ETZKOWITCH, H. (2003), « Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university », *Research Policy*, Vol. 32, 109-121.

FIELDEN, J. (2008), *Global trends in university governance*, Washington, World Bank, Education Working Paper Series, Vol. 9.

FRÉMONT, A., RENOULT, D. (2004), *Les Universités françaises en mutation : la politique publique de contractualisation (1984-2002)*, Paris, La Documentation française.

FULTON, O. (2003), « Managerialism in UK Universities: Unstable Hybridity and The Complications of Implementation », in A. AMARAL, V. L. MEEK, I. M. LARSEN (éd.), *The higher education managerial revolution?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, Higher Education Dynamics, Vol. 3, 155-178.

GOODMAN, P. (1962), *The community of scholars*, New York, Random House.

GOULDNER, A. W. (1957), « Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles. I », *Administrative Science Quarterly*, 2(3), 281–306.

GOULDNER, A. W. (1958), « Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles. II », *Administrative Science Quarterly*, 2(4), 444–480.

GUMPORT, P. J., & PUSSEY, B. (1995), « A case of bureaucratic accretion: context and consequences », *The Journal of Higher Education*, 66(5), 493–520.

HENKEL, M. (2000), *Academic identities and policy change in higher education*, Londres, Philadelphie, J. Kingsley.

HOOD, C. (1991), « A public management for all seasons? », *Public Administration*, 69(1), 3–19.

HOPWOOD, A. G. (1972), « An empirical study of the role of accounting data in performance evaluation », *Journal of accounting research*, 10, 156–182.

KRÜCKEN, G., MEIER, F. (2006), « Turning the university into an organizational actor », in G. S. DRORI, J. W. MEYER, H. HWANG (éd.) *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*, Oxford, Oxford University Press, 241-257.

LAUFER, R., BURLAUD, A. (1980), *Management public : gestion et légitimité*, Paris, Dalloz, coll. « Dalloz gestion ».

LOCKE, W., CUMMINGS, W. K., FISHER, D. (éd.) (2011), *Changing governance and management in higher education. The perspectives of the academy*, The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Dordrecht, Springer.

MARGINSON, S., CONSIDINE, M. (2000), *The enterprise university: power, governance, and reinvention*, Cambridge, Cambridge University Press.

MIGNOT-GÉRARD, S., MUSSELIN, C. (2000), *Enquête qualitative sur les modes de fonctionnement et de gouvernement de quatre universités*, Paris, CAFI/CSO/AMUE.



MIGNOT-GÉRARD, S., MUSSELIN, C. (2002), *Enquête quantitative sur les modes de fonctionnement et de gouvernement de 37 universités*, Paris, CAFI/CSO/AMUE.

MIGNOT-GÉRARD, S., MUSSELIN, C. (2002), « The recent evolutions of French universities », in A. AMARAL, B.A. JONES, B. KARSETH (éd.), *Governing higher education : national perspectives on institutional governance*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

MIGNOT-GÉRARD, S. (2006), *Échanger et argumenter. Les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*, Paris, Institut d'études politiques.

MILLETT, J. D. (1962), *The academic community: an essay on organization*, New York, McGraw-Hill.

MINTZBERG, H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris, éditions d'Organisation.

MUSSELIN, C. (1996), « Organized anarchies: a reconsideration of research strategies », in M. WARGLIEN & M. Masuch (éd.), *The logic of organizational disorder*, Berlin, Walter De Gruyter, 55-72.

MUSSELIN, C. (1997), « Les universités sont-elles des anarchies organisées ? », in J. CHEVALLIER (éd.), *Désordre(s)*, Curapp, Paris, Presses Universitaires de France, 291-308.

MUSSELIN, C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses Universitaires de France.

MUSSELIN, C. (2006), « Are universities specific organizations », in G. KRÜCKEN, A. KOSMÜTZKY, M. TORKA (éd.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*, Bielefeld, Transcript Verlag, 63-86.

MUSSELIN, C., BARRIER, J., BOUBAL, C., SOUBIRON, A. (2011), *Liberté, Responsabilités et Centralisation*, École supérieure de l'Éducation nationale.

OUCHI, W. G. (1979), « A conceptual framework for the design of organizational control mechanisms », *Management Science*, 25(9), 833-848.

POLLITT, C., BOUCKAERT, G. (2000), *Public management reform: A comparative analysis*, Oxford, Oxford University Press.

SLAUGHTER, S., LESLIE, L. L. (1997), *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

SLAUGHTER, S., RHOADES, G. (2004), *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

TROWLER, P. (2010), « UK higher education: captured by new managerialist ideology? », in V. L. MEEK, L. GOEDEGEBUURE, R. SANTIAGO, & T. CARVALHO (éd.), *The changing dynamics of higher education middle management*, Dordrecht, Springer Netherlands, Higher Education Dynamics, Vol. 33, 197-211.

WEICK, K. E. (1976), « Educational organizations as loosely coupled systems », *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

WHITLEY, R. (2008), « Universities as strategic actors: limitations and variations », in L. ENGWALL, D. WEAIRE (éd.), *The University in the Market* (p. 23-37). Londres, Portland Press.

