HAL
open science

Réformes de l'enseignement supérieur et carrière des universitaires français : Choisir entre recherche de légitimité et recherche de plaisir pour construire son parcours professionnel

Christine Gatignol

To cite this version:

Christine Gatignol. Réformes de l'enseignement supérieur et carrière des universitaires français : Choisir entre recherche de légitimité et recherche de plaisir pour construire son parcours professionnel. Gestion et management. Université Grenoble Alpes, 2015. Français. NNT : 2015GREAG008 . tel-01470517

HAL Id: tel-01470517

https://theses.hal.science/tel-01470517v1

Submitted on 17 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences de Gestion**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Christine GATIGNOL

Thèse dirigée par **Annick VALETTE**

préparée au sein du **Laboratoire Centre d'Etudes et de Recherche Appliquées à la Gestion (CERAG)**
dans **l'École Doctorale de Sciences de Gestion de Grenoble – ED 275**

Réformes de l'enseignement supérieur et carrière des universitaires français :

Choisir entre recherche de légitimité et recherche de plaisir pour construire son parcours professionnel

Thèse soutenue publiquement le **09 Novembre 2015,**
devant le jury composé de :

Madame Annick Valette
Maître de conférences HDR, Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse
Monsieur Christophe Falcoz
Professeur associé, HDR, Université Jean Moulin Lyon 3, Rapporteur
Madame Frédérique Pigeyre
Professeure des universités, Université Paris Est, Rapporteure
Monsieur Christian Defelix
Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, Suffragant
Monsieur Jean Pralong
Professeur associé, NEOMA Business School, Suffragant
Monsieur Alain Roger
Professeur des universités émérite, Université Jean Moulin Lyon 3, Président

L'Université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Celles-ci doivent être considérées comme propres à l'auteur.

A mes parents qui ont fait de moi celle que je suis

A mes enfants chéris qui sont mon soleil quotidien

A mon mari sans qui ce projet de reconversion n'aurait pu être possible

A mon frère sur qui je peux compter sans me poser de question

A mes grands-parents qui restent à jamais dans mon coeur

REMERCIEMENTS

Cette thèse s'est faite dans le cadre d'un projet de reconversion professionnelle. Ma carrière précédente (et je ne peux qu'avoir une pensée émue pour ma première « famille professionnelle ») ne m'ayant pas donné l'opportunité de me familiariser avec le monde de la recherche, ce travail n'aurait pas été possible sans un certain nombre de soutiens inconditionnels qui m'ont portée tout au long de ces quatre ans.

Je tiens tout d'abord à remercier Annick Valette, ma chère directrice de thèse pour sa patience, son adaptabilité, sa rigueur et ses encouragements. Annick a su se mettre à ma portée mais néanmoins me pousser dans mes retranchements et m'inciter à aller toujours plus loin dans mon travail de réflexion. Elle a aussi su s'adapter à mon profil et à mes besoins, n'étant ni trop intrusive dans mon travail ni trop détachée et, surtout, elle a su se rendre disponible à n'importe quelle heure du jour voire de la nuit pour répondre à mes interrogations, lever mes doutes et me remotiver. Alors Annick, un grand merci pour tout cela.

Je tiens à remercier les Professeurs Frédérique Pigeyre et Christophe Falcoz pour avoir accepté d'assumer le rôle de rapporteur ainsi Jean Pralong, Alain Roger et Christian Defelix pour avoir accepté d'évaluer mon travail en tant que suffragants.

Un grand merci à l'ensemble des enseignants-chercheurs et représentants institutionnels qui ont accepté de me rencontrer dans le cadre de ma phase terrain. Les entretiens se sont déroulés dans une ambiance extrêmement sympathique, chacun essayant de partager avec moi le maximum d'informations me permettant ainsi de récupérer des données d'excellente qualité, tant en terme de quantité qu'en terme de contenu.

Je remercie très chaleureusement trois personnalités qui m'ont fait l'honneur de me recevoir, en 2011 et 2012. Il s'agit de Monsieur Olivier Audeoud, alors Recteur de l'Académie de Grenoble, Monsieur Daniel Filâtre, à l'époque Conseiller de Madame la Ministre, ainsi que Madame Fioraso elle-même, alors Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Je remercie également l'ensemble des membres du CERAG pour m'avoir permis de conduire mon travail de recherche dans d'excellentes conditions matérielles mais également humaines et relationnelles.

Je tiens à remercier les membres de l'atelier RH du CERAG pour m'avoir, dès le premier jour, intégrée dans le groupe, encouragée, conseillée, écoutée. Mes remerciements plus spécifiques à l'équipe RH de l'IAE, Emmanuel, Rodolphe, Isabelle pour m'avoir accueillie sans me faire sentir à aucun moment que j'étais une « étudiante » et pour m'avoir donné ma place à part entière dans l'équipe.

Je tiens à remercier à nouveau, mais cette fois de façon très spécifique, Christian Defélix, que je considère comme mon « Mentor ». Dès ma phase de réflexion sur mon projet de reconversion professionnelle, il a su trouver les mots pour m'expliquer de quoi était fait le métier d'enseignant-chercheur, me conseiller sur la démarche à suivre et me donner envie de rentrer dans cette carrière. Et puis je n'oublie pas que mon financement de thèse a été obtenu grâce à son support, tout comme le poste de DCE puis celui d'ATER.

Je tiens à remercier mes amies et collègues de galère, Caro, Rania, Marie-Claire plus particulièrement, pour le partage, les encouragements, la bonne humeur, les petits restos.

Un grand merci à l'ensemble de mes relecteurs (relectrices) pour vos propositions de corrections et d'améliorations : Caro, Marie-Claire, mon oncle et ma tante, Jean et Michèle, ainsi que mes parents, Jacques et Michèle.

Je tiens à remercier toutes mes copines de Saint Martin d'Uriage et plus particulièrement mes amies, Sandra, Steph et Stef. Heureusement que vous étiez là pour me sortir un peu, me redonner parfois le sourire, m'apporter de la légèreté et partager de bons moments.

Un grand merci à mon frère sur qui je sais que je peux compter sans me poser aucune question et sans condition !

Je tiens à remercier mon mari, sans qui mon projet de reconversion n'aurait pu voir le jour et qui m'a portée dans les (nombreux !) moments de doute.

Un immense merci à mes parents, qui ont fait de moi celle que je suis aujourd'hui, qui m'ont toujours encouragée, qui m'ont incitée à me lancer dans ce projet et qui ont toujours su, contrairement à moi, que j'arriverais au bout du chemin. Ils sont mes piliers et je les aime.

Et enfin, un immense merci à mes enfants, **Cléa** et **Max**, que j'aime de manière inconditionnelle. Vous êtes mes trésors, mes petits rayons de soleil. Restez tels que vous êtes, vous êtes parfaits !

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

1. De la nécessaire réflexion sur le lien entre carrière des enseignants-chercheurs et le cadre professionnel – Un faisceau d'indices nous ayant mis sur la voie de notre travail de recherche 4

1.1 Un choix personnel et réfléchi 5

1.2 Des propos nous ayant interpellée..... 5

1.3 Des travaux de recherche nous confortant dans notre questionnement..... 13

2. Les réformes récentes et leurs effets possibles sur les carrières..... 17

2.1 Une dynamique publique globale en évolution 17

2.2 Trois réformes majeures pouvant avoir une influence sur la gestion de carrière des universitaires français 18

2.3 Des ambitions fortes de l'état, transformant le contexte de carrière 29

2.4 Les effets possibles sur la gestion des carrières..... 32

3. Plan 37

CHAPITRE 1 : Design de recherche 39

1. Introduction..... 41

2. Le traitement de notre problématique par l'intermédiaire de trois questions de recherche.. 41

2.1 Première question : quels sont les parcours de carrière réels des enseignants-chercheurs ?43

2.2 Deuxième question de recherche : l'environnement professionnel peut-il influencer les parcours professionnels ? 44

2.3 Troisième question de recherche : peut-on identifier un autre moteur d'action venant concurrencer le moteur de la légitimité ?..... 45

3. Les objectifs de notre travail : un travail qui se veut être au service de l'université..... 48

4. La méthodologie utilisée ainsi que le terrain observé 48

4.1 Une recherche compréhensive en deux phases 48

4.2 La méthode des récits de vie..... 50

4.3 Retour d'expérience sur la conduite de nos entretiens 62

4.4 L'échantillon 66

4.5 L'analyse des données *via* le codage..... 71

5. Conclusion 81

CHAPITRE 2 : Les parcours de carrière des enseignants-chercheurs 83

1. Introduction..... 85

2. La carrière : le débat entre carrière classique et carrière nomade … mais pas que 85

2.1 Les ancres de carrière 86
2.2 Théorie du contrat psychologique 87
2.3 Carrière classique versus carrière nomade 88
3. La carrière académique, ses principales caractéristiques 93
3.1 La carrière académique, classique ou nomade ? 93
3.2 La carrière académique : des caractéristiques pas si stables que cela 97
4. Les parcours de carrière réels 105
4.1 Comment rendre compte de ces parcours ? 105
4.2 Typologie de parcours 109
4.3 Des parcours type 112
5. Conclusion 124
CHAPITRE 3 : L'environnement professionnel et son influence sur les parcours de carrière 127
1. Introduction 129
2. La théorie néo-institutionnelle : un bon outil pour comprendre comment l'environnement peut influencer les comportements organisationnels et humains 130
2.1 Histoire et caractéristiques de la théorie néo-institutionnelle 130
2.2 Isomorphisme 133
2.3 Les individus 134
3. Les effets induits de cette nouvelle dynamique sur l'organisation : un contexte peu normalisant 138
3.1 Une pression financière qui pèse sur les organisations et la gestion des carrières 138
3.2 Apparition de la notion de « stratégie » de gestion des carrières, de surcroît propre à chaque établissement et grandement influencée par le président d'université 140
3.3 Mais une fonction RH quasiment absente 143
4. L'influence sur les individus 147
4.1 Premier vecteur d'influence : la coercition 147
4.2 Un autre vecteur d'influence à l'œuvre : la norme 160
4.3 Un troisième type d'influence à l'œuvre : l'influence mimétique 175
5. Conclusion 182
CHAPITRE 4 : Entre légitimité et plaisir 185
1. Introduction 187
2. Un arbitrage entre légitimité et plaisir 187
2.1 Des parcours de carrière conformes aux pressions de l'environnement par quête de légitimité (Groupe A) 188

2.2 La recherche de plaisir au travail prime sur le besoin de légitimité pour les autres (groupe B) 197
2.3 Légitimité et plaisir : deux quêtes qui s'opposent ? 207
3. Discussion 211
3.1 Les mécanismes d'isomorphisme 211
3.2 Des réformes affectant les individus 218
3.3 La carrière académique et ses caractéristiques 224
3.4 Une nécessaire implication de la fonction Ressources Humaines des universités dans la gestion des carrières des enseignants-chercheurs 231
4. Conclusion 234
CONCLUSION GÉNÉRALE 237
1. Résumé des résultats 239
2. Apports 245
2.1 Apports théoriques 245
2.2 Apports managériaux 246
3. Limites et pistes de recherche 249
3.1 Limites théoriques et pistes de recherche 250
3.2 Limites méthodologiques et pistes de recherche 251
BIBLIOGRAPHIE 255
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX 283
Figures 285
Tableaux 285
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS 287
ANNEXES 291
Annexe 1 : LOI de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche 293
Annexe 2 : LRU 309
Annexe 3 : Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs 323
Annexe 4 : LOLF 335
Annexe 5 : PRES 351
Annexe 6 : AERES 355
Annexe 7 : Mail de sollicitation 359
Annexe 8 : Exemple de retranscription d'entretien 361

Annexe 9 : Représentations graphiques de l'échantillon 369
Echantillon global 369
Discipline littéraire 371
Discipline scientifique 373
Annexe 10 : Codages 375
Codage en vue d'une analyse syntaxique 375
Codages en vue d'une analyse thématique 377
Codage en vue de procéder à des comparaisons 380

INTRODUCTION GÉNÉRALE

“On avait quand même l'habitude de fonctionner avec une tutelle qui était en théorie très hiérarchique, très linéaire, mais qui était très très lointaine, c'était le principe même de notre autonomie. La loi sur l'autonomie des universités c'est la loi qui donne de l'autonomie aux universités en tant qu'institution, et qui l'enlève aux universitaires en tant qu'individus. » (AD, historienne, Mai 2011).

Comme le montre cet extrait de récit, le cadre légal et réglementaire, que nous appellerons également dans notre manuscrit environnement professionnel, connaît une profonde mutation. Si ces transformations affectent l’université, elles peuvent également, semble-t-il, toucher les individus.

Le paysage universitaire français ne cesse en effet de se modifier depuis plusieurs années, de nombreuses réformes ayant été entreprises par les gouvernements successifs, ce qui suscite des interrogations, des controverses, des angoisses. Les mouvements sociaux de 2009 en sont l'illustration. Nous pouvons faire l’hypothèse que les évolutions majeures touchant à l'enseignement supérieur, telles que la LRU, la réforme du statut des enseignants-chercheurs ou encore la réforme de la recherche font évoluer l’environnement professionnel des enseignants-chercheurs et ont par conséquent une influence sur leur parcours de carrière. De nouvelles règles s’imposent aux établissements et par ricochet aux individus, en matière de recrutement, de promotion, de mobilité ou de valorisation des activités. Ces évolutions peuvent bouleverser la façon dont les établissements doivent gérer les carrières des individus mais également la façon dont les individus eux-mêmes perçoivent la gestion de leur parcours professionnel. Nous pouvons ainsi supposer que de nouvelles pressions s’exerçant sur les enseignants-chercheurs, les choix qui en découlent et les parcours qui en résultent évoluent. Il nous a donc semblé intéressant de nous poser la question suivante :

L’évolution du contexte professionnel (légal et réglementaire) de ces dernières années agit-il sur les parcours professionnels des universitaires français aujourd’hui ?

Nous entendons par parcours professionnel, ou parcours de carrière, l’ensemble des étapes ou séquences qu’un individu connaît tout au long de sa vie professionnelle. Cela recouvre l’ensemble des fonctions occupées, la répartition du panier d’activités, les lieux où le métier est exercé ainsi que la succession des statuts des individus. Nous donnons donc une triple dimension au parcours professionnel : une dimension géographique, une dimension

fonctionnelle ainsi qu'une dimension verticale. D'aucuns ayant proposé de remplacer le terme de « carrière » par l'expression « parcours professionnel » (J Paitra, interviewé par Baumier et Beslu (1991), cité par Roger (1992, p.189)), nous considérons que ces deux termes sont synonymes et les emploierons alternativement dans la suite de notre document.

Nous avons bien conscience que les raisons qui expliquent la construction des parcours professionnels sont multiples et qu'ils peuvent aussi être contraints par des éléments d'ordre personnel comme le poids de la famille, les traits de personnalité et de caractère de chacun, l'environnement social, le genre ou encore peuvent être le fait du hasard. Cependant, nous avons fait le choix de travailler sur le lien spécifique entre environnement professionnel et parcours de carrière car nous faisons l'hypothèse que cet environnement, *via* ses règles, ses lois et ses normes, est structurant.

Le chapitre introductif de notre travail a pour objectif de justifier notre problématique de recherche et est constitué de trois parties. La première partie nous permet de présenter le faisceau d'indices nous ayant convaincue de la pertinence de notre sujet. Nous abordons en seconde partie le contexte professionnel dans lequel évoluent les enseignants-chercheurs à travers la présentation de trois réformes qui l'ont affecté et dont nous pensons qu'elles peuvent avoir une influence sur la carrière. La troisième partie est l'occasion de présenter le plan de notre manuscrit.

1. De la nécessaire réflexion sur le lien entre carrière des enseignants-chercheurs et le cadre professionnel – Un faisceau d'indices nous ayant mis sur la voie de notre travail de recherche

Un large faisceau d'indices nous a guidée vers notre problématique. Nous nous devons de le présenter en détail afin de justifier notre questionnement ainsi que de démontrer l'intérêt qu'il y a à travailler sur un tel sujet.

Ce faisceau d'indices est constitué de trois éléments que sont : des propos recueillis auprès d'enseignants-chercheurs à l'occasion d'un premier travail de recherche que nous avons effectué en amont de notre thèse, les conclusions de travaux académiques et enfin l'observation d'une dégradation du climat social à travers des enquêtes réalisées auprès

d'enseignants-chercheurs et l'émergence de mouvements sociaux. Ces indices, que nous présentons ci-dessous, ont ainsi fait naître des interrogations sur le déroulement de la carrière des enseignants-chercheurs et nous ont conduite à définir une problématique générale. Mais avant tout, le choix de notre problématique a été dicté par des raisons personnelles sur lesquelles nous souhaitons revenir.

1.1 Un choix personnel et réfléchi

Ayant un passé professionnel riche de quinze années d'expérience dans la fonction ressources humaines au sein d'un grand groupe prestataire de services informatiques, nous aurions pu faire le choix d'un sujet de recherche proche de notre vécu et de notre expérience. Nous aurions ainsi pu réfléchir à un sujet lié à la fonction de DRH en entreprise ou à la gestion des compétences dans un environnement en évolution permanente par exemple. Notre choix de nous orienter vers une thématique toute autre a été mûrement réfléchi et n'a pas été fait par défaut. Trois raisons principales ont présidé à cette décision. Premièrement, nous avions été très sensibilisée, tout au long de notre carrière, à l'enjeu que constituait la gestion de carrière des individus au sein des organisations et avions une appétence toute particulière pour ce thème. Deuxièmement, nous souhaitions nous focaliser sur les enjeux individuels de la gestion de carrière et non pas sur des enjeux organisationnels. Nous ne souhaitions donc pas porter notre regard sur le rôle de la fonction ressources humaines dans la gestion des carrières mais bien sur la façon dont les individus eux-mêmes s'en saisissaient. Enfin, nous étions convaincue que notre passé professionnel ainsi que nos connaissances pratiques nous influenceraient si nous choisissions une problématique trop proche de notre vécu. Nous avons au contraire fait le choix d'un sujet et d'un champ d'application sur lequel nous n'avions absolument aucune connaissance, de façon à travailler notre problématique sans *a priori*. Ces éléments nous ont permis de définir un sujet répondant à l'ensemble de ces critères dans le cadre de notre travail de mémoire de master, qui lui-même nous a aidée à définir notre thème de recherche pour notre travail de thèse.

1.2 Des propos nous ayant interpellée

Lors d'un précédent travail de recherche, nous étions allée sur le terrain afin d'interroger des enseignants-chercheurs sur la vision qu'ils avaient de leur carrière et de leur

relation avec leur employeur. Les propos recueillis nous avaient permis de tirer plusieurs conclusions, que nous présentons de façon succincte ici, mais qui montraient d'une part à quel point le rapport à la carrière était problématique et d'autre part que évolution du contexte professionnel et carrière individuelle pouvaient être mises en lien.

1.21 Une difficile représentation de ce qu'est l'employeur

Les propos des individus rencontrés avaient tout d'abord fait émerger l'existence d'une ambiguïté lorsqu'il s'agissait pour eux de faire référence à la notion d' « employeur ». En effet, cette notion n'était pas la même pour tous. Pour certains, c'est le laboratoire au sein duquel ils effectuaient leurs recherches qui faisait office d'employeur principal, comme nous l'avaient si bien exprimé Laurence, biologiste « *Alors moi je suis payée par l'UJF mais je travaille au LECA donc c'est plutôt ça mon institution »* ou Naima, historienne *« A vrai dire, je me sens plus rattachée à mon département et à mon centre de recherche plutôt qu'à l'université en général ».* Pour d'autres, il s'agissait plutôt de l'université, voire du Ministère, à l'instar de François, biologiste « *Pour moi, c'est plus l'université et le CNRS. Pour moi d'abord, c'est l'université parce que …**Christine** : C'est votre employeur ? **François** : C'est ça [...] moi derrière l'université, même si il y a ces autonomies qui se mettent en place etc., je mets quand même aussi le Ministère tout de suite derrière. ».* Pour d'autres encore, dire qui était son employeur n'allait pas de soi, la vision qu'ils en avaient pouvant évoluer avec le temps : « *J'ai eu pendant longtemps le sentiment de ne dépendre d'aucune institution. A part l'éducation nationale avec un grand E. Après, l'institution la plus proche pendant longtemps ça a été l'UFR, parce que c'est là qu'il y a les collègues, que s'organise l'enseignement etc. etc. »* (Anne, historienne).

Ces propos nous avaient montré que les enseignants-chercheurs avaient du mal à définir de façon claire qui était leur employeur d'autant que la représentation qu'ils s'en faisaient pouvait être amenée à évoluer dans le temps. Les réformes en cours pouvaient en effet venir remettre en cause leur perception : « *Est apparu le labo, au fur et à mesure, à partir de 2003, et puis est apparue alors plus récemment pour moi, l'université en tant qu'institution. [...]Elle prend une réalité qui jusque là ne m'intéressait pas vraiment. »* (Anne, historienne).

Ils pouvaient ainsi se retrouver confrontés à des règles et des pressions différentes selon qu'elles venaient de l'université ou du laboratoire par exemple et ne pas réellement savoir auxquelles se fier ou lesquelles suivre pour procéder à leurs choix de carrière. Nous pouvions

alors supposer que, dans un tel environnement, la gestion de carrière des enseignants-chercheurs était peut-être complexe, tant du côté des individus lorsqu'il s'agit de faire des choix, que du côté de l'institution lorsqu'il s'agit d'imposer des règles.

1.22 Un métier en profonde transformation

Mais au-delà de la notion d'employeur qui semblait complexe, avait émergé des propos des enseignants-chercheurs le fait qu'ils vivaient une profonde transformation de leur métier comme l'avaient exprimé Laurence, biologiste « *Notre métier a beaucoup changé en 10 ans, on ne fait plus du tout de la recherche comme on la faisait avant. Moi quand j'ai été recrutée en 1994, on m'a dit "Sur quoi tu veux travailler ? Tu es au laboratoire d'écologie alpine, il faut que tu travailles sur l'écologie alpine". Donc j'ai trouvé une jolie petite fleur qui était pollinisée par des mouches, j'ai monté mon propre programme de recherche comme ça, enfin je me suis débrouillée, je fonctionnais avec pas beaucoup d'argent. Et là, plus ça va, plus ... C'est à dire pour travailler, on a besoin de thésards; il n'y a plus de bourses de thèses, il y en a de moins en moins, et il faut trouver de l'argent pour pouvoir payer nos thésards et les techniciens. Je n'arrête pas de chercher de l'argent. On y passe beaucoup de temps et ça c'est nouveau.* » ou encore François, biologiste également *« Je pense que ce qui a beaucoup changé depuis l'époque où je suis rentré en thèse c'est tout l'aspect gestion de projet, aller chercher l'argent. Mais ça, ça a aussi changé parce que le métier a changé je pense. Quand je suis rentré en thèse, ça va faire presque 20 ans, l'argent, il n'arrivait pas de la même façon dans les labos. »*

Ces propos nous avaient montré à quel point les enseignants-chercheurs étaient confrontés à des évolutions importantes, à de nouvelles règles ainsi qu'à de nouveaux enjeux tels que la transformation du métier avec l'apparition de nouvelles tâches ou une nouvelle répartition du panier d'activités, ainsi que l'apparition de nouveaux modes de financement de la recherche. Nous pouvions ainsi supposer qu'ils pouvaient être déstabilisés par de telles évolutions et se retrouver confrontés à des choix nouveaux pouvant avoir une incidence sur le déroulement de leur parcours professionnel.

1.23 Individu – employeur : une relation qui se transforme

La transformation du métier ainsi perçue par les individus avait des conséquences sur la relation qu'ils entretenaient avec leur employeur. En effet, le niveau d'attente en regard de ce que ce dernier pouvait leur apporter devenait parfois faible comme l'avait résumé Anne, historienne : *« Christine : Est-ce que vous avez des attentes vis à vis de cette ou de ces institutions, en regard de votre métier, de votre carrière ? Anne : Pas tellement. Je ne me fais pas beaucoup d'illusions. Je pense que ce n'est pas un employeur qui va reconnaître des mérites … Enfin peut-être au niveau local, au niveau de l'UFR. Il y a des collègues qui me soutiendront, qui feront que, éventuellement, mais au dessus, non. L'institution, elle est trop bureaucratique pour qu'il y ait un président qui s'intéresse à un dossier. Christine : Ce sont vos collègues, l'entourage, qui pourraient vous aider plutôt que l'institution ? Anne : Oui, il me semble oui. »*

Cette tension entre universitaires et employeur pouvait faire naître le sentiment de ne plus lui devoir grand-chose, à part faire son travail de la manière la plus professionnelle possible : « *Des devoirs, à la limite presque plus vis à vis des étudiants quoi. En France, pour moi l'institution universitaire n'a pas une identité forte, donc, même si parfois il y a une image, il y a un logo, quelque chose comme ça, c'est plus par rapport aux étudiants* » (Anne, historienne).

Nous avions ainsi pu conclure que les liens entre les enseignants-chercheurs et leur employeur avaient tendance à se distendre, les individus n'ayant plus beaucoup d'illusions sur ce que leur employeur pouvait leur apporter et par conséquent sur les devoirs qu'ils pensaient avoir envers lui. Cela nous laissait ainsi supposer que leur sentiment de liberté et d'autonomie s'en trouverait renforcé, et que les individus jouiraient d'une nouvelle latitude en matière de choix de carrière.

1.24 La LRU, source de tous les maux ?

Nous avions été frappée, lors de notre premier travail de recherche qui s'est déroulé en 2011, par le nombre de fois où les enseignants-chercheurs faisaient référence à la LRU au cours de nos rencontres, alors même que nous n'abordions pas cette question. Ils faisaient tous un lien direct entre LRU et carrière, sujet qui était au centre de notre questionnement. C'est le cas de François, biologiste qui sous entendait que la LRU avait une influence sur la

gestion des carrières des individus ainsi que sur l'évolution de son métier : « *Donc c'est vrai que là on se pose des questions par rapport à ça et par rapport à la politique que peut avoir l'université justement dans la gestion des carrières en général et la gestion de la recherche en son sein […]on a un métier qui est quand même encore un petit peu « protégé » même si on est de plus en plus obligé d'aller chercher de l'argent sur des contrats, enfin ça, vous avez dû en entendre parler pas mal […] Ben je pense que ce qui a beaucoup changé depuis l'époque où je suis rentré en thèse c'est tout l'aspect gestion de projet, aller chercher l'argent. Mais ça, ça a aussi changé parce que le métier a changé je pense […] Alors c'est sûr que l'État essaie de se désengager au maximum maintenant et du coup on est de plus en plus dépendant de la politique des universités et de finalement, qui on va mettre à la tête de l'université, quelle vision il a, comment le CA va gérer les décisions budgétaires sur un plan politique, est-ce qu'on met de l'argent dans les postes, est-ce qu'on préfère aller recruter à l'extérieur des profs qui ont eu le prix Nobel il y a 5 ans et qu'on va payer 3 fois le prix …* ».

Enfin, nous avions été frappée de voir que les enseignants-chercheurs attribuaient à la LRU des effets sur leur métier et leur carrière, alors même que la mise en place de l'autonomie venait tout juste de se faire et qu'ils n'avaient objectivement pas encore pu en subir les effets. C'est le cas d'Anne, historienne, qui attribuait à la LRU un effet sur l'affaiblissement de l'autonomie des individus alors qu'elle n'avait pu être le témoin d'une quelconque évolution à cette époque : « *Enfin il y a une politique de l'université qui me paraît beaucoup plus forte, enfin c'est la LRU encore une fois, que il y a une dizaine d'années. Alors c'est vrai que ça peut offrir des opportunités, un dynamisme nouveau, mais en même temps c'est clair que ce sont des organes de contrôles aussi.* »

1.25 La liberté de se démarquer des pressions de l'environnement ?

Nos interlocuteurs nous avaient fait part de leur questionnement. Fallait-il rentrer dans ce nouveau système ou résister ? « *Pour moi c'est plus intéressant de préserver au quotidien je dirais justement un cadre agréable dans lequel on puisse se faire plaisir à développer des choses, plutôt que de plonger complètement là dedans* » (François, biologiste), ou « *Des fois je me dis que je ne suis pas absolument obligée de rentrer dans ce système parce que quand même depuis 5 ans il y a un système qui marche vraiment au fric c'est à dire on est reconnu quand on a de l'argent ce qui pour moi n'est pas un critère de valeur. Je ne trouve pas que c'est important. Donc si vraiment je trouve que ce n'est pas important, je pourrais me*

dire : « Moi je suis capable de faire de la très bonne recherche avec un papier et un stylo, je n'ai pas besoin de thésard, et je fais des trucs sympas, voila […] Il faut savoir faire la part des choses » (Laurence, biologiste). Nous avions pu conclure de ces propos que les individus pouvaient malgré tout conserver une marge de manœuvre dans leurs choix professionnels.

1.26 La carrière, une perception différente selon les individus

D'autres propos nous avaient semblé intéressants. En effet, nous avions demandé aux enseignants-chercheurs de nous donner une définition de l'expression « faire carrière ». Les réponses étaient divergentes. Certains associaient de façon très claire la carrière à des notions telles que le métier, le plaisir ou la passion, comme Clarisse, historienne « *Pour moi, faire carrière c'est écrire des livres intéressants qui sont bien reçus du monde savant et du monde universitaire. C'est d'abord ça. Ensuite, je dirais dans un second temps, parce que je ne suis pas très carriériste, c'est accéder à des postes comme le professorat, avoir la chance de diriger des équipes de recherche, c'est bien aussi. Mais c'est d'abord pour moi la recherche. Pouvoir avoir l'opportunité d'écrire des livres et de participer à des colloques, enfin bon bref, d'animer la recherche. »* ou encore François, biologiste « *Faire carrière ? (rires) Pour moi vraiment ? C'est arriver à développer une activité euh je dirais un peu originale de recherche et puis même en termes d'enseignement. C'est arriver à proposer des choses nouvelles et originales et arriver à fédérer un certain nombre de personnes autour de soi. »* tandis que d'autres estimaient que carrière (vue comme le processus de promotion) et métier s'opposaient. C'était en effet le cas de Anne, historienne « *Moi j'opposerais carrière et métier quoi. Et le métier d'historien, là, peut se faire de manière bien différente. Il y a des maîtres de conf qui sont de bien meilleurs historiens que des profs. Et la reconnaissance d'un historien qui sort du lot, c'est d'abord les publications, et pas au sens quantitatif de l'AERES hein. On voit bien la distinction entre ceux qui ont publié quelque chose qui a fait date, qui a apporté du neuf, qui a renouvelé un champ. »*. D'autres, *a contrario*, associaient la carrière à la notion unique de promotion, comme Laurence, biologiste « *Passer Prof, c'est aussi faire carrière. »* ou Anne, historienne *« Faire carrière ? Ben ça signifie, quand on est Maître de conférences, devenir Professeur des universités, et quand on est Professeur des universités, arriver à la première classe »*. Les différents sens que les enseignants-chercheurs donnaient à la notion de carrière induisaient une manière différente d'appréhender la construction de celle-ci d'un individu à un autre. Certains, effectivement, faisaient preuve d'une parfaite maîtrise de leur

carrière, cherchant à rester intègres et fidèles à leurs valeurs et la gérant en conséquence, comme Anne, historienne « *Moi ma démarche c'est « moi je suis comme ça, c'est comme ça que je bosse ». Après, ils me veulent comme prof, ils me prennent, ils ne me veulent pas comme prof, je reste maître de conf. Là-dessus, ce n'était pas un objectif en soi. ».* D'autres, au contraire, avaient tendance à voir le processus de carrière comme un processus institutionnel, cherchant surtout à se « couler dans le moule » et considérant qu'ils n'en avaient que peu de maîtrise, comme l'expliquait Clarisse, historienne « ***Christine*** *: Et si on vous disait demain « De toute façon vous n'évoluerez pas en termes de carrière si vous ne prenez pas ces tâches ». Qu'est-ce que vous feriez ?* ***Clarisse*** *: Ben je pense que je les prendrais »*

Ce premier travail de recherche nous avait ainsi permis de comprendre à quel point le terme de carrière posait problème et renvoyait à des notions différentes d'un individu à un autre. Il nous fallait donc chercher une définition qui soit en cohérence avec cette diversité et avec la conception que nous nous en faisions.

1.27 La carrière, une notion à définir

Comme nous l'avons souligné précédemment, la définition de la carrière n'allait pas de soi pour les enseignants-chercheurs qui pouvaient lui donner des significations très diverses. Il nous fallait donc trouver une définition dans la littérature qui permette de refléter ces multiples significations. C'est une conception de la carrière très générale que nous avons voulu retenir, à l'image de Arthur, Hall & Lawrence (1989) qui définissent la carrière comme étant une succession d'expériences professionnelles, de Super (1980) qui la considère comme étant une succession de rôles tenus par les individus tout au long de leur vie professionnelle et de Gilson (2010), Enders et Kaulisch (2006) et Hennequin (2010) qui la définissent comme un parcours dynamique non linéaire, voire potentiellement chaotique, « une suite d'expériences de travail complémentaires (tâches ou rôles) qu'un individu accumule au cours de sa vie de travail dans le but de progresser, cette progression pouvant être appréciée soit en termes objectifs (grade, titre, rémunération), soit en termes subjectifs (sentiments, perception) (Van Maanen et Schein, 1977). Nicholson et West (1989) résument cette conception de la carrière sous le terme de «Work history ».

Lorsque nous utiliserons le terme « carrière » dans la suite de notre manuscrit, il sera donc à entendre comme une « Work history », qui recouvre, dans nos travaux, plusieurs éléments. Il

s'agit en premier lieu du cheminement professionnel en termes de statut, ce qui inclut donc la promotion mais ne se résume pas à elle. Il s'agit en second lieu des changements d'employeurs, ce qui inclut la mobilité géographique, qu'elle soit nationale ou internationale. Il s'agit en troisième lieu du contenu du métier à savoir la définition des tâches et responsabilités ainsi que leur répartition. Il s'agit enfin du projet professionnel et de son évolution au cours du temps.

Nous tenons enfin à préciser que, forte des conclusions tirées de notre premier travail de recherche, nous avons pris soin, lors de nos entretiens, de ne pas utiliser le terme de « carrière » seul ni l'expression « faire carrière » qui, nous l'avons vu, pouvait avoir une connotation négative et induire de la part de nos interlocuteurs une réaction de rejet.

Notre travail de recherche nous avait donc conduite à mettre en lien le sens que les individus donnaient à leur carrière et d'une part le poids que jouait l'évolution du cadre légal et réglementaire sur la construction de celle-ci et d'autre part l'affaiblissement de la relation entre les individus et leur employeur. Les propos recueillis nous permettaient d'illustrer le fait que la construction de la carrière par les enseignants-chercheurs était le résultat d'un processus hybride relevant d'une part de contraintes et d'opportunités venant du cadre légal et réglementaire et d'autre part de choix et attitudes individuels. Plusieurs forces devaient être analysées pour comprendre la construction des parcours de carrière. Il est à préciser, même si nous reviendrons sur ces éléments dans la suite de notre travail, que le contexte professionnel dans lequel évoluent les enseignants-chercheurs est mixte. En effet, s'ils sont soumis d'une part à des règles issues du contexte public et d'autre part à des normes professionnelles fortes, ils n'en restent pas moins des professionnels dotés d'une certaine autonomie. Les enseignants-chercheurs sont donc soumis à un cadre légal très prescriptif, qui s'impose à tous mais qui reste néanmoins très éloigné de leur quotidien, à des normes fortes, mais dont ils ont la liberté de se démarquer.

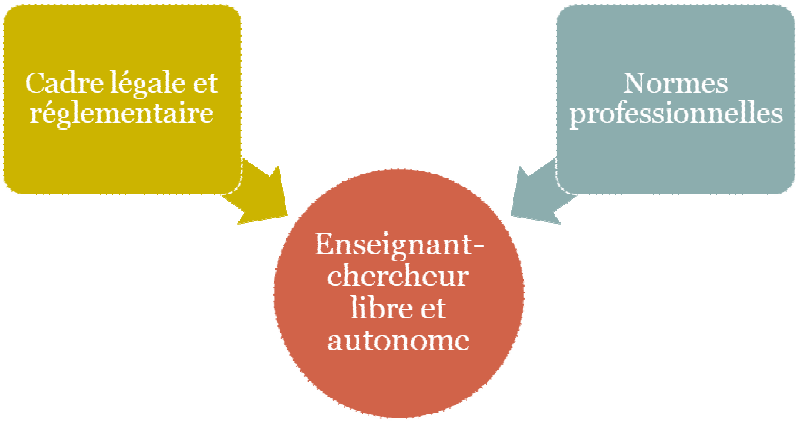


Figure 1 - Forces pesant sur les individus

Si notre premier travail de recherche nous avait permis de comprendre à quel point le rapport des enseignants-chercheurs à la carrière était complexe en regard d'un environnement professionnel en évolution, il ne nous fallait cependant pas nous en arrêter à ces simples conclusions mais bien les confronter à la littérature afin de bâtir notre sujet.

1.3 Des travaux de recherche nous confortant dans notre questionnement

La lecture de travaux académiques portant sur la carrière des enseignants-chercheurs est venue confirmer nos conclusions.

1.31 Une double transformation du métier et de la relation d'emploi confirmée par la littérature, qui peut avoir une incidence sur la carrière des individus

Les travaux académiques corroborent en effet nos conclusions quant à la transformation du métier à laquelle ont à faire face les individus. C'est ainsi par exemple que la réforme du financement de la recherche induit une « *réorientation de l'enseignement vers la délivrance de diplômes rentables et de la recherche vers la recherche appliquée plus que vers la connaissance proprement scientifique.* »[1]. De surcroît, les évolutions institutionnelles qui

[1] « L'université en crise. Mort ou résurrection », Revue de Mauss, n° 33, premier semestre 2009, p.11

touchent aux universités les poussent à répondre aux attentes de la société, cela ayant pour conséquences que les universitaires « acceptent de définir leur activité en fonction des intérêts et des besoins de la société » (Musselin, 2003, p.20). L'enseignant-chercheur deviendrait même un « entrepreneur » (Agulhon, 2007, p.20). Enfin, le métier se transforme dans la mesure où la répartition des tâches évolue, allant vers un accroissement, semble-t-il, du temps consacré à des tâches administratives par exemple (Vernet, 2011 ; Courpasson et Guedri, 2007) ou à tout autre « travail invisible » (Losego, 2004, p.188) rendant ainsi l'évaluation des enseignants-chercheurs ambigüe voire incohérente.

Outre l'évolution du métier en lui-même, c'est la transformation de la relation d'emploi qui est, elle aussi, corroborée par les travaux académiques. Nous entendons par relation d'emploi, à l'instar de Livian (2000) une relation qui permet de « situer la relation singulière dans un contexte économique, social et institutionnel (…); incorporer des éléments explicites et implicites (…); couvrir un champ dépassant le seul salaire et inclure des éléments de base de l'emploi au sens large (nature et contenu de l'emploi, qualifications, évaluation, perspectives d'évolution professionnelle)» (Livian, 2000, p. 266).

Ainsi, la relation d'emploi se transforme par exemple à travers la mise en place de mesures d'incitation salariale, ou l'établissement de critères d'évaluation propres à chaque établissement. Elle tend ainsi à évoluer vers une relation d'employeur à employé (Musselin, 2003).

En regard de la définition de la carrière que nous avons retenue, il est important de tenir compte de cette double évolution puisque celle-ci peut modifier les comportements de carrière des individus ainsi que les opportunités qui leur sont offertes.

1.32 Une ambiguïté confirmée par les travaux de recherche

L'ambiguïté du contexte est également mise en exergue dans la littérature, venant ainsi nous conforter dans nos propres conclusions. L'ambiguïté est caractérisée par exemple par des signaux peu clairs envoyés aux individus en matière de carrière, l'autonomie accordée aux universités pouvant les laisser libres de diversifier leurs critères de recrutement, mais le système d'évaluation pouvant renforcer le poids de l'excellence scientifique. De plus, le risque de l'affaiblissement possible de l'autonomie individuelle par le renforcement du pouvoir du président ainsi que du contrôle exercé sur les universités est souligné (Faure, Soulié et Millet, 2005) ainsi que la remise en cause des missions des enseignants-chercheurs, faisant émerger

« *une ambivalence entre les conditions de reconnaissance et de promotion dans la carrière qui reposent principalement sur le travail de chercheur et d'autre part la réalité quotidienne des UFR où les charges ne cessent de s'accroître sous l'effet des contraintes de gestion et d'administration des formations.* »[2]. Ce décalage entre critères d'accès à l'emploi et contenu effectif des emplois est décrit comme étant « un facteur majeur de déséquilibre et de frustration » (Courpasson et Guedri, 2007, p.192).

Les conclusions issues de notre premier travail de recherche faisant ressortir une évolution du rapport à la carrière en regard de la transformation de l'environnement professionnel des universitaires français ont bien été confortées par la lecture de travaux académiques portant sur la carrière des enseignants-chercheurs. Un dernier type d'indices est venu les confirmer. Il s'agit des chiffres issus d'enquêtes ainsi que des mouvements sociaux observés en 2009 mettant en exergue une peur de l'avenir liée à ces évolutions du contexte.

1.33 Des chiffres et des mouvements sociaux venant corroborer l'ensemble

Une étude empirique menée auprès de 401 enseignants-chercheurs par Drucker-Godard et al (2012) confirme, par exemple, cette inquiétude qu'ont les enseignants-chercheurs envers leur carrière, et plus précisément leur progression professionnelle, 60 % des répondants considérant ainsi *« qu'ils ont peu de chances de progresser professionnellement dans le futur* » et 66 % « *qu'ils n'ont pas de perspectives d'évolution de carrière au sein de leur université* ». De plus, 80 % des répondants sont insatisfaits de la manière dont les règles et les procédures internes de l'université sont mises en application. Cette enquête permet aussi de confirmer cette dichotomie entre parcours professionnel et métier, puisque, en revanche, les enseignants chercheurs ne se sentent pas plafonnés en termes de contenu. Ainsi, 88 % des répondants considèrent que « *leur emploi leur donne l'opportunité d'apprendre et de s'épanouir* ». En complément, 79 % des enseignants-chercheurs interrogés sont pessimistes quant à leurs perspectives de carrière au sein de l'université dans les cinq prochaines années[3]. Nous pouvons également, pour confirmer cet état de « malaise », citer les protagonistes d'une

[2] Faure.S., Soulié.C., Millet.M. (2005) « Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques ? ». Rapport d'enquête, p.41

[3] Baromètre SupAutonome : échantillon de 2405 Enseignants-Chercheurs dont 504 en Droit, Economie et Gestion, 1223 en Sciences, 532 en Lettres et Sciences Humaines et 146 en Santé – Juillet 2012

conférence s'étant tenue au sein du CSO le 20 décembre 2012 sur le thème de la réforme de la gouvernance de l'enseignement supérieur, Jean-Claude Lewandowski, journaliste parlant par exemple de « période de mutation exceptionnelle », Daniel Filâtre affirmant que « c'est une crise professionnelle que traversent les profs », Catherine Paradeise disant, à son tour, que : « Beaucoup d'enseignants-chercheurs n'arrivent pas à donner sens aux transformations de leur environnement et du coup en déduisent que cette agitation n'a aucun sens ».
Ces inquiétudes sont bien réelles, preuve en sont les mouvements sociaux qui ont émergé en 2009, expliqués comme étant le reflet des tensions entre « pratiques ministérielles et modes de légitimation du dispositif français » (Aust et Crespy, 2009, p. 936). Ces évolutions ont pour conséquence une mise en question de « l'éthos » académique (Faure, Soulié et Millet, 2005 ; Courpasson et Guedri, 2007).

Nous l'avons vu, un large faisceau d'indices nous a mise sur la voie de notre problématique de recherche. Ces indices ont fait naître un ensemble d'interrogations. En premier lieu, le constat d'une représentation de qui incarne le rôle d'employeur de référence peu claire chez les individus, qui ne fait pas consensus et qui n'est même pas stabilisée peut faire émerger plusieurs interrogations : les enseignants-chercheurs savent-ils quelles règles suivre et suivent-ils tous les mêmes ? N'y a-t-il pas un risque pour eux d'être confrontés à des règles différentes selon qu'ils considèrent que leur employeur de référence est plutôt l'université, plutôt le Ministère ou plutôt le laboratoire ? En second lieu, le constat d'un métier en forte évolution, avec l'apparition de nouvelles responsabilités assignées aux enseignants-chercheurs et de nouvelles tâches a fait émerger des questions de type : les règles du jeu ont-elles changé ? Comment les enseignants-chercheurs réagissent-ils face à ces nouvelles pressions ? En troisième lieu le constat d'une transformation de la relation entre les enseignants-chercheurs et leur(s) employeur(s) a fait émerger des questions de type : les individus jouissent-ils effectivement de plus de libertés dans leurs choix professionnels ? Utilisent-ils cette marge de liberté pour faire des choix de carrière différents ? En dernier lieu, le constat de la montée en puissance d'une insatisfaction face aux réformes et à l'évolution de l'environnement professionnel nous a amenée à nous demander si cela pouvait jouer sur les choix de carrière des individus. Finalement, toutes ces interrogations reviennent à se demander si une telle évolution du contexte professionnel a une influence sur les parcours de carrière des enseignants-chercheurs. Ce cadre étant complexe et mouvant, il est important de le présenter de façon approfondie, ce que nous faisons dans la partie suivante.

2. Les réformes récentes et leurs effets possibles sur les carrières

L'histoire de l'université française a été marquée par des réformes successives. Nous ne reviendrons pas ici sur l'ensemble de ces évolutions mais nous focaliserons sur la présentation de trois réformes majeures et récentes qui peuvent avoir, selon nous et en regard des premières conclusions issues de notre travail initial de recherche, un effet sur les parcours de carrière des enseignants-chercheurs. Il s'agit de la réforme touchant à l'évaluation de la recherche (LOI de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche) que nous joignons en annexe 1, de la réforme dite LRU (LOI n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités) que nous joignons en annexe 2, ainsi que de la réforme du statut des enseignants- chercheurs (Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs) que nous joignons en annexe 3. C'est bien sur ces trois réformes que portera plus spécifiquement notre travail de recherche en accord avec les conclusions que nous avions tiré de notre premier travail de recherche. Après avoir présenté le mouvement général réformant le secteur public en France, nous reviendrons sur les éléments principaux des réformes étudiées.

2.1 Une dynamique publique globale en évolution

Les transformations qui affectent l'enseignement supérieur public français sont le reflet d'un mouvement beaucoup plus large qui concerne le secteur public global en France mais également à l'étranger. En effet, ces réformes sont sous-tendues par une évolution plus globale appelée par les chercheurs et praticiens le New Public Management ou Nouveau Management Public dont les composantes principales sont « *contractualisation, évaluation, mise en concurrence des individus qui perdent une partie de leurs garanties statutaires et qui ne doivent plus obéir à l'éthique informelle de leur métier mais à la commande sociale incarnée par un chef institutionnel aux pouvoirs renforcés* »[4]. En France, une nouvelle loi est

[4] « L'université en crise. Mort ou résurrection », Revue de Mauss, n° 33, premier semestre 2009.

votée en 2001, la LOLF[5] (annexe 4) qui vise à modifier dans son esprit le pilotage de l'état (pilotage par programmes et non par structures établies) et qui entend faire graviter la procédure budgétaire autour de deux principes : une logique de performance de la gestion publique d'une part et une transparence de l'information budgétaire propre à instituer un contrôle étroit par le Parlement d'autre part. En complément intervient une révision générale des politiques publiques (Conseil des ministres le 20 juin 2007) qui consiste à trouver les gisements d'économies possibles. L'enseignement supérieur est concerné par ces réformes générales, la pression budgétaire se faisant ainsi de plus en plus forte. Les réformes présentées ci-dessous participent à ce mouvement.

2.2 Trois réformes majeures pouvant avoir une influence sur la gestion de carrière des universitaires français

2.21 La loi de programme pour la recherche : un effet sur l'évaluation de la recherche

La loi de programme pour la recherche[6] a été votée le 18 avril 2006 et est la traduction législative du "Pacte pour la recherche". Ce « pacte » doit permettre à la recherche française d'affronter, dans les meilleures conditions, la concurrence scientifique et technologique mondiale et vise à conforter le rayonnement international de la France. Il est, de surcroît, destiné à offrir des carrières scientifiques plus attractives aux chercheurs et aux enseignants-chercheurs. Les PRES (annexe 5) font leur apparition. Le but affiché de cette innovation est de faciliter le rapprochement d'universités et d'établissements d'enseignements supérieurs d'une même ville ou région. La loi de programme comprend également des dispositions touchant à l'évaluation de la recherche. L'article L.114-1 du code de la recherche institue dorénavant que :

« Les activités de recherche financées en tout ou partie sur fonds publics, réalisées par des opérateurs publics ou privés, sont évaluées sur la base de critères objectifs adaptés à chacune d'elles et s'inspirant des meilleures pratiques internationales. Parmi ces critères, les contributions au développement de la culture scientifique sont prises en compte. ».

[5] Loi organique n° 2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances
[6] Loi n° 2006-450 du 18 avril 2006 de programme pour la recherche

Le comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et le comité national d'évaluation de la recherche fusionnent pour former l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) (annexe 6) qui reçoit le statut d'autorité administrative indépendante. L'Agence Nationale de la Recherche (ANR), qui est un groupement d'intérêt public, devient un établissement public. Les modalités de financement et d'évaluation des activités de recherche des enseignants-chercheurs et des laboratoires se trouvent ainsi modifiées par cette nouvelle loi.

2.22 La loi dite LRU : vers une modification des pratiques de gestion des carrières

La réforme dite LRU[7] est venue compléter la loi Savary de 1984 en ajoutant aux missions précédemment définies : « *l'orientation et l'insertion professionnelles, la diffusion de la recherche scientifique et la participation à la construction de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* » et offre aux universités plus d'autonomie par l'octroi de compétences élargies. Cette loi donne en effet aux établissements des compétences nouvelles, dont nous présentons ci-dessous les principales caractéristiques (et les plus importantes pour notre sujet).

Des nouveautés en matière de recrutement

La donne change en matière de recrutement, l'établissement étant placé au centre du dispositif et laissé maître de la définition de sa politique de recrutement.

Premièrement, il revient dorénavant aux membres du CA de l'université de constituer les comités de sélection en charge du recrutement d'un nouvel enseignant-chercheur. Ces comités viennent en remplacement des commissions de spécialistes qui étaient établies pour trois ans et qui étaient composées majoritairement de membres élus appartenant à l'établissement et minoritairement de membres extérieurs nommés par le chef d'établissement. La liste de classement établie par la commission de spécialistes était transmise au Ministère de l'Enseignement Supérieur pour décision. Ces comités doivent répondre à une exigence d'ouverture à des membres extérieurs à l'université qui recrute. La loi stipule dans l'article L952-6-1. que :

[7] Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités

Sous réserve des dispositions statutaires relatives à la première affectation des personnels recrutés par concours national d'agrégation d'enseignement supérieur, lorsqu'un emploi d'enseignant-chercheur est créé ou déclaré vacant, les candidatures des personnes dont la qualification est reconnue par l'instance nationale prévue à l'article L. 952-6 sont soumises à l'examen d'un comité de sélection créé par délibération du conseil d'administration siégeant en formation restreinte aux représentants élus des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des personnels assimilés.[…]Le comité est composé d'enseignants-chercheurs et de personnels assimilés, pour moitié au moins extérieurs à l'établissement, d'un rang au moins égal à celui postulé par l'intéressé. Ses membres sont proposés par le président et nommés par le conseil d'administration siégeant en formation restreinte aux représentants élus des enseignants-chercheurs et personnels assimilés. Ils sont choisis en raison de leurs compétences, en majorité parmi les spécialistes de la discipline en cause et après avis du conseil scientifique. En l'absence d'avis rendu par le conseil scientifique dans un délai de quinze jours, l'avis est réputé favorable. Le comité siège valablement si au moins la moitié des membres présents sont extérieurs à l'établissement.

La LRU offre au président la possibilité d'utiliser son droit de veto sur tout recrutement à la condition qu'il émette un avis défavorable motivé. En dernier ressort, il revient donc au président de l'université de prendre la décision finale :

Au vu de son avis motivé, le conseil d'administration, siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés de rang au moins égal à celui postulé, transmet au ministre compétent le nom du candidat dont il propose la nomination ou une liste de candidats classés par ordre de préférence, sous réserve de l'absence d'avis défavorable du président tel que prévu à l'article L. 712-2.

Deuxièmement, est rendue obligatoire la présentation d'objectifs de recrutements externes par l'établissement. L'article L. 952-1-1. prévoit que :

Dans le cadre des contrats pluriannuels d'établissement mentionnés à l'article L. 711-1, chaque établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel présente les objectifs qu'il se fixe en matière de recrutement de maîtres de conférences n'ayant pas obtenu leur grade universitaire dans l'établissement, ainsi qu'en matière de recrutement de Professeur des universités des universités n'ayant pas exercé, immédiatement avant leur promotion à ce grade, des fonctions de Maître de conférence dans l'établissement.

Troisièmement, est officialisé le fait que l'établissement peut décider de recourir au recrutement d'agents non plus statutaires mais contractuels et ce, en CDD ou en CDI :

Les montants affectés à la masse salariale au sein de la dotation annuelle de l'État sont limitatifs et assortis du plafond des emplois que l'établissement est autorisé à rémunérer. Le contrat pluriannuel d'établissement fixe le pourcentage maximum de cette masse salariale que l'établissement peut consacrer au recrutement des agents contractuels mentionnés à l'article L. 954-3.

La loi accorde ainsi plus d'autonomie au président et à son CA en leur permettant de définir et de gérer leur propre politique de recrutement et d'emploi.

Des nouveautés en matière de gestion du temps du personnel

La loi donne entière liberté aux équipes de direction pour gérer le temps de travail de leur personnel enseignant, en leur octroyant par exemple la responsabilité de définir le référentiel métier qui permet à tout individu de savoir à combien d'heures de travail correspondent les responsabilités d'enseignement ou administratives qu'il prend. La LRU renforce ainsi l'autonomie des établissements quant à la reconnaissance de l'importance de chaque tâche effectuée par les enseignants-chercheurs.

De nouveaux modes de gouvernance

La loi LRU transforme le mode de gouvernance des universités. En effet, il est prévu qu'à partir du moment où l'université passe à l'autonomie, l'administration de l'établissement, qui, auparavant, était fortement placée sous la responsabilité du Ministère de l'Enseignement Supérieur, passe sous la responsabilité du président d'université, accompagné, dans sa prise de décision, par trois conseils : le Conseil d'Administration (CA), le Conseil Scientifique (CS) et le Conseil des Études et de la Vie Universitaire (CEVU) :

Art. L. 712-1. - Le président de l'université par ses décisions, le conseil d'administration par ses délibérations, le conseil scientifique et le conseil des études et de la vie universitaire par leurs avis assurent l'administration de l'université.

De plus, le CA s'ouvre aux membres extérieurs, sept à huit membres de cette instance (qui en compte dorénavant entre vingt et trente) devant provenir du monde extérieur à l'établissement :

Art. L. 712-3. - I. - Le conseil d'administration comprend de vingt à trente membres ainsi répartis : de huit à quatorze représentants des enseignants-chercheurs et des personnels assimilés, des enseignants et des chercheurs, en exercice dans l'établissement, dont la moitié de Professeur des universités des universités et personnels assimilés ; Sept ou huit personnalités extérieures à l'établissement

De surcroît, le pouvoir du président est grandement renforcé. À l'occasion de cette réforme, la notion de droit de véto du président sur des sujets tels que la prise de décision en termes de recrutement, nous l'avons vu précédemment, ainsi que de promotion apparaît :

Le président assure la direction de l'université. A ce titre : il préside le conseil d'administration, prépare et exécute ses délibérations. Il prépare et met en œuvre le contrat pluriannuel d'établissement. Il préside également le conseil scientifique et le conseil des études et de la vie universitaire ; il reçoit leurs avis et leurs vœux » Il a autorité sur l'ensemble des personnels de l'université. Sous réserve des dispositions statutaires relatives à la première affectation des personnels recrutés par concours national d'agrégation de l'enseignement supérieur, aucune affectation ne peut être prononcée si le président émet un avis défavorable motivé.

Une évolution pouvant également fortement modifier le mode de gouvernance de l'établissement est la nouvelle possibilité pour l'équipe de gouvernance de demander le regroupement avec d'autres universités, voire même la fusion :

Les établissements peuvent demander, par délibération statutaire du conseil d'administration prise à la majorité absolue des membres en exercice, le regroupement au sein d'un nouvel établissement ou d'un établissement déjà constitué. Le regroupement est approuvé par décret.

Une gouvernance manœuvrant entre autonomie et contrôle

L'autonomie, prônée par la loi, se concrétise par la délégation de la masse salariale et par la déconcentration de l'ensemble des actes de gestion auparavant placés sous la responsabilité du Ministère de l'Enseignement Supérieur. Toute décision concernant les actes de gestion ne font plus l'objet d'une quelconque action du Ministère ou du Rectorat mais bien de l'établissement lui-même. Cependant cette autonomie ne signifie pas que l'établissement peut mener ses actions sans aucune forme de contrôle. En effet, la loi LRU prévoit la mise en place d'actes de supervision.

Il est prévu, dans un premier temps, que l'université rende des comptes au Recteur, sur la gestion de sa masse salariale ainsi que du plafond d'emploi. Cela veut dire que l'université est contrôlée sur sa gestion financière et sur sa politique de recrutement, mais ce, uniquement d'un point de vue quantitatif :

Les montants affectés à la masse salariale au sein de la dotation annuelle de l'État sont limitatifs et assortis du plafond des emplois que l'établissement est autorisé à rémunérer. Le contrat pluriannuel d'établissement fixe le pourcentage maximum de cette masse salariale que l'établissement peut consacrer au recrutement des agents contractuels mentionnés à l'article L. 954-3. L'établissement assure l'information régulière du ministre chargé de l'enseignement supérieur et se dote d'instruments d'audit interne et de pilotage financier et patrimonial selon des modalités précisées par décret. […] Les comptes de l'université font l'objet d'une certification annuelle par un commissaire aux comptes.

Une possible mise sous tutelle du Recteur des établissements en difficulté est également prévue. Le Recteur a en effet le pouvoir, dans des cas de difficulté de gestion, de reprendre en charge la stratégie financière de l'établissement.

La relation entre l'état et l'université s'en trouve alors transformée, l'état se chargeant dorénavant non plus de faire mais de faire faire par les universités et de renforcer le contrôle financier (Vinokur, 2008), attendant des résultats et un accroissement de la performance des établissements (Aust et Crespy, 2009).

De nouveaux enjeux financiers

Le point majeur de la loi LRU est l'attribution à l'établissement de l'autonomie de gestion financière qui relevait, auparavant, de la responsabilité du Ministère de l'Enseignement Supérieur. Cet axe se concrétise par la prise en responsabilité d'un budget global élaboré en association avec les composantes de l'université incluant la masse salariale, après qu'une enveloppe « État » ait été négociée entre l'établissement et le Ministère. Ces évolutions multiplient par 2.5 voire 3 les budgets de ces universités :

Art. L. 712-9. - Le contrat pluriannuel d'établissement conclu par l'université avec l'Etat prévoit, pour chacune des années du contrat et sous réserve des crédits inscrits en loi de finances, le montant global de la dotation de l'État en distinguant les montants affectés à la masse salariale, les autres crédits de fonctionnement et les crédits d'investissement.[…] Les montants affectés à la masse salariale au sein de la dotation annuelle de l'Etat sont limitatifs et assortis du plafond des emplois que l'établissement est autorisé à rémunérer. Le contrat pluriannuel d'établissement fixe le pourcentage maximum de cette masse salariale que l'établissement peut consacrer au recrutement des agents contractuels mentionnés à l'article L. 954-3.

Les dépenses associées à cette gestion financière recouvrent les salaires des équipes (BIATOSS, enseignants-chercheurs), les actions de recrutement, la gestion des incitations financières (primes, intéressement, attribution de PES etc.) ou toute autre action impliquant une dépense (ex : politique de formation des personnels, action sociale etc...) et la loi laisse la possibilité d'utiliser cette enveloppe financière comme l'équipe présidentielle l'entend.

Le passage à l'autonomie a été progressif : dès le 1er janvier 2009, vingt universités ont bénéficié de ces compétences élargies. Afin d'accompagner les universités dans leur préparation à l'exercice des nouvelles compétences, des audits ont été mis en place pour éclairer les conseils d'administration et les présidents sur les forces et les faiblesses de leur établissement. Le choix des universités autonomes s'est fait sur quatre critères, qui ont servi à réaliser les audits : la gestion comptable et financière, la gestion des ressources humaines, la gestion des systèmes d'information et la gestion immobilière. Toutes les universités sont devenues autonomes au 01 Janvier 2011 :

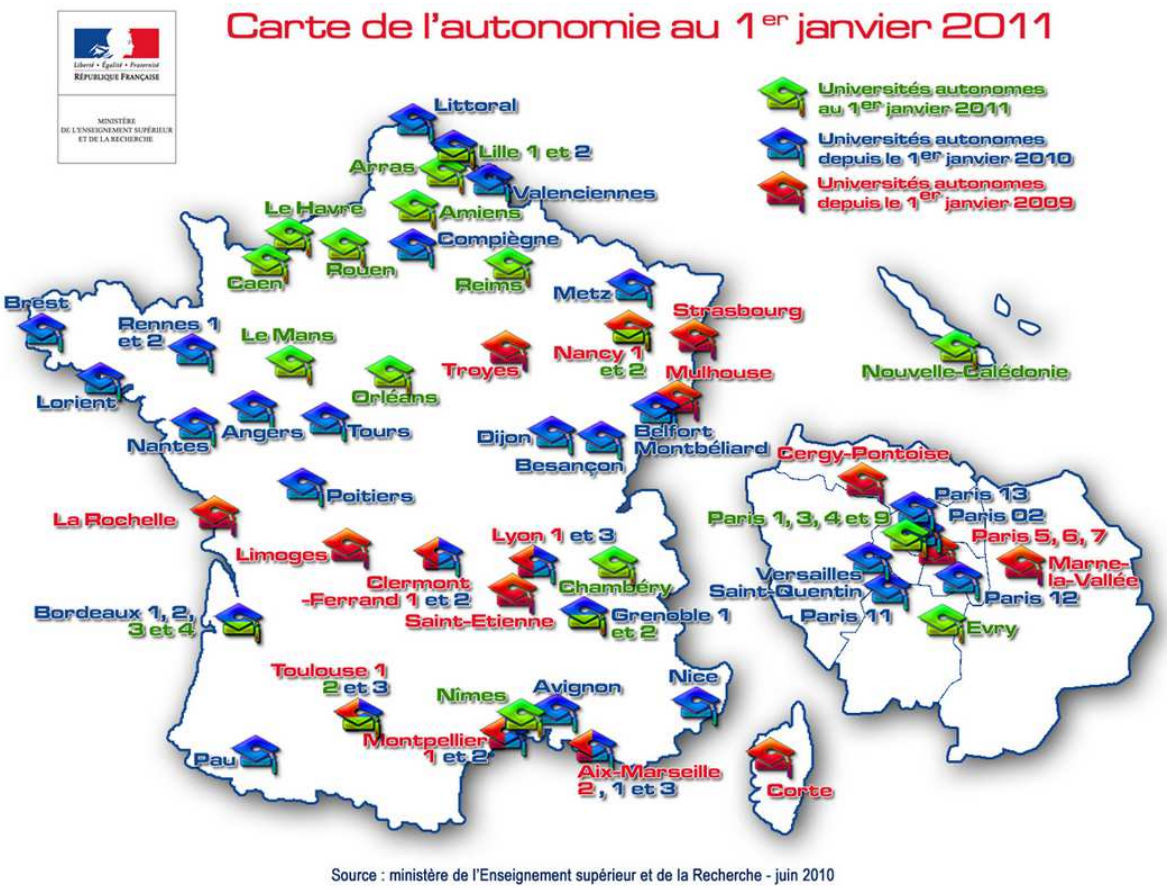


Figure 2 - Carte de l'autonomie au 1er Janvier 2011

2.23 Réforme du statut des enseignants-chercheurs : un effet sur la mobilité fonctionnelle et verticale des individus ?

La troisième réforme importante selon nous pour notre sujet est la réforme du statut des enseignants-chercheurs[8] de 2009 dont nous présentons ci-dessous les éléments principaux.

[8] Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des Professeur des universitéss des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs

Une volonté d'accélérer la mobilité verticale

Les règles de promotion sont revues avec la fusion de deux statuts de maître de conférences en un (MCF 1 et MCF2), le raccourcissement des échelons, la prise en compte de l'activité globale de l'individu depuis son démarrage dans la vie professionnelle, qu'il y ait un lien ou non avec l'enseignement, et que cette activité se soit faite ou non sur le territoire national. Le raccourcissement du passage d'échelons chez les maîtres de conférences implique une évolution de la rémunération plus rapide qu'auparavant, ramenée ainsi de cinq ans à trois ans et six mois pour le passage du cinquième au sixième échelon de la deuxième classe par exemple, ou de quatre ans et quatre mois à trois ans pour le passage du premier au deuxième échelon de la première classe.

Il est d'ailleurs annoncé, à l'occasion de ces évolutions, la volonté de doubler le taux de promotions et de faire en sorte que la décision de promotion soit liée à l'évaluation transmise au CNU. Ces taux de promotion restent néanmoins fortement soumis à un encadrement de l'état, le pourcentage de promotion par corps étant imposé :

Le nombre maximum de maîtres de conférences de classe normale pouvant être promus chaque année au grade de Maître de conférences hors classe est déterminé conformément aux dispositions du décret n° 2005-1090 du 1er septembre 2005 relatif à l'avancement de grade dans les corps des administrations de l'Etat. La liste des maîtres de conférences de classe normale remplissant les conditions prévues au présent article est arrêtée à la même date que celle fixant le taux de promotion par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.[…]Le nombre maximum de Professeur des universités des universités de 2e classe pouvant être promus chaque année à la 1re classe est déterminé conformément aux dispositions du décret du 1er septembre 2005 susmentionné. Le nombre maximum de Professeur des universités des universités de 1re classe pouvant être promus chaque année à la classe exceptionnelle est déterminé de la même façon.[…]Le nombre de Professeur des universités des universités du 1er échelon de la classe exceptionnelle pouvant être promus au 2e échelon de cette classe est déterminé chaque année par application à l'effectif des Professeur des universités des universités réunissant les conditions pour être promus d'un taux fixé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Il est également rappelé que la moitié des promotions peut être gérée par les établissements, le reste continuant à relever de la responsabilité du Ministère *via* le CNU :

L'avancement a lieu, pour moitié, sur proposition de la section compétente du Conseil national des universités ou de la section compétente du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, dans la limite des promotions offertes par discipline au plan national et pour moitié sur proposition du conseil d'administration dans la limite des promotions offertes dans l'établissement, toutes disciplines confondues

Une volonté de renforcer la mobilité fonctionnelle

L'avenant au statut prévoit la définition, par le CA, des principes généraux de répartition des obligations de service. Chaque établissement doit, de ce fait, travailler sur son propre référentiel d'activités précisant à quel nombre d'heures ou à quel montant d'heures complémentaires correspondent les différentes responsabilités administratives et pédagogiques occupées par les individus :

Dans le respect des dispositions de l'article L. 952-4 du code de l'éducation et compte tenu des priorités scientifiques et pédagogiques, le conseil d'administration en formation restreinte ou l'organe en tenant lieu définit les principes généraux de répartition des services entre les différentes fonctions des enseignants-chercheurs telles que mentionnées aux articles L. 123-3 et L. 952-3 du code de l'éducation et L. 112 du code de la recherche. Il fixe également les équivalences horaires applicables à chacune des activités correspondant à ces fonctions, ainsi que leurs modalités pratiques de décompte.[…]Ces équivalences horaires font l'objet d'un référentiel national approuvé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.[…] Dans le respect des principes généraux de répartition des services définis par le conseil d'administration en formation restreinte ou par l'organe en tenant lieu, le président ou le directeur de l'établissement arrête les décisions individuelles d'attribution de services des enseignants-chercheurs dans l'intérêt du service, après avis motivé, du directeur de l'unité de recherche de rattachement et du directeur de la composante formulé après consultation du conseil de la composante, réuni en formation restreinte aux enseignants.[…]Ces décisions prennent en considération l'ensemble des activités des enseignants-chercheurs et leur évaluation par le Conseil national des universités ou le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, en application de l'article 7-1.[…] Le tableau de service de chaque enseignant-chercheur lui est transmis en début d'année universitaire et peut être adapté pour chaque semestre d'enseignement.

L'avenant au statut prévoit également le système de modulation de services, qui implique pour un enseignant-chercheur dont l'activité de recherche n'est pas suffisante une augmentation de son nombre d'heures d'enseignement non rémunérées en heures complémentaires ou pour un enseignant-chercheur dont l'activité de recherche est importante une diminution de son service d'enseignement :

Le service d'un enseignant-chercheur peut être modulé pour comporter un nombre d'heures d'enseignement inférieur ou supérieur au nombre d'heures de référence mentionné au I. […] Cette modulation ne peut se faire sans l'accord écrit de l'intéressé. […]La modulation peut s'inscrire dans le cadre d'un projet individuel ou collectif, scientifique, pédagogique ou lié à des tâches d'intérêt général. Elle tient compte du caractère annuel ou pluriannuel de ce projet. […]La modulation de service ne peut aboutir à ce que le service d'enseignement soit inférieur à 42 heures de cours magistral ou à 64 heures de travaux pratiques ou dirigés, ou toute combinaison équivalente. Elle doit en outre laisser à chaque enseignant-chercheur un temps significatif pour ses activités de recherche

Une volonté de revaloriser le métier d'enseignant et d'introduire une évaluation individuelle

La volonté est affirmée de donner le même poids à l'enseignement qu'à la recherche.

Art. 7-1.-Chaque enseignant-chercheur établit, au moins tous les quatre ans, et à chaque fois qu'il est candidat à une promotion, un rapport mentionnant l'ensemble de ses activités et leurs évolutions éventuelles. Ce rapport est remis au président ou directeur de l'établissement qui en assure la transmission au Conseil national des universités ou au Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques. L'avis émis par le conseil d'administration en formation restreinte sur les activités pédagogiques et les tâches d'intérêt général, qui figurent dans le rapport d'activité de l'intéressé, est joint à cette transmission et communiqué à l'intéressé. […]Ce rapport sert de base à l'évaluation de l'enseignant-chercheur par la section dont il relève au sein des instances mentionnées à l'alinéa précédent. […] Cette évaluation a lieu tous les quatre ans. Elle intervient au plus tard quatre ans après la première nomination dans un corps d'enseignants-chercheurs ou après chaque promotion de grade ou changement de corps. […]L'évaluation prend en compte l'ensemble des activités de l'enseignant-chercheur. Les établissements prennent en considération les activités ainsi évaluées en matière indemnitaire et de promotion.

Les trois réformes présentées ci-dessous contribuent à modifier l'environnement professionnel au sein duquel se déroulent les carrières des enseignants-chercheurs. Sont affectées les modalités de financement et d'évaluation de la recherche, ainsi que les modalités de gestion des carrières qu'elles soient liées aux décisions de recrutement, de promotion ou de gestion des activités. Au-delà des textes de loi, l'étude des discours ministériels est riche d'enseignements et nous permet de comprendre quelles étaient les ambitions de l'état au moment d'initier ce mouvement de réformes. Nous en proposons ci-dessous une lecture rapide.

2.3 Des ambitions fortes de l'état, transformant le contexte de carrière

2.31 Renforcer le positionnement de la France dans la compétitivité internationale et renforcer l'identité nationale

L'objectif de renforcer la capacité de la France à s'inscrire comme un acteur majeur de la compétition internationale est certainement le plus important et est celui qui a guidé cet ensemble de réformes. Ces évolutions traduisent en effet des mouvements de fonds qui proviennent de la société universitaire, de la société civile et de l'approfondissement de l'ancrage international de la France universitaire (Fridenson, 2010) dont l'objectif est de faire des universités des outils et des ressources dans la compétition économique internationale (Kogan et al., (2000). Le 15 octobre 2005, Gilles de Robien, alors Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, lors d'une conférence de presse portant sur la présentation du projet de loi de programme pour la recherche, affirmait que :

> *« La Recherche française est au centre du débat public. Toutes les grandes questions nous y ramènent : l'intensification de la concurrence internationale, notre capacité à comprendre l'évolution du monde, de la société ou l'ampleur des défis environnementaux. D'abord la concurrence internationale. Nous sommes engagés dans une compétition mondiale pour la suprématie dans la Connaissance [...] Dans cette compétition mondiale, bien réelle, pour l'excellence scientifique, notre recherche est la solution.».*

Ce message est porté par une volonté forte de réagir face au classement de Shanghai, considéré comme étant un véritable affront pour les politiques français comme l'expliquent Beaud et al (2010, p. 227) :

> *« Un second élément de contexte est nécessaire à rappeler pour expliquer le climat politique dans lequel a été préparée et annoncée la loi LRU : l'effet proprement délétère que constitua la diffusion du classement de Shanghai auprès des élites politiques françaises. […] Bon an mal an, on pensait que les universités françaises faisaient leur travail et occupaient leur rang dans le concert des grandes universités mondiales. Le classement de Shanghai fit l'effet d'une douche froide : les universités et universitaires français étaient donc mauvais ! ».*

De plus, l'université doit, selon le gouvernement français, permettre de renforcer l'identité nationale et se doit d'être une vitrine de la France. Dans la préface de « L'état de l'Enseignement Supérieur en France » de décembre 2008, Valérie Pécresse réaffirme

l'importance que revêt le secteur de l'enseignement supérieur pour la croissance économique française :

« Cette deuxième édition, revue et enrichie, témoigne de l'intérêt que notre pays porte à ces deux leviers indispensables et indissociables de toute croissance que sont l'Enseignement supérieur et la Recherche en faisant le pari de l'intelligence, de la compétitivité et de l'innovation.[...] L'Enseignement supérieur et la Recherche constituent deux moteurs, deux relais indissociables de notre croissance, de notre bien-être, qui doivent contribuer à garantir la qualité de nos politiques sociales. »

2.32 Renforcer l'attractivité de la recherche française et lutter contre la fuite des cerveaux à l'étranger et revaloriser le métier

Dès 2005 (le 15 octobre), Gilles de Robien affirmait cette volonté d'attirer les chercheurs en France :

« L'Europe dans son ensemble souffre d'un déficit de chercheurs : l'urgence, c'est d'attirer les meilleurs esprits dans cette carrière. […] Nous allons créer pour eux des parcours de réussite.».

La reconnaissance du métier de l'enseignant-chercheur dans son ensemble et la revalorisation des responsabilités administratives et d'enseignement sont longuement évoquées dans les différents discours. En octobre 2008, à l'occasion d'une conférence de presse, Valérie Pécresse tenait le discours suivant :

« Dans ce cadre stratégique, la modulation de services instaurée par la loi du 10 août n'est pas un outil de gestion, elle est LE levier qui peut permettre à un enseignant-chercheur de se consacrer plus activement à la recherche, comme dans les exemples précédents, ou a contrario, de privilégier l'enseignement. Il s'agit en effet de reconnaître et de tenir compte de toutes les facettes d'un métier, en contrepoint de la pratique actuelle, qui ignore trop souvent l'importance de l'enseignement.»

2.33 Renforcer l'excellence

La « course à l'excellence » (Musselin, 2009, p.79) est l'un des objectifs visés par le gouvernement. La recherche d'excellence était déjà un thème abordé en 2005 par Gilles de Robien :

> *« Pour assurer des emplois pérennes à nos enfants et nos petits-enfants, nous devons aujourd'hui doter notre pays d'une recherche d'excellence, car, dans la compétition pour la connaissance, il ne sert à rien d'être le deuxième à faire une découverte, à trouver une application.».*

Lors d'un discours le 21 mars 2007 sur la création de l'AERES, François Goulard, à l'époque membre du bureau politique de l'UMP, affirmait quant à lui que :

> *« La pratique de l'évaluation en France, indispensable dans un système de recherche tourné vers l'excellence, est confiée désormais à l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. »*

Lors d'un conseil des ministres, tenu le 09 avril 2008 était confirmé que :

> *« Les comités de sélection, qui se substituent aux commissions de spécialistes, permettront un recrutement plus rapide fondé sur des critères d'excellence scientifique. »*

2.34 Moduler l'activité

La modulation a fait l'objet de nombreuses communications. Dans un communiqué de presse du 15 janvier 2009, Madame la ministre confirmait que :

> *« La modulation de service vise à reconnaître et à valoriser toutes les activités et toutes les missions des enseignants-chercheurs, en prenant en compte l'investissement de chacun d'entre eux, dans des missions aussi diverses que l'accompagnement pédagogique des étudiants, le tutorat, le suivi de stages, la valorisation de la recherche... Ce projet de texte maintient ainsi un service d'enseignement de référence, déterminé en nombre d'heures, pouvant être modulé, à la hausse ou la baisse, en fonction de la nature des autres activités et leur évaluation par le Conseil national des universités. Il permet ainsi de promouvoir l'équilibre entre ces différentes activités indispensables au développement de l'université et les besoins de l'institution, en fonction de l'évolution des priorités de chacun.»*

2.35 Développer la mobilité

La réforme du processus de recrutement est conduite dans un objectif de dynamisation de la mobilité, comme cela est rappelé lors du conseil des ministres du 09 avril 2008 :

> *« Les enseignants-chercheurs continueront à être recrutés par leurs pairs, mais, pour diversifier l'origine géographique de ces personnels, la moitié au moins des membres du comité seront choisis parmi les universitaires extérieurs à l'établissement.»*

2.36 Transformer la relation d'emploi

La relation entre l'universitaire et son établissement doit évoluer. Le rôle même de sa « hiérarchie » doit aussi changer et la relation entre l'enseignant-chercheur doit évoluer vers une relation d'employeur à employé (Leroy, 2001).

L'analyse des discours ministériels et des communiqués de presse permettent de faire émerger les motivations principales des équipes gouvernementales, qu'elles soient officielles et affichées ou qu'elles soient, pour certaines, cachées et officieuses. L'objectif principal est bien de transformer en profondeur l'université ainsi que le cadre dans lequel évoluent les enseignants-chercheurs.

Nous l'avons montré, l'environnement professionnel des universitaires français a subi ces dernières années de profondes mutations. Ces mutations ont été insufflées par le gouvernement et portent en elles de grandes ambitions pour les enseignants-chercheurs et la recherche française. Ces évolutions, traduites par des réformes légales, peuvent laisser imaginer des effets sur la gestion des carrières des individus.

2.4 Les effets possibles sur la gestion des carrières

Les effets que nous pouvons imaginer à travers l'étude des textes de loi ainsi que des discours et supports ministériels ayant été exploités pour expliquer et justifier ces nouvelles lois sont de deux ordres. Dans un premier temps, nous pouvons supposer que l'université, du fait de sa toute nouvelle autonomie, se voie déléguer la gestion des carrières des enseignants-

chercheurs. Dans un second temps, nous pouvons imaginer que la mobilité des individus, qu'elle soit fonctionnelle, verticale ou géographique, s'en trouve favorisée.

2.41 Une gestion des ressources humaines déléguée à l'université ?

Ces réformes et évolutions de l'enseignement supérieur impliquent la mise en œuvre de nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines ainsi que l'augmentation du « rôle des Universités dans la gestion des parcours professionnels. » (Hennequin, 2010, p.2). La déconcentration des actes de gestion induite par le passage à l'autonomie touche des actes de gestion dans le domaine des promotions par exemple, 50% des promotions pouvant dorénavant être gérées par les établissements, le reste continuant à être géré par le CNU. Elles concernent également le recrutement, la mise en place des comités de sélection dépendant du CA, l'établissement ayant dorénavant le droit de recourir au recrutement d'agents non plus statutaires mais contractuels et ce, en CDD ou en CDI. Il revient également à l'établissement, et plus spécifiquement au président lui-même de pouvoir gérer sa politique de transformation d'emploi. Il peut donc décider de faire de la « transformation » d'emploi (déqualifier des postes de Professeur des universités en postes de maîtres de conférences par exemple ou des postes de maîtres de conférences en postes d'ingénieurs de recherches) et ce sans aucun contrôle par le Rectorat ou le Ministère. Ces transformations dans les modes de recrutement signalent l'avènement de marchés internes du travail plus régulés (Musselin, 2005), faisant même émerger des processus de recrutement (Musselin, 2010), alors qu'il s'agissait avant de ne parler que de concours. La loi sur la LRU, ainsi que l'avenant au statut, prévoient la définition, par le CA, des principes généraux de répartition des obligations de service. Chaque établissement doit, de ce fait, travailler sur son propre référentiel d'activité précisant à quel nombre d'heures ou à quel montant d'heures complémentaires correspondent les différentes responsabilités administratives et pédagogiques occupées par les individus, l'avenant au statut, lui, prévoyant le système de modulation.

Ces évolutions ont des effets attendus sur l'université. En effet, la pratique de la GRH doit être vue non plus comme une activité administrative mais bien plus comme une activité de gestion « qualitative » des individus. La gestion de l'individu doit faire l'objet d'une mise au cœur des réflexions menées par les équipes de direction de l'université, tout en intégrant la contrainte financière. C'est pourquoi l'un des premiers effets qu'ont eu les réformes a été la transformation des services du personnel en services RH. Cette évolution avait pour objectif

de montrer que l'université allait dorénavant compter sur ce service pour gérer les ressources de l'université de façon qualitative et non plus seulement quantitative à travers la fiche de paie et les aspects administratifs. L'embauche de personnels RH au sein des universités a été le second effet de ces évolutions, dans un objectif de transfert de la responsabilité de la gestion des ressources humaines du Ministère à l'université.

Les réformes laissant des marges de manœuvre nouvelles aux établissements dans la définition d'une politique de gestion des carrières, nous pouvons ainsi faire l'hypothèse d'un renforcement du rôle de l'université dans la gestion de carrière des individus.

2.42 Une mobilité des enseignants-chercheurs incitée

En second lieu, ces réformes nous laissent à penser qu'elles peuvent avoir des implications sur la façon dont un individu est amené à conduire ou réfléchir sa carrière.

Une incitation à la mobilité fonctionnelle ?

Avec l'introduction de la modulation et la reconnaissance de chacune des tâches (enseignement, administratif, recherche), nous pouvons nous attendre à ce que les enseignants-chercheurs exploitent cette possibilité qui leur est offerte, si tant est que l'université mette en place la modulation, afin de répartir leur temps de travail en fonction de leurs préférences professionnelles. Cependant, le texte de loi comportant quelques ambiguïtés, nous pouvons imaginer que les individus sont confrontés à des choix cornéliens qui peuvent venir influencer les orientations de carrière. La plus grosse ambiguïté qui subsiste concerne la valorisation de la recherche versus celle de l'enseignement et des tâches administratives puisque, si en effet les textes affirment la volonté de reconnaître ces trois tâches de manière égale, ils portent tout de même en leur sein une incitation à faire de la recherche. En effet, la volonté étant clairement affichée de renforcer le poids de la recherche française sur le plan international, nous pouvons imaginer un renforcement de la pression exercée sur les enseignants-chercheurs à développer leur activité de recherche et conduire des recherches sur des thèmes considérés comme pertinents et porteurs d'un « avantage concurrentiel » au niveau international, dans un objectif de recherche d'excellence. Ce mouvement peut influencer les universitaires dans la façon d'exercer leur métier et de conduire leur carrière, les valeurs centrales mêmes du métier pouvant avoir été modifiées. En effet, les universitaires sont

amenés à gérer leur production scientifique et à donner une orientation « mercantile » à leurs préoccupations (Courpasson et Guedri, 2007). Le constat est fait d'une orientation, de manière « très volontariste » des activités des enseignants-chercheurs vers le monde économique et la demande des entreprises[9], le risque identifié étant que « *l'enseignement soit conçu comme une simple « offre de formation », prioritairement pensée en fonction d'un « marché », et où la production scientifique ne serait perçue que dans sa capacité à produire des « innovations », susceptibles ensuite de dégager des « profits »*[10].De plus, la mise en place des PRES visant à construire des pôles de recherche de taille plus importante en mesure de constituer une force de frappe plus efficace, nous pensons que cela peut impliquer l'instauration de nouvelles normes de travail par les laboratoires de recherche. En effet, nous pouvons supposer que travailler en équipe est devenu de plus en plus crucial et que pour se faire, il devient nécessaire pour les universitaires de trouver des sujets de recherche communs et de s'adapter aux sujets poussés par les PRES. De surcroît, l'évaluation de la recherche a évolué, le lien établi entre financement et recherche ayant été renforcé. Nous pouvons ainsi penser que, là encore, de nouvelles contraintes pèsent sur les individus, ces derniers étant moins libres de choisir les sujets de recherche qui leur plaisent et étant certainement contraints à chercher des sujets finançables. Les porteurs de projets de recherche financés devant justifier de résultats, nous pensons que les nouvelles normes de valorisation conduisent les individus à faire évoluer leurs pratiques en matière de communication et de publication par exemple. Les individus peuvent être incités à avoir une mobilité fonctionnelle plus importante en répartissant leur temps de travail et leur panier d'activités de façon à répondre aux exigences en matière de recherche et de publications. Nous faisons donc ainsi l'hypothèse que les évolutions légales incitent à la mobilité fonctionnelle.

Vers la recherche de promotion ?

La réforme du statut des enseignants-chercheurs, de par la volonté affichée de faciliter la promotion (que ce soit le passage d'un grade à un autre ou d'un statut à un autre) et de l'accélérer, laisse à penser que les individus saisissent cette opportunité pour chercher la

[9] Faure.S., Soulié.C., Millet.M. (2005) « Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques ? ». Rapport d'enquête, p.49

[10] Faure.S., Soulié.C., Millet.M. (2005) « Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques ? ». Rapport d'enquête, p. 116

mobilité verticale en mettant en œuvre les actions nécessaires à l'obtention d'une promotion (prise en charge de responsabilités, accroissement du temps consacré à la recherche, constitution du dossier de candidature auprès du CNU et de l'université par exemple). Nous pouvons ainsi nous attendre à ce qu'ils aient une attitude proactive de façon à susciter une promotion. De surcroît, l'apparition des PRES et la volonté de constituer des pôles de recherche plus importants peuvent nous laisser imaginer que les enseignants-chercheurs mettent en œuvre les actions nécessaires à une évolution verticale de façon à pouvoir prétendre, peut-être, à des postes dans ces nouveaux pôles. Nous faisons donc également l'hypothèse que l'évolution du contexte professionnel peut avoir une incidence sur la mobilité verticale des individus.

A la recherche d'une mobilité géographique plus grande ?

C'est la loi sur l'autonomie des universités qui vient renforcer l'exigence de mobilité géographique. En effet, la gestion de la mobilité rentre dans les nouvelles obligations de l'université à travers l'ouverture des comités de sélection. Ces nouveaux comités ont, à travers l'exigence d'ouverture pour 50% à des membres extérieurs, pour objectif de favoriser la mobilité des individus et de combattre toute velléité de localisme, même si aucun contrôle n'est prévu par le texte de loi. L'apparition des PRES, là encore, avec la création de plus gros centres de recherche peut également avoir un effet incitatif sur la mobilité géographique. En effet, peut être que certains enseignants-chercheurs peuvent être amenés à vouloir changer de lieu de travail pour rejoindre de plus gros centres de recherche mieux financés. Nous faisons donc aussi l'hypothèse d'une influence de l'environnement professionnel sur la mobilité géographique des enseignants-chercheurs français.

Notre lecture des réformes et des objectifs politiques qui les ont guidées nous ont amenée à faire des suppositions quant à l'influence de l'environnement professionnel sur les parcours de carrière des universitaires français. Ces évolutions nous laissent imaginer d'une part un renforcement du rôle de l'université dans la gestion de carrière des individus et d'autre part une transformation des parcours de carrière par l'incitation à une triple mobilité (fonctionnelle, verticale et géographique). De plus, notre analyse des textes et discours nous a montré que les pressions et les règles peuvent être parfois ambigües, complexes voire contradictoires. Pour exemple, les textes portent en eux deux objectifs antinomiques : mieux

valoriser l'activité d'enseignement d'un côté mais renforcer la pression à l'excellence d'un autre côté. Dans un tel contexte, nous pouvons supposer que des normes parfois contradictoires avec les règles légales peuvent émerger de la profession, ce qui peut amener l'individu à jouer de ces contradictions et exploiter les zones de liberté que ces dernières lui procurent.

Ces hypothèses nous permettent de confirmer notre problématique de recherche que nous rappelons ici : l'évolution du contexte professionnel (légal et réglementaire) de ces dernières années agit-il sur les parcours professionnels des universitaires français aujourd'hui ? Cette problématique est traitée à travers trois questions de recherche dont nous expliquons l'émergence dans notre chapitre méthodologique. Dans un premier temps, nous présenterons les parcours de carrière réels des enseignants-chercheurs rencontrés dans le cadre de notre travail de recherche et les décrirons à travers les trois types de mobilité que sont la mobilité fonctionnelle, la mobilité verticale et la mobilité géographique. Dans un second temps, nous analyserons dans quelle mesure l'environnement professionnel influence ces parcours et aborderons la question de la quête de légitimité vis-à-vis de cet environnement. Ayant constaté, au cours de notre analyse, que tous les individus ne sont pas guidés par une recherche de légitimité, nous serons amenée, de manière inductive, à voir s'il existe un autre moteur particulièrement influent en matière de comportement de carrière et introduirons ainsi la notion de recherche de plaisir.

3. Plan

Notre document est composé de quatre chapitres. Le premier chapitre est dédié à la présentation de notre design de recherche. Après un approfondissement de la problématique et un développement des questions de recherche, nous présenterons la méthodologie utilisée ainsi que la façon dont ont été traitées les données. Le second chapitre aura pour vocation de répondre à la première question de recherche à savoir de présenter les parcours de carrière observés chez les enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés. Il sera composé d'une première partie dédiée à une revue de littérature sur la carrière et sur la carrière académique et proposera comme résultat une typologie de cinq parcours de carrière. Le troisième chapitre sera dédié à la réponse à la deuxième question de recherche. Nous présenterons une revue de

littérature sur la théorie néo-institutionnelle qui nous a été fort utile pour traiter notre question. Ensuite, nous présenterons notre analyse de l'influence de l'environnement professionnel sur les parcours de carrière à travers deux angles de vue différents : l'organisation d'une part, l'individu d'autre part. Notre quatrième chapitre sera consacré à une analyse un peu plus approfondie de nos résultats ainsi qu'à une discussion de ceux-ci. Enfin, nous terminerons par une conclusion générale qui sera l'occasion de présenter les apports théoriques et managériaux de notre recherche, les limites ainsi que les voies de recherche que cette dernière a permis d'ouvrir.

CHAPITRE 1 : Design de recherche

1. Introduction

Ce second chapitre sera dédié à la présentation de notre design de recherche Il s'agit donc ici d'aborder dans une première partie la problématique déclinée en questions de recherche, dans une deuxième partie le but principal de la recherche, dans une troisième partie la méthodologie utilisée ainsi que le terrain sur lequel s'est effectué le travail et dans une dernière partie la méthode de traitement des données utilisée nous permettant de mettre en œuvre un processus rigoureux de recherche et d'aboutir ainsi à la production de connaissances externes valables (Gavard-Perret et al., 2012). Nous nous devons également de présenter dans notre design de recherche l'objet de recherche, ce qui a été fait en introduction générale mais aussi les références théoriques majeures (Gavard-Perret et al., 2012), ce qui sera fait dans les chapitres suivants.

Nous souhaitons préciser en préambule notre conviction concernant la façon dont nous considérons le travail de recherche. Nous sommes convaincue qu'une seule et unique vérité n'existe pas et que ce que nous pensons être la vérité est influencé et conditionné par ce que nous sommes, ce que nous avons été, nos valeurs, nos croyances, notre culture et la connaissance que nous avons du monde qui nous entoure. Nous considérons donc que le poids de l'interprétation reste fort, que ce soit dans un processus de recherche qualitatif comme quantitatif et que cette interprétation est dépendante de ce qu'est le chercheur. Même si nous avons choisi ce sujet de recherche dans le but d'éviter tout préjugé, il n'en reste pas moins que notre passé et notre expérience professionnelle ont pu nous influencer. Nous reviendrons sur notre posture en discussion.

2. Le traitement de notre problématique par l'intermédiaire de trois questions de recherche

« Une problématique scientifique a la forme d'une tension entre savoir et non-savoir. Elle se situe aux frontières de la connaissance, sur cette ligne qui en marque la limite, l'objectif de la recherche étant de déplacer cette ligne pour agrandir (un peu) la sphère du savoir » (Dumez, 2011, p.16). La problématique générale que nous avons décidé de traiter est issue, comme nous l'avons montré dans notre chapitre introductif, d'observations terrain, de lectures académiques, d'études statistiques réalisées auprès d'universitaires français mais aussi et surtout de l'analyse de l'évolution du contexte professionnel dans lequel se déroule la

carrière des enseignants-chercheurs. L'analyse de ce contexte nous a permis d'une part de nous assurer que le sujet que nous souhaitions traiter avait une réelle pertinence et une réelle raison d'être (Dumez, 2013) et d'autre part de valider qu'il n'avait pas déjà été traité et que les résultats issus de notre travail pourraient apporter des connaissances complémentaires, tant au niveau théorique que managérial. De ces éléments est issue une question générale qui constitue notre problématique initiale et que nous rappelons :

L'évolution du contexte professionnel (légal et réglementaire) de ces dernières années agit-il sur les parcours professionnels des universitaires français aujourd'hui ?

La définition d'une problématique générale ne suffit pas. Il faut en effet se demander à quoi s'intéresser de façon plus spécifique (Dumez, 2013). Cette problématique générale a donc été approfondie à travers trois questions de recherche. Bien entendu, si le questionnement général a été trouvé en tout début de travail, il n'en a pas été de même pour la problématique ainsi que pour les questions de recherche, qui ont été affinées au fil du temps. Étant donné que c'est par un choix pertinent de l'unité d'analyse qu'un travail de recherche permet de voir, ou non, des actions à l'œuvre (Dumez, 2013), nous avons accordé une grande importance à la définition de ces questions. Cette unité d'analyse se trouvant être à l'articulation de la théorie et du terrain (Dumez, 2013), nous avons procédé par boucles récursives abduction/déduction/induction, faisant ainsi des allers et retours entre la théorie, le terrain et nos analyses pour affiner nos questions de recherche au fil du temps (Dumez, 2013). Le terme d'abduction est soumis sinon à controverse en tout cas à des définitions diverses. Dumez (2013) explique l'abduction de la façon suivante : pour qu'il y ait abduction, il faut qu'il y ait comme point de départ un fait surprenant. Or pour que le chercheur soit surpris par un fait, il faut qu'il ait imaginé au préalable autre chose et ce par déduction et induction. L'hypothèse fait alors l'objet d'une déduction, c'est-à-dire d'une spécification en termes d'effets prédits. Puis l'induction permet de confirmer l'hypothèse. L'induction donne de la vraisemblance aux effets prédits en les comparant à des faits observés (Dumez, 2013). C'est là qu'intervient le fait surprenant, soit par apparition d'un fait nouveau, soit par apparition d'une anomalie (Aliseda, 2006, p.47 cité par Dumez, 2013). À partir de ce moment-là, le fait surprenant peut donner lieu à une hypothèse nouvelle. C'est l'abduction. Nous montrerons au fil du récit que l'utilisation du cadre théorique de la recherche nous a orientée dans nos réflexions mais que nous sommes restée ouverte à la découverte (Dumez, 2012). Nous n'avons pas cherché, de par

notre positionnement épistémologique, à confirmer une théorie (Dumez, 2012) mais bien à analyser le fait surprenant issu de notre terrain. Ce fait, issu de notre premier travail de recherche, concernait, comme nous l'avons évoqué en introduction générale, le discours porté par les enseignants-chercheurs autour de la LRU. Alors, qu'à l'époque, leurs universités venaient à peine de passer à l'autonomie, ils rendaient la LRU responsable de tous les maux et notamment ceux en matière de carrière : raréfaction des opportunités, ralentissement de la carrière et évolution du métier dû à la pression financière plus importante. Cette réforme cristallisait autour d'elle tous les messages, alors même que les enseignants-chercheurs n'avaient finalement pas pu avoir la possibilité d'en voir les effets réels sur la carrière. C'est cet élément surprenant qui nous a incitée à nous pencher sur l'effet non seulement de la LRU mais des deux autres réformes présentées en introduction générale sur la carrière car nous avions compris que les trois ne pouvaient pas être dissociées les unes des autres.

Répondre à notre problématique ne pouvait pas se faire de façon directe sans travailler à la formulation de questions de recherche plus précises. Nous les présentons ci-dessous.

2.1 Première question : quels sont les parcours de carrière réels des enseignants-chercheurs ?

Le contexte professionnel dans lequel se déroule la carrière des enseignants-chercheurs connaît une profonde mutation, comme nous l'avons montré en introduction générale. Les règles de gestion de carrière imposées aux établissements ont changé et le cadre s'est complexifié. L'université a été replacée au centre de cette gestion, se voyant attribuer un rôle se voulant être plus important qu'auparavant dans la gestion des parcours professionnels des individus. De surcroît, les enseignants-chercheurs font un lien entre évolution du contexte et transformation du métier, les réformes étant perçues comme le point de départ d'une « rupture » dans la façon de conduire sa carrière. Enfin, les nouvelles règles incitent à la mobilité, qu'elle soit verticale, fonctionnelle ou géographique. Il était donc important de se demander à quoi ressemblaient les parcours professionnels des enseignants-chercheurs depuis leur entrée dans le métier et de chercher à voir si effectivement, ces parcours avaient connu une inflexion suite aux réformes.

Répondre à la première question nous permet de proposer deux types de résultats. Il s'agit dans un premier temps de décrire les parcours de carrière des enseignants-chercheurs

rencontrés et ce à travers la notion de mobilités (fonctionnelle, verticale et géographique). Dans un deuxième temps il s'agit d'analyser ces parcours de façon à voir s'ils sont tous identiques ou si, au contraire, ils sont dissemblables et peuvent donner lieu à la proposition d'une typologie. Avant de répondre à notre première question de recherche, nous présentons une revue de littérature sur la carrière qui nous permet de revenir sur les caractéristiques de la carrière académique telles que décrites dans les travaux académiques.

2.2 Deuxième question de recherche : l'environnement professionnel peut-il influencer les parcours professionnels ?

La carrière des enseignants-chercheurs est régie par des règles et un cadre existant qui est transformé par les réformes. Une injonction à l'excellence scientifique est apparue plus clairement et une menace de modulation pèse sur les individus qui n'auraient pas une production scientifique suffisante. Il semble alors que le poids de l'environnement professionnel se renforce avec des règles plus exigeantes. De surcroît, l'autonomie transfère la responsabilité de la gestion des carrières à l'université, ce qui nous laisse supposer que les règles sont imposées de façon plus directe et plus forte aux individus. À cela se rajoute une transformation globale du secteur public. Les contraintes pesant sur les individus semblent plus fortes ou pour le moins plus visibles qu'auparavant. Il nous a paru intéressant, dans un tel contexte, de fonder nos travaux sur un socle théorique relevant de la théorie néo-institutionnelle qui permet d'observer et de décrire les mécanismes par lesquels l'environnement influence les pratiques organisationnelles et individuelles. Ainsi, sur la base de cette approche nous nous demandons si, réellement, le nouvel environnement professionnel dans lequel se déroulent les carrières universitaires a une influence sur les parcours. Nous présentons les vecteurs d'influence à l'œuvre ainsi que leurs effets possibles sur les parcours de carrière des individus et montrons que la recherche de légitimité vis-à-vis de cet environnement professionnel peut agir comme un moteur influençant les décisions en matière de mobilité.

2.3 Troisième question de recherche : peut-on identifier un autre moteur d'action venant concurrencer le moteur de la légitimité ?

Les règles, si elles existent et ont été modifiées par les réformes, restent néanmoins, nous l'avons vu, ambigües voire contradictoires et comportent des zones d'ombre et d'incertitude. De plus, la relation avec l'employeur se distend et elle est parfois considérée par les enseignants-chercheurs comme inexistante. Les individus conservent, dans un tel contexte, une zone de liberté, d'action et d'interprétation de ces règles qui leur offre la capacité de faire des choix individuels qui peuvent être différents des choix incités par l'environnement. Constatant que tous les individus ne sont pas mus par une quête de légitimité vis-à-vis de cet environnement professionnel, nous cherchons, de manière inductive, à montrer qu'un autre moteur particulièrement puissant est à l'œuvre chez certains. Il s'agit de la quête de plaisir. Cette question est traitée différemment des deux autres puisqu'elle nous permet d'initialiser une discussion autour de notre travail.

Nous présentons, ci-dessous, nos questions de recherche associées aux socles théoriques utilisés ainsi qu'aux types de résultats auxquels notre travail nous a conduite :

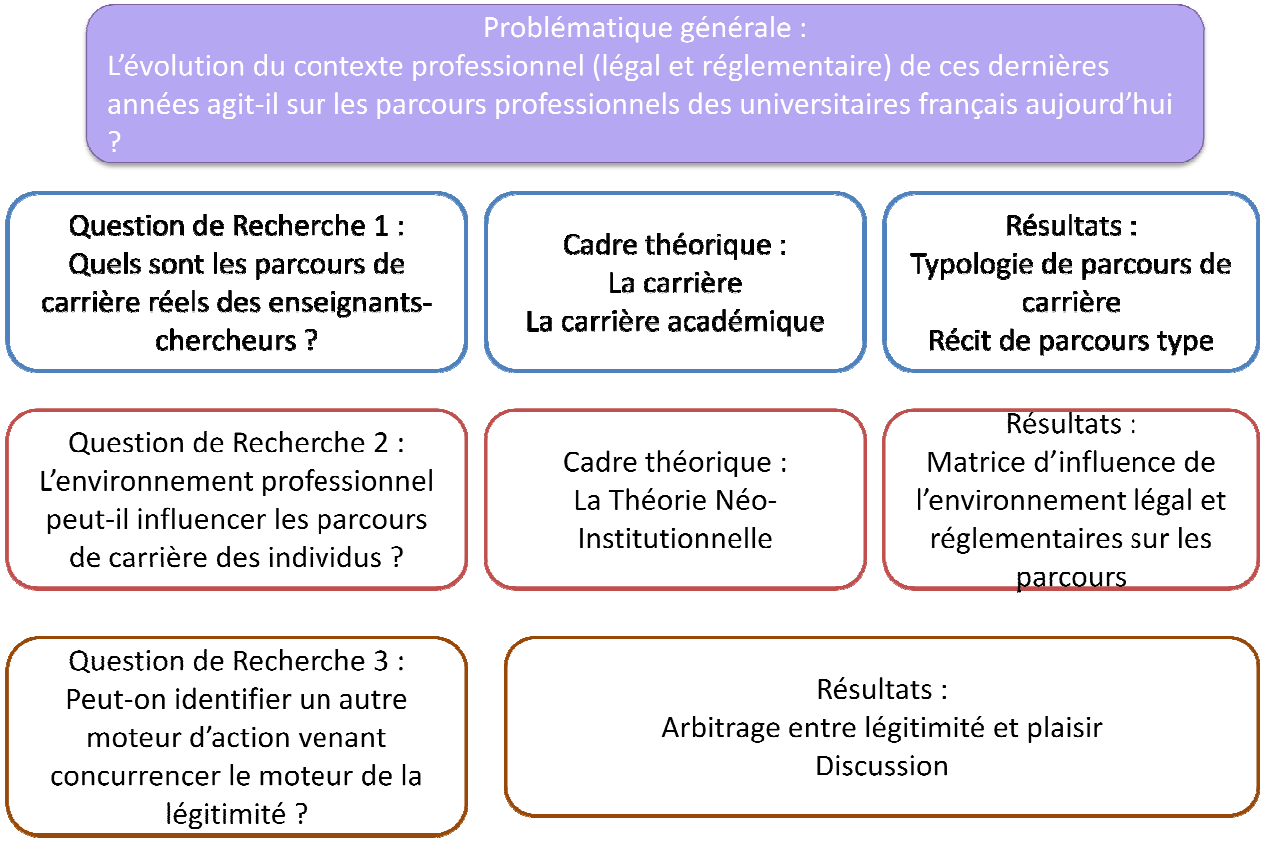


Figure 3 - Problématique et questions de recherche

Par le traitement de ces questions, nous souhaitons défendre la thèse suivante : l'environnement professionnel est pourvoyeur de règles et de normes suffisamment contraignantes pour pouvoir exercer une influence sur les parcours de carrière des universitaires français à travers des mécanismes d'isomorphisme que nous mettons à jour, qu'ils soient de nature coercitive, normative ou mimétique. Cependant, l'existence de contradictions et/ou d'ambiguïtés dans les règles offre aux individus la possibilité d'interpréter ces dernières et leur donne la liberté de les suivre ou non. Ce sont deux moteurs particulièrement influents, la quête de légitimité vis-à-vis de l'environnement professionnel, d'une part et la recherche de plaisir, d'autre part, qui vont orienter la prise de décision des individus en matière de mobilité et participer ainsi à la construction de leur parcours. Nous défendons enfin l'idée que les réformes sont venues bouleverser les priorités des enseignants-chercheurs pouvant ainsi créer une rupture dans leur parcours de carrière.

C'est bien l'articulation entre la contrainte exercée par le cadre réglementaire et légal et l'action individuelle que tend à éclairer notre travail.

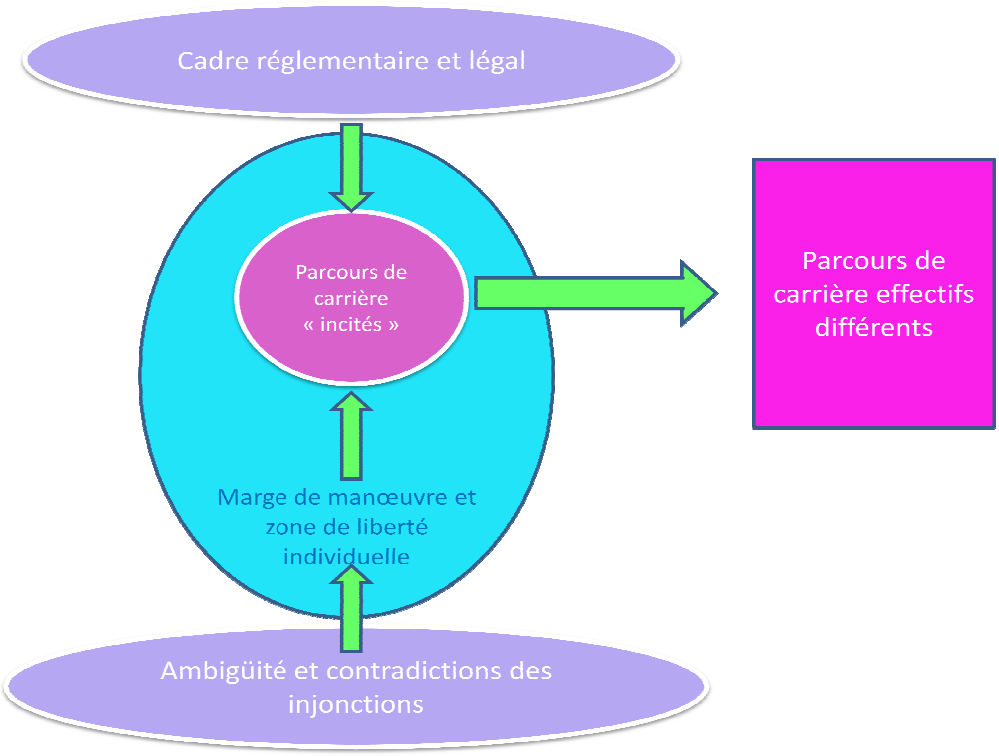


Figure 4 - Représentation graphique de la thèse défendue

3. Les objectifs de notre travail : un travail qui se veut être au service de l'université

Notre travail de recherche se veut avoir une double portée que nous présentons succinctement ici.

Une portée théorique d'une part. En effet, nous souhaitons pouvoir apporter une connaissance complémentaire à la théorie néo-institutionnelle dans un double objectif. Premièrement, nous souhaitons venir étoffer la littérature sur l'articulation institution / individu. Deuxièmement, nous souhaitons contribuer à une connaissance plus fine des mécanismes d'isomorphisme.

Une portée managériale d'autre part. En effet, nous voulons, par l'intermédiaire de notre travail, participer à une réflexion de gestion publique de façon à aider les équipes de direction des universités à comprendre quels sont les déterminants des parcours de carrière de leurs forces vives. Si notre travail pouvait servir à faire converger les décisions managériales d'une part et ce qui fait qu'un enseignant-chercheur vient travailler avec plaisir et y met toute son énergie d'autre part, nous considérerions que notre travail aurait atteint son objectif.

Nous reviendrons de façon plus détaillée sur les apports de notre travail en conclusion générale.

4. La méthodologie utilisée ainsi que le terrain observé

4.1 Une recherche compréhensive en deux phases

Nous avons choisi de mettre en œuvre une démarche qualitative, définie comme étant « une approche qui vise à analyser la culture et le comportement des humains et de leurs groupes du point de vue de ceux qui sont étudiés »[11] car nous souhaitions mener une recherche « au contact des individus étudiés » (Dumez, p 9, 2013). La méthode qualitative a pour spécificité qu'elle envisage « les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (…) qui peuvent être "compris" par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens » (Mucchielli, 1996, p. 183, cité par Burrick, 2010) et qu'elle permet d'expliquer les « significations » et le « sens donné aux

[11] Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines – 3° édition

choses de la vie »[12]. La démarche qualitative permet de « comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes » (Mukamurera et al, 2006, p.111). Ce travail ayant pour vocation à donner à connaître les acteurs pensant, parlant et agissant, nous qualifions notre démarche de démarche « compréhensive » (Dumez, p 6, 2013).

Il existe plusieurs types de méthodes de recueil de données qualitatives : les entretiens non structurés, les entretiens semi-structurés ou structurés, les entretiens de groupe, les méthodes d'observation, la modélisation de l'arbre de décisions ethnographique et de l'analyse du réseau social ou encore les récits de vie. Toutes visent à analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs (Blanchet et Gotman, 1993). Elles sont, de plus adaptées et à « l'analyse des logiques d'action et des pratiques sociales en situation »[13].

La mise en œuvre d'une méthodologie qualitative, quelle qu'elle soit, repose sur des règles rigoureuses de choix et d'utilisation et nécessite que le chercheur s'engage dans une réflexion solide avant toute décision (Burrick, 2010).

Nos choix ont été, en effet, mûrement réfléchis et nous ont conduite à mobiliser deux méthodes différentes de recueil de données. La première phase, que nous pouvons appeler phase exploratoire, a été dédiée à la recherche d'une connaissance approfondie de l'environnement professionnel universitaire français. Pour se faire, nous avons procédé à l'étude de données textuelles telles que les textes de lois, les documents ministériels ayant pour vocation à présenter les réformes ainsi que les discours qui avaient été prononcés à l'occasion de la présentation de ces évolutions légales. Nous avons également conduit des entretiens auprès de représentants de l'institution afin de comprendre la vision que ces acteurs avaient des réformes et de prendre connaissance des incidences de ces évolutions sur les universités et sur la gestion des carrières. Nous avons donc rencontré, dans cet objectif, les quatre DRH des universités grenobloises, un représentant du CNU, le Recteur de l'Académie de Grenoble ainsi que le Conseiller de Madame la Ministre au Ministère de l'Enseignement Supérieur. Ces entretiens ont été conduits de façon semi-directive avec le support d'un guide d'entretien. Ils ont duré en moyenne une heure et ont fait l'objet, à l'exception d'un seul, d'un enregistrement. Ils ont ensuite été retranscrits.

La deuxième phase s'est déroulée un peu plus tard et a constitué la phase de terrain à proprement parler et a consisté en la rencontre avec des enseignants-chercheurs. Pour

[12] Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines – 3° édition
[13] Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines – 3° édition

conduire cette deuxième phase, que nous allons présenter beaucoup plus en détails puisqu'elle constitue le cœur de notre travail, nous nous sommes orientée vers la méthode des récits de vie. Afin de justifier ce choix, nous présentons ci-dessous l'histoire des récits de vie, les pratiques possibles, la valeur ajoutée de la méthode ainsi que ses limites.

4.2 La méthode des récits de vie

Cette méthode est décrite dans la littérature comme étant un outil de recherche puissant (Cohen et Mallon, 2001) qui permet de prendre connaissance des contextes dans lesquels les individus se trouvent ainsi que de la façon dont ils vivent les événements et les comprennent, (Cohen, 2006). C'est, de surcroît, un excellent outil pour étudier les carrières de par sa capacité à mieux appréhender la façon dont les individus comprennent et expliquent leur carrière (Cohen, 2006).

4.21 Histoire, pratiques, valeur ajoutée, limites

L'histoire des récits de vie

La méthode des récits de vie a émergé avec l'Ecole de Chicago dans les années 1920 (Peneff, 1990) suite à la création d'un département de sociologie au sein de l'université de Chicago en 1892 (Sanseau, 2005). Sous l'influence de Robert Park, les étudiants sont incités à se rendre sur le terrain pour mener leurs travaux de recherche et ce, afin de pouvoir être en mesure d'expliciter des faits sociaux (Burrick, 2010). L'école de Chicago, et avec elle, la méthode des récits de vie, se développe entre les années 1920 et 1940 pour laisser progressivement place à la méthode quantitative dans la période d'après guerre (Sanseau, 2005). Il faudra attendre les années 1970 et les travaux de Bertaux pour voir l'utilisation de la méthode reprendre de l'ampleur et se développer en France. Cette méthode permet de transformer le travail de recherche quantitatif en un travail qui devient exploratoire et inductif (Burrick, 2010). La démarche se situe alors dans une approche « compréhensive du vécu » (Kaufmann, 1996, p.23), les individus étant considérés, par cette démarche, comme des « producteurs actifs du social, des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 1996, p.23). Si cette méthode a été beaucoup utilisée en sociologie, en histoire et en ethnologie (Sanseau, 2005),

elle s'est également développée en sciences sociales (Joyeau et al, 2010 ; Chanfrault-Duchet, 1987). Elle est encore peu utilisée en sciences de gestion (Joyeau et al. 2010 ; Sanseau, 2005 ; Wacheux, 1996) mais prend de l'ampleur, les chercheurs en sciences humaines en ayant fait une « véritable méthode de travail structurée » (Galligani, 2000, p.23). Plusieurs terminologies sont utilisées pour évoquer les récits de vie (Joyeau et al, 2010 ; Sanseau, 2005) : on peut ainsi parler d'entretien biographique, d'histoire de vie, de récit de pratique, d'autobiographie, de monographie. Nous conserverons, dans notre travail, le terme de récit de vie.

Pratiques

La méthodologie des récits de vie est une « stratégie d'accès au réel » (Wacheux, 1996) qui doit être plus efficace que d'autres méthodes pour l'appréhender. Il s'agit en effet du « produit d'une démarche globale et cohérente par laquelle le narrateur se posant comme sujet, tente de conférer un sens à son expérience vécue, en l'organisant dans une structure narrative propre » (Chanfrault-Duchet, 1987, p.13). Cette méthode laisse ainsi l'individu interrogé libre de la façon dont il raconte les événements, les agence et les interprète (Wacheux, 1996), les met en relation de façon à donner du sens à son vécu (Burrick, 2010). De ce fait, le récit de vie n'est pas toujours un récit historique des événements tels qu'ils se sont enchainés dans la réalité (Ricoeur, 1983 ; Ozcaglar-Toulouse, 2005). Pour faire son récit, l'individu a donc besoin de procéder à une sélection des événements puis à les qualifier (Demazière, 2003). Ce processus implique qu'il omette des événements mais requière cependant un « agencement temporel qui permette de donner une signification à ce qui est arrivé » (Burrick, 2010, p.18). C'est la manière dont les événements sont sélectionnés et agencés qui rend l'exercice intéressant et riche d'enseignement. De ce fait, « observer le travail de remémoration d'un sujet s'efforçant de reconstituer le fil de son parcours biographique renseigne sur ce qui fait sens pour lui » (Bertaux, 2003, p. 74).

Plusieurs approches existent, que ce soit en sciences de l'éducation, en psychologie, en neuropsychologie, en philosophie, en sociologie ou ethnosociologie, en psychanalyse, en sociologie clinique. Nous relevons de l'approche sociologique (ou ethnosociologique) portée par Bertaux (1997) et Demaziere et Dubar (1997). Cette approche postule que le chercheur se présente face à son sujet de recherche avec une totale ignorance et cherche à comprendre le fonctionnement des choses (Joyeau et al. 2010). Le chercheur se présente donc sur le terrain conscient de son ignorance (Bertaux, 1997, p.17).

C'est bien la posture que nous souhaitions adopter, c'est pourquoi, nous le rappelons, nous avions fait le choix d'un sujet de recherche sur lequel nous n'avions que très peu de connaissances et sur lequel surtout nous n'avions aucune idée préconçue. Cette démarche se différencie d'une démarche hypothético-déductive (qui développe des hypothèses en fonction d'une théorie existante puis conçoit une enquête empirique destinée à les vérifier) par le fait qu'elle va analyser un « fragment de réalité sociale-historique dont on ne sait par grand-chose *a priori* » (Bertaux, 1997, p.17.). Cette démarche permet donc d'élaborer des hypothèses et produit ainsi non pas une explication au sens strict mais une « *interprétation plausible* » (Bertaux, 1997, p.27). Les travaux ont donc vocation à présenter des résultats fondés sur l'étude d'un terrain particulier qui pourraient être observés de façon similaire dans d'autres contextes (Sanseau, 2005). C'est bien effectivement de cette manière que nous considérerons les résultats de nos travaux.

Une méthode à valeur ajoutée

Cette méthode diffère de la méthode plus classiquement utilisée des entretiens semi-directifs dans la conduite des entretiens puisque ceux-ci ne sont pas conduits en suivant une liste préétablie de questions auxquelles l'interlocuteur doit répondre. Si l'intervieweur sait quels sont les éléments de réponse qu'il doit obtenir, il doit laisser son interlocuteur le plus libre possible de choisir ses voies de réponse.

Au-delà donc de construire du sens pour le chercheur, le récit permet au narrateur de donner, nous l'avons vu précédemment, du sens aux événements qu'il relate. Mais bien plus que cela, il semblerait que cette production de sens semble constituer un besoin pour les narrateurs, ce qui montre à quel point la méthode peut permettre de rencontrer les attentes de ces derniers. À titre d'illustration, Galligani (2000), qui travaille sur les migrants, montre que ses interlocuteurs ont voulu se raconter alors qu'elle n'avait pas prévu de faire des récits de vie mais bien des entretiens semi-structurés. Elle a pu en conclure que le fait, pour les migrants interrogés, de raconter leur histoire et de la mettre en parole semblait avoir chez ces individus des effets thérapeutiques. Baumeister et Newman (1994) en sont arrivés à la même conclusion. Ils se sont eux aussi rendus compte que, quand des individus sont interrogés sur un sujet par un chercheur, ils vont naturellement avoir tendance à se raconter et à raconter une histoire au lieu de répondre de façon directe à la question. Les chercheurs en question, qui ont d'abord cru que les interlocuteurs ne voulaient pas répondre et cherchaient à contourner les questions, ont compris que c'était une façon de communiquer des informations.

Un autre atout majeur réside dans la liberté d'expression du narrateur. En effet, étant donné l'absence de guide d'entretien formalisé par une liste de questions et un ordre à celles-ci, les récits sont récupérés en fonction de ce que veut dire le narrateur. Il est ainsi libre de choisir les thèmes qu'il veut aborder, le type de récit qu'il veut faire, qu'il soit chronologique ou non, la profondeur et le niveau de détails qu'il veut donner. C'est aussi une méthode qui permet de laisser l'interlocuteur s'exprimer sur des événements présents mais de les lier à des événements passés ou à venir (Joyeau et al. 2010 ; Burrick, 2010). Contrairement au déroulement d'un entretien directif ou semi-directif, le chercheur n'est pas amené à interrompre (si ce n'est pour se faire préciser un élément peu clair) ou à recadrer son interlocuteur. Il le laisse libre de se raconter au gré de ses envies (Chanfrault-Duchet, 1987).
De cet atout en émerge un troisième. En effet, le matériau (c'est-à-dire en l'occurrence les discours) récupéré *via* des entretiens semi-directifs et de surcroît directifs va avoir tendance à être très standardisé et homogénéisé puisque, si le chercheur suit bien le déroulement de l'entretien tel qu'il l'a prévu, il va amener son interlocuteur à aborder les thèmes qu'il a prédéfinis à l'avance et ce dans le sens dans lequel il l'a également défini. Le narrateur qui se raconte à travers un récit de vie étant libre d'aborder les thèmes qu'il veut et dans le sens où il le veut, le matériau récupéré sera beaucoup plus hétérogène et moins standardisé (Demazière, 2007 p. 90 cité par Joyeau et al. 2010).

Cette méthode nous a semblé très pertinente en regard du sujet que nous souhaitions traiter.
Premièrement, la littérature relève le fait que la méthode des récits de vie est la seule méthode permettant de pouvoir prendre en compte la dualité de la carrière subjective d'une part (c'est-à-dire appréciée à travers la représentation qu'un individu s'en fait) et objective d'autre part (c'est-à-dire appréciée en termes de grades, rémunération ou statuts) (Cohen et Mallon, 2001). Or nous souhaitions bien aborder, lors de nos entrevues, ces deux aspects de la carrière. Recourir à la narration permet, de surcroît, de privilégier l'interprétation personnelle de la construction de la carrière (Cohen et Mallon, 2001).
Deuxièmement, cette méthode est décrite dans la littérature comme étant très adaptée lorsque les individus ont à s'exprimer sur une situation qui implique du conflit ou de la contradiction (Baumeister et Newman, 1994), ce qui, rappelons-le, caractérise l'environnement professionnel en mutation dans lequel évoluent les enseignants-chercheurs.
Si cette méthode semble tout à fait appropriée pour l'étude de la carrière dans un contexte ambigu, la littérature nous alerte cependant sur les limites potentielles dont il nous a fallu tenir compte lors du travail d'analyse.

Les limites de la méthode

Deux limites principales sont identifiées sur lesquelles nous souhaitons nous attarder. Il s'agit du possible manque d'objectivité des données recueillies d'une part et du possible manque de distance entre le chercheur et le narrateur d'autre part.

Toute méthode qualitative, et plus particulièrement la méthode des récits de vie, peut se voir reprocher son manque d'objectivité. Tout d'abord, pour donner une cohérence à l'histoire, l'individu risque de sélectionner ou d'oublier des informations. La recherche de sens peut, de ce fait, altérer la construction de l'histoire (Baumeister et Newman, 1994). De plus les individus peuvent avoir plusieurs objectifs en se lançant dans le récit d'une histoire. Baumeister et Newman (1994) en ont identifié cinq différents qui sont : le désir de récompense, le besoin de valider leur « identity claim », le souhait de faire passer des informations, le souhait d'attirer et de distraire les autres et enfin la nécessité de faire sens de son expérience. Il faut donc bien avoir conscience, en tant que chercheur, que selon l'objectif du narrateur, le tri, l'agencement et la narration des événements vont pouvoir prendre une forme plutôt qu'une autre. Le narrateur va donc construire son discours et à travers lui, reconstruire son parcours avec, en toile de fond, l'objectif sous jacent qu'il se sera fixé, intentionnellement ou non. Nous pouvons néanmoins opposer à cet argument, et en accord avec Ozcaglar-Toulouse (2005) que, quelle que soit la méthode, la personne interrogée va vouloir se montrer sous son meilleur jour ou aura un objectif sous-jacent, conscient ou inconscient, qui va l'orienter dans ses réponses, que ce soit d'ailleurs à travers un interview et donc un travail qualitatif ou un questionnaire dans le cadre d'un travail quantitatif. La personne interrogée va faire « une construction intellectuelle *a posteriori*, influencée ou orientée probablement par la présence d'une personne inconnue (le chercheur), par le travail de mémoire (oubli ou adaptation) et par la signification que le présent donne au passé » (Ozcaglar-Toulouse, 2005, p.193) , cet auteur allant même jusqu'à sous-entendre que l'interviewé sera encore plus influencé et les résultats seront encore plus biaisés par un questionnaire, débat dans lequel nous ne souhaitons pas prendre position. Il faut tout de même avoir conscience que les éléments du discours peuvent être fictifs, ou tout au moins ne pas être le reflet de l'exacte vérité (Chanfrault-Duchet, 1987). C'est pourquoi Bourdieu parle « d'illusion biographique » ou de « création artificielle de sens » ou encore « d'artefact » (Bourdieu, 1986). *A contrario*, selon Bertaux (2003), cette limite est gommée par le fait que le chercheur est au fait de ce possible manque d'objectivité du narrateur. D'aucuns même pourraient sous-entendre que les récits de vie sont faux. La question ne doit pas être posée en

ces termes. Il ne s'agit en effet pas de juger de la véracité des éléments qui nous sont narrés mais bien d'analyser la façon dont ils sont narrés et agencés pour donner du sens au vécu (Cohen et Mallon, 2001). Bertaux (1997) oppose aux détracteurs de la méthode que, au contraire, elle permet de « dégager puis apporter dans l'espace public des éléments de connaissance objective et critique fondés sur l'observation concrète » (Bertaux, 1997, p.17).

La deuxième limite identifiée concerne la posture du chercheur et la relation qu'il entretient avec le narrateur, le chercheur étant beaucoup plus impliqué dans l'entretien qu'il ne peut l'être avec une autre méthode, ce qui l'empêcherait potentiellement de rester dans une position d'observateur en instaurant la distance nécessaire à son travail et à une démarche scientifique (Chanfrault-Duchet, 1987).

Nous avons décidé, malgré ces limites, de mettre en œuvre cette méthode mais en gardant bien à l'esprit ces dernières tout au long de notre travail d'enquête.

Cette méthode nécessitant du temps et un certain apprentissage, que nous n'avons bien entendu pas pu avoir avant le début de notre travail, nous nous sommes appuyée sur les conseils prodigués dans la littérature pour mettre en œuvre notre propre démarche.

4.22 La mise en œuvre des récits de vie dans le cadre de notre recherche

La littérature prodigue de nombreux conseils pour les chercheurs qui souhaitent mettre en œuvre cette méthode. Ils sont de plusieurs ordres. Ils visent premièrement à aider le chercheur à adopter la bonne posture. Deuxièmement ils visent à l'aider dans la conduite et le bon déroulement de son entretien. Nous ne souhaitons pas ici présenter une revue de littérature exhaustive mais bien présenter les éléments que nous avons retenus pour le déroulement de la méthode et les mettre en lien avec notre pratique.

La posture du chercheur

Les conseils prodigués dans la littérature visent avant tout à aider le chercheur à mettre son interlocuteur à l'aise et à instaurer un climat de confiance. L'obtention d'entretiens narratifs de qualité passe en effet par une attitude de modestie, d'écoute et de bienveillance de la part de l'intervieweur (Ozcaglar-Toulouse, 2005).

Instaurer un climat de confiance passe d'abord par la mise en place d'un climat propice à l'échange. La meilleure façon d'amener un interlocuteur à se livrer est avant tout d'avoir une

attitude humble et d'écoute vis-à-vis de lui et de s'impliquer dans l'exercice. Cela nécessite que le chercheur reste présent dans l'échange et interagisse avec son interlocuteur, comme dans une conversation normale et équilibrée (Bernard, 2011). Il ne s'agit pas, pour le chercheur, de demander au narrateur de se raconter et d'attendre patiemment qu'il ait terminé (Bernard, 2011). Le chercheur doit aussi faire preuve d'empathie et d'une bienveillante neutralité (Barbier, 1997). Il s'agit alors pour ce dernier d'avoir, tout au long de l'entretien, une attitude de compréhension (Mucchielli, 1995 cité par Burrick, 2010), à l'aide de plusieurs « astuces » :

- être soi-même, présent, ouvert et non défensif face à ses propres sentiments envers l'autre,
- se refuser à être dans le jugement de ce que fait ou dit l'autre,
- rester indépendant de son interlocuteur et ne pas s'approprier ses émotions et ses sentiments
- avoir une « écoute sensible » qui permet de ressentir et comprendre l'univers affectif, imaginaire et cognitif de l'autre, pour comprendre de l'intérieur ses attitudes, ses comportements et son système d'idées et de valeurs (Barbier, 1997).
- savoir conserver le silence quand il le faut
- savoir encourager l'autre quand il le faut, par une attitude, un regard un « oui », « mmm », « je vois » pour d'une part l'aider à parler et d'autre part lui montrer que l'on est toujours concentré sur ses propos

Pour mettre à l'aise son interlocuteur, il faut aussi renforcer son sentiment de sécurité et éviter tout sentiment de dévalorisation de soi. Cela sera rendu possible par la mise en place de questions indirectes plutôt que directes, par l'absence totale de jugement ou de sentiment d'être jugé et par l'assurance que les propos seront tenus secrets (Burrick, 2010) ou non rattachables à une personne qui pourrait devenir reconnaissable.

Enfin, le chercheur se devant d'être neutre, il ne doit pas chercher à orienter les propos de son interlocuteur. Pour cela, trois principes sont préconisés (Ozcaglar-Toulouse, 2005) :

- le principe d'initiative : il s'agit là d'être vigilant dans la façon dont une question est posée de façon à ne pas induire une réponse attendue chez le narrateur,
- le principe d'échange : il s'agit là de trouver un juste équilibre entre le fait de guider la personne dans son récit et de la laisser libre d'aller où bon lui semble.
- le principe de totalité : il faut s'assurer que l'individu partira de l'entretien en ayant le sentiment d'avoir dit tout ce qu'il avait à dire mais aussi que le chercheur a le sentiment qu'il a récupéré le matériau qu'il était venu chercher.

Par contre, si l'on souhaite faire émerger des récits des « savoirs pratiques », il faut arriver à orienter l'interlocuteur de façon à ce qu'il parle de ses expériences propres et du contexte dans lequel elles se sont déroulées (Bertaux, 1997).

Notre passé professionnel dans les ressources humaines nous a mise en situation en de nombreuses occasions de conduire des entretiens avec des interlocuteurs variés, que ce soit des candidats lors d'entretiens de recrutement, des salariés lors d'entretiens disciplinaires, des collaborateurs lors d'entretiens d'évaluation par exemple. Dans tous ces cas de figure, l'attitude que nous devions avoir devait être celle préconisée ci-dessus, ce qui a grandement facilité l'exercice. Le début de l'entretien s'est ainsi déroulé de façon à ce que nos interlocuteurs soient mis en confiance, même pour ceux que nous avions eu au téléphone avant la date de rendez-vous. Nous avons donc pris un peu de temps pour présenter notre profil, notre parcours professionnel ainsi que le cadre de notre recherche et le déroulement du processus, tout en essayant cependant de ne pas trop en dire pour ne pas influencer nos interlocuteurs. Nous n'avons donc rencontré aucune difficulté face à nos interlocuteurs, personne ne s'étant « fermé » en cours d'entretien ou ayant souhaité interrompre l'exercice parce que la relation se passait mal. Il a fallu pour cela débuter et terminer l'entretien par des remerciements sincères. Il a fallu également avoir une attitude humble. Nous leur avons par conséquent expliqué que nous venions les rencontrer avec un regard totalement novice et sans certitude aucune. Nous avons également pris une attitude souriante et ouverte facilitée par l'introduction de l'humour dans les entretiens. Il est à signaler que tous les interlocuteurs rencontrés ont eu une attitude bienveillante vis-à-vis de nous et de notre sujet qui a suscité chez eux énormément d'intérêt et de curiosité. L'accueil réservé à ce travail a été extrêmement positif :

« *Vous allez beaucoup nous intéresser avec vos résultats quand même. C'est un vrai sujet.* » (J.C., Professeur des universités Grenoble, physique, 15 ans d'ancienneté),

De nombreux enseignants-chercheurs nous ont même fait part de leur souhait de suivre notre travail, de lire nos écrits, voire d'assister à notre soutenance.

La conduite et le bon déroulement de l'entretien

Avant toute chose, il s'agit de préparer l'entretien en amont. Il est conseillé de rédiger un guide d'entretien évolutif que Bertaux préfère sous sa forme de guide d'enquête (Bertaux, 2010) que le chercheur adapte au fur et à mesure de ses entretiens. Ce guide n'a pas vocation à être déroulé pendant l'entretien, ce qui transformerait l'exercice en un entretien semi-directif, mais bien d'aider le chercheur à s'assurer que tous les sujets dont il avait l'intention de parler avec le narrateur ont bien été couverts. La phase de préparation de l'entretien a été primordiale et a été murie sur la base de la revue de littérature. Il nous fallait en effet réfléchir à notre projet et à notre problématique, mais également définir la procédure d'entretiens que nous souhaitions mettre en œuvre. Il nous fallait également déterminer l'échantillon que nous souhaitions solliciter puis savoir comment introduire notre démarche auprès des personnes concernées. Enfin, il a fallu définir de façon réfléchie la question que nous allions leur poser ainsi que les thèmes sur lesquels nous souhaitions obtenir des réponses ou des informations au cours des entretiens, de façon à ne pas oublier certains sujets.

Il s'agit ensuite, après avoir obtenu les rendez-vous, d'introduire la démarche et de la présenter auprès de son interlocuteur. Il est conseillé ainsi de présenter à l'interlocuteur le contexte de la sollicitation (sur quoi le chercheur travaille, pourquoi il a contacté cette personne, qu'est ce qu'il veut faire de son travail) (Ozcaglar-Toulouse, 2005). C'est également le moment de présenter à son interlocuteur le déroulement de la recherche (nombre d'entretiens, durée approximative, etc.) (Legrand, 1993).

Nous avons dans un premier temps procédé par mail pour solliciter nos interlocuteurs. Tous ont été contactés par mail individuel. Le taux de réponse a été bon et assez rapide mais nous avons néanmoins dû parfois procéder à une ou deux relances électroniques, les relances téléphoniques n'ayant, elles, pas été nécessaires. Dans le mail de sollicitation, que nous joignons en annexe 7, nous nous présentions de façon succincte mais transparente afin de les rassurer et expliquions la démarche que nous souhaitions suivre : sur quel sujet nous travaillions et pourquoi les rencontrer était indispensable. Nous prévenions de la durée du ou des entretiens, de façon à ne pas mettre nos interlocuteurs devant le fait accompli le jour de la rencontre. Nous leur demandions ainsi de réserver deux heures dans leur agenda.

La prise de rendez-vous s'est faite, pour certains par mail, pour d'autres par téléphone, ces derniers ayant exprimé certaines craintes et souhaitant être rassurés avant d'accepter de nous recevoir. Plusieurs craintes ont été soulevées, et nous nous sommes efforcée de rassurer nos

interlocuteurs. Beaucoup ont eu besoin d'être rassurés sur le fait que nous traiterions les éléments recueillis dans le plus grand respect de l'anonymat. En effet, beaucoup ont considéré que parler de leur parcours de carrière avait un caractère confidentiel important. D'autres ont émis la crainte de voir nos données exploitées par des instances supérieures à des fins de sanction. D'autres encore avaient besoin de savoir comment l'échantillon avait été construit et pourquoi eux avaient suscité notre désir de les rencontrer et pas d'autres collègues. Nous avons donc mis à profit l'échange téléphonique le cas échéant pour répondre à leurs interrogations et les rassurer si besoin afin de les mettre en confiance. Nous avons précisé, à cette occasion, qu'en aucun cas ils n'étaient dans l'obligation d'accepter notre sollicitation et que cela devait rester fondé sur le volontariat.

Il est important d'aborder la question de l'enregistrement en début d'entretien (Sanseau, 2005). Il faut aussi rassurer l'interlocuteur sur l'usage qui sera fait de ses propos et sur le fait que l'anonymat sera préservé (Legrand, 1993). Il est important, avant de commencer l'entretien, d'obtenir l'accord sur la démarche globale (Burrick, 2010).

Nous avons pris le temps, à chaque début d'entretien effectivement de demander l'autorisation expresse d'utiliser un dictaphone. Nous avons bien entendu précisé comment serait exploité le matériau, en insistant sur le fait que l'enregistrement n'aurait pas vocation à être diffusé mais bien à être utilisé dans le cadre de nos retranscriptions. Nous avons également insisté sur le fait que sans enregistrement, nous serions moins à leur écoute car plus concentrée sur nos notes et que l'utilisation que nous serions amenée à faire de nos notes serait moins pertinente que l'exploitation d'une retranscription complète. L'enregistrement a été refusé par une seule personne, qui cependant a joué le jeu en ralentissant son débit de parole de façon à ce que nous puissions prendre des notes et nous concentrer sur ses propos ainsi que rebondir en cas de besoin.

Il faut ensuite démarrer l'entretien. Pour cela, Bertaux insiste sur l'utilisation du verbe « raconter » (Bertaux, 1997 ; 2010, p.62). Commencer l'entretien par la formulation « Racontez-moi » va permettre de placer très vite la personne en situation de narration (Sanseau, 2005) ainsi que de faire un lancement ouvert de l'entretien (Joyeau et al, 2010). Commencer l'entretien par une question très large permet ainsi au narrateur de l'interpréter à sa manière et d'y donner le sens qu'il veut. Pour Bertaux (2003), les renseignements que le sujet a reçus en introduction de l'entretien constituent une forme de filtre à travers lequel il va

considérer ses expériences passées. Il est donc important de ne pas influencer l'interlocuteur dès le début de l'entretien.
Il est évidemment conseillé de ne pas interrompre l'interlocuteur (Sanseau, 2005) afin de ne pas l'influencer d'une part et de ne pas lui faire perdre le fil de ses idées d'autre part. Cependant, la question se pose de savoir s'il faut ou non guider son interlocuteur. En effet, même si l'entretien n'est pas fondé sur un guide formel, il n'en reste pas moins que le chercheur vient trouver des réponses à ses interrogations qui viendront éclairer sa problématique.

La question que nous avons posée est « Racontez-moi votre trajectoire professionnelle ». La présentation de la démarche nous a amenée à préciser ce qu'était un récit de vie, les mettant à l'aise ainsi sur la liberté dont ils jouissaient pour répondre à notre question. Nous leur avons précisé que le récit leur appartenait, que nous n'avions pas d'attentes spécifiques ni de sujets particuliers sur lesquels nous souhaitions qu'ils s'expriment dans un premier temps et que nous souhaitions les laisser libre d'aller là où bon leur semblait.

Il est enfin conseillé, d'une part pour aider les interlocuteurs à se livrer mais d'autre part pour recueillir un matériau riche et adapté aux objectifs du chercheur, de solliciter des approfondissements. L'intervention a alors pour vocation d'accroître l'information et d'« encourager le sujet à développer un discours « en profondeur » qui lui permette de discerner progressivement des éléments dont il n'était pas pleinement conscient » (Fenneteau, 2002 cité par Burrick, 2010, p.14). Plusieurs techniques pour cela existent. Cela peut se faire par l'intermédiaire de la reformulation, qui permet de valider qu'on a bien compris ce qu'a dit l'interlocuteur mais aussi de l'inciter à développer d'avantage. Accroître le niveau d'information obtenue peut aussi se faire par l'intermédiaire de questions qui peuvent être de relance, de contexte ou de compréhension de la logique d'action du narrateur (Bertaux, 2010), l'idée étant de chercher à « éclairer les moments de choix » (Bertaux, 2010, p. 64).

Nous avons ainsi précisé en préambule que nous serions parfois amenée à les interrompre ou à rebondir sur ce qu'ils disaient de façon à éclaircir un point ou nous assurer que nous avions bien compris ce qu'ils venaient de dire. Nous avons ainsi utilisé de formulations telles que « Si j'ai bien compris… », « Quand vous dites que, alors ça veut dire que … », « Je n'ai pas compris, pouvez-vous me réexpliquer ? ». Nous leur avons également précisé que nous

serions amenée, en fin d'entretien, à poser des questions plus directives si un sujet sur lequel nous souhaitions les entendre n'avait pas été abordé.

Nous avions, à l'époque, l'idée de procéder en deux étapes et de mener deux entretiens d'une heure. En effet, la littérature sur les récits de vie préconise de rencontrer ses interlocuteurs plusieurs fois, la richesse des informations récoltées étant décrite comme bien largement supérieure (Ozcaglar-Toulouse, 2005). Nous présentions donc le processus comme tel à nos interlocuteurs de façon à être sûre de pouvoir obtenir un second rendez-vous si le besoin s'en faisait sentir. Il se trouve que le matériau récupéré ayant été suffisamment riche et les interviewés s'étant livrés de façon très libre dès le premier entretien, nous n'avons pas ressenti le besoin de les solliciter pour une seconde rencontre. Nous leur avons ensuite précisé que les entretiens enregistrés feraient l'objet d'une retranscription fidèle des propos et que nous serions amenée à les citer dans nos travaux de façon anonyme.

Nous avons également pris des notes au cours de nos entretiens de façon à transcrire les points qui nous interpellaient ou ceux qui nécessiteraient un approfondissement en fin d'entretien.

89% de nos entretiens se sont déroulés de visu, dans le bureau de la personne sollicitée. 9% se sont déroulés par téléphone pour des raisons de commodités liées à l'éloignement géographique, un entretien se déroulant *via* skype, notre interlocuteur se trouvant à l'étranger. Il est certain que les entretiens en face à face ont été plus longs et plus riches, la proximité étant beaucoup plus propice à l'échange et à l'instauration d'un climat de confiance. Les entretiens à distance nous ont paru beaucoup moins agréables et nous donnent, *a posteriori*, l'impression de moins bien connaître les personnes que nous n'avons pas rencontrées. Cependant, nous sommes satisfaite du contenu des matériaux dans leur ensemble.

Tous les entretiens ont fait l'objet d'une retranscription fidèle. Les premières retranscriptions ont été faites sans outil, puis nous avons décidé, dans un souci de gain de temps, de faire une retranscription outillée avec le logiciel de retranscription vocale Dragon. La retranscription était indispensable, d'une part parce qu'elle permet d'ores et déjà d'entamer le processus d'analyse (Sanseau, 2005) et que grâce aux retranscriptions « une multitude d'indices permettant d'échafauder hypothèse après hypothèse, de les tester par comparaison et de ne garder que les plus pertinentes pour la construction du modèle » peuvent émerger (Bertaux, 2010, p.51). D'autre part parce que c'est grâce à elle que l'argumentation de l'analyse peut être étayée par des verbatim (Sanseau, 2005). Celle-ci a donc été faite très rapidement après le déroulement de chaque entretien au fur et à mesure du processus.

4.3 Retour d'expérience sur la conduite de nos entretiens

Ces entretiens ont été le lieu d'une réelle rencontre entre nos attentes et les besoins des interviewés, qui nous ont utilisée pour se livrer, se défouler ou faire passer des messages, notre sollicitation arrivant parfois à un bon moment comme l'explique cette physicienne :

« *En ce moment, je suis en plein dedans. Et c'est vrai que, votre sollicitation… Je trouve que c'est important votre travail, parce que ce que je vous dis là, à mon avis, la difficulté du métier d'enseignant chercheur est partagée par un grand nombre de personnes.* » (L.L., MCF Grenoble, physique, 7 ans d'ancienneté)

C'est également ce qu'explique cette littéraire lorsqu'il s'agit de répondre à notre question « Racontez-moi votre trajectoire professionnelle » :

« *Ça tombe bien parce que hier j'ai passé toute la journée à actualiser mon CV parce que, je vous raconterai. Donc c'est assez frais.* » (E.C., MCF Grenoble, linguistique, 11 ans d'ancienneté)

C'est pourquoi l'accueil réservé à notre sollicitation a été très positif. Mais nous aurions rencontré les attentes de nos interlocuteurs quelle que soit la méthodologie de recueil de données utilisée. Cependant, l'exercice qui a consisté à les laisser s'exprimer librement, sans guide ni filtre, leur a été utile et l'échange leur a peut-être permis de prendre du recul par rapport à leur carrière et aux raisons de leurs choix qui sont parfois passés de l'inconscient au conscient à travers un exercice d'introspection certainement plus poussé que si nous avions procédé par un autre type d'entretien :

« *Alors ça, j'y ai réfléchi, comme je savais que c'était une interview sur la carrière et non, je n'ai pas de réponse à ça en fait.* » (R.T., Professeur Savoie, physique, 17 ans d'ancienneté)

C'est ce que nous avons cherché à creuser en expliquant à E.C. que nous avions un accueil très positif à notre sollicitation, ce à quoi cette littéraire nous a fait la réponse suivante :

« *Ça ne m'étonne pas parce que ce regard de l'extérieur peut être tout à fait stimulant et intéressant.* » (L.AA., MCF Grenoble, linguistique, 22 ans d'ancienneté)

De plus, se lancer dans le récit d'une histoire est une façon de comprendre et de faire sens de sa propre expérience (Baumeister et Newman, 1994). Nous avons pu observer ce phénomène

à travers nos propres entretiens, nos interlocuteurs nous expliquant souvent que se livrer leur permettait de donner un sens à leurs choix ou à leurs actes alors qu'ils n'avaient jusqu'à présent pas cherché à analyser leur parcours professionnel, certains précisant même qu'en nous parlant, ils étaient en train de donner du sens *a posteriori* à leur histoire. Ce n'aurait peut-être pas été le cas si nous avions conduit un entretien plus structuré qui les aurait peut-être incités à nous donner des réponses de façon plus « mécanique » et moins spontanée. C'est le cas par exemple de J.C. qui insiste sur cette reconstruction *a posteriori* de son parcours :

« Donc les choix de sujet sont liés à ça. On peut l'analyser a posteriori […] On peut l'analyser a posteriori en se disant que quand on est dans une équipe très très puissante, ça permet de faire. Mais pas toujours. A posteriori, on peut réécrire l'histoire comme ça. » (J.C., Professeur des universités Grenoble, physique, 15 ans d'ancienneté)

Cette littéraire, elle, insiste sur le fait que reconstruire son histoire permet de la lire différemment :

« *Je fais une lecture très positive de mon destin, de ma trajectoire.* » (E.C., MCF Grenoble, linguistique, 11 ans d'ancienneté)

La méthodologie utilisée requérant une attitude de la part du chercheur encore plus impliquée dans l'exercice qu'une autre méthode de recueil de données, une réelle relation de confiance s'est s'instaurée avec les enseignants-chercheurs qui leur a permis de se livrer plus naturellement et de donner des informations parfois confidentielles que nous n'avons bien entendu pas utilisées dans les verbatim illustrant nos propos mais qui ont pu nous être utiles pour notre analyse. C'est le cas par exemple de J.C. qui nous a dit :

« Ça, personne ne le sait, en général je ne le dis pas » « La, je considère que l'enregistrement, vous l'utilisez à titre privé » (J.C., Professeur des universités Grenoble, physique, 15 ans d'ancienneté)

C'est également ce que nous précise B.C. :

« Là il y a des paramètres personnels qui vont renter en ligne de compte et à ce titre ils ne sont certainement pas représentatifs mais je vous les expose comme ils sont » (B.C., MCF Grenoble, physique, 19 ans d'ancienneté)

Certains nous ont même fait remonter le fait que notre posture les aidait à se livrer en toute transparence à leur grand étonnement, comme le dit si bien J.C. :

« *Étrange impression que de vous avoir raconté ça alors qu'on ne se connaissait pas il y a une demi-heure. Vous en connaissez sûrement beaucoup plus que bien des gens qui sont à cet étage. Je suis très très surpris. Vous êtes très forte !* » (J.C., Professeur des universités Grenoble, physique, 15 ans d'ancienneté)

Nos interlocuteurs nous ont offert leur confiance, comme l'exprime E.M. lorsqu'il répond à notre question « Racontez-moi votre trajectoire professionnelle » :

« *Je n'en parle même pas à ma femme c'est tellement confidentiel toutes ces choses-là déjà on ne comprend pas forcément nous-mêmes ce qu'on fait là !* » (E.M., MCF Savoie, langue, 9 ans d'ancienneté)

Nous nous sommes retrouvée face à des interlocuteurs qui étaient intéressés par notre démarche au point de chercher à tout faire pour nous permettre de bien les comprendre, bien comprendre leur parcours professionnel ainsi que leurs choix. Ces petits extraits montrent leur souhait d'être didactiques :

« *Alors ce que je peux vous dire parce que je pense que c'est intéressant …* » (S.D'A, MCF Savoie, langue, 10 ans d'ancienneté)

« *C'est un petit détail qui n'arrive pas souvent je pense dans la carrière et surtout quand on est jeune, c'est pour ça que je le signale. Je suis obligé de remonter au début parce que prendre les choses en cours de route, il va vous manquer quelque chose.* » (E.G., Professeur, physique, 21 ans d'ancienneté)

Certains de nos interlocuteurs ont parfois rencontré quelques difficultés à se livrer d'eux-mêmes, semblant parfois un peu déroutés par cette méthode et faisant appel à notre aide pour savoir par exemple à partir de quand faire commencer leur récit à l'image de C.D. :

« Donc je vais vous parler de mon travail et de mon parcours. À quand le faire remonter, c'est ça la question » (C.D., MCF Grenoble, linguistique, 9 ans d'ancienneté)

D'autres nous ont sollicitée pour que nous les aidions à se raconter. Cette difficulté n'aurait certainement pas été rencontrée si nous étions venue avec un guide d'entretien semi-structuré les mettant sur la voie du type d'informations que nous souhaitions recueillir. Nous avons relevé quelques unes de leurs questions :

« Mais du coup j'ai fait une carrière d'enseignant-chercheur qui était vraiment orientée vers la recherche. Alors comment ça s'est traduit … je ne sais pas vous pouvez me relancer ! » (JM.C., Professeur Grenoble, linguistique, 21 ans d'ancienneté)

« Est-ce que vous voulez savoir sur quoi je travaille ? Est-ce que vous souhaitez savoir plus de choses sur cette période-là ? » (E.M., MCF Savoie, langue, 9 ans d'ancienneté)

« Qu'est-ce qu'il faut que je fasse que je la synthétise en cinq minutes pour revenir ensuite sur certains points ? » (Y.Z., Professeur Savoie, physique, 16 ans d'ancienneté) question à laquelle nous avons tout simplement répondu : *« Non j'aimerais que vous la racontiez comme vous avez envie de la raconter ».*

Si le processus s'est bien déroulé, nous avons cependant été confrontée à une difficulté majeure lors de la conduite de nos entretiens. Il s'est agi de conserver en permanence une posture neutre, qu'il était parfois très difficile de conserver étant donné la relation qui s'instaurait dans le cadre de cet exercice. La posture a également été de plus en plus difficile à tenir au fil des entretiens puisque nous avions déjà commencé, de façon certainement inconsciente dans un premier temps, notre travail d'analyse et n'étions plus tout à fait novice sur le sujet après quelques entretiens. Nous avons cependant tout mis en œuvre pour ne pas influencer nos interlocuteurs. Malgré cela, certains ont pu penser que nous attendions certaines réponses. C'est ce que sous-entend cette littéraire par exemple :

« Alors il y a ça aussi c'est-à-dire que pour moi, un des éléments vraiment de plaisir de cette carrière, de joie vraiment, c'est le rapport avec les collègues. Je ne sais pas si vous voulez entendre ça ! » (S.D'A, MCF Savoie, langue, 10 ans d'ancienneté) argument auquel nous avons répondu de la façon suivante : *« Moi je veux entendre ce que vous avez à dire ! ».*

Nos questions visant à approfondir un point ou une réponse ont pu, parfois, être mal interprétées comme le montre cet échange :

*« **LL** : Si je regarde le métier d'enseignant chercheur, l'objectif, ce n'est pas de publier. Ce n'est pas un objectif en soi. Malheureusement, pour la carrière, c'est quand même une obligation. On est évalué là-dessus. **CG :** Qui vous le dit ? **LL** : Vous voulez me faire cracher le morceau ! »* (L.L., MCF Grenoble, physique, 7 ans d'ancienneté)

Nous avons fait en sorte, tout au long de nos entretiens, de ne jamais prendre position sur les propos tenus par nos interlocuteurs, même si parfois, nous avons conscience d'avoir un peu orienté leurs réponses par la tournure de nos propos comme avec E.M. qui nous demande à partir de quand il doit faire commencer son récit et à qui nous répondons qu'en général nous

demandons de commencer avec l'entrée dans la carrière de Maître de conférences mais que souvent nos interlocuteurs ont ressenti le besoin de remonter à un peu avant.

La plus grosse difficulté de cette méthode, à notre sens, est que, comme nous laissions libres nos interlocuteurs de se raconter comme ils le souhaitaient, nous ne pouvions pas les inciter à faire un récit chronologique, ce qui a deux conséquences. La première est qu'il est, lors de l'analyse, plus long de reconstruire le parcours. La seconde est que la tâche est complexifiée par, parfois, le manque d'informations ou les « trous » dans l'histoire. Nous avons cependant été vigilante, en cours d'entretien, à repérer ces trous afin de pouvoir revenir dessus comme l'illustre cet échange :

« ***CG :*** *Alors vous êtes passé de votre entrée dans le métier a maintenant. Qu'est-ce qui s'est passé entre les deux ?* ***JMC*** *: C'est vrai que j'ai très peu de mémoire sur … j'ai tendance à ne pas avoir tellement de mémoire.* ***CG :*** *Vous êtes prof ?* ***JMC*** *: Oui je suis prof.* ***CG :*** *Oui mais ça vous ne me l'avez pas dit ! Vous êtes rentré MCF en 92 donc après il y a dû avoir l'HDR?* ***JMC*** *: Oui en 2001. Donc neuf ans après.* » (JM.C., Professeur des universités Grenoble, linguistique, 21 ans d'ancienneté) qui avait demandé en amont de cet échange : « *Enfin on n'est pas obligé d'être chronologique, non ?* ».

Nos interlocuteurs ont eu effectivement beaucoup de mal à retracer leur parcours de façon linéaire :

« *Je vous dis ça en vrac, parce que je m'en souviens plus* » (B.M., MCF HDR Savoie, langue, 14 ans d'ancienneté)

Notre appropriation de la méthode s'est faite en cours de travail mais nous avons le sentiment, que notre posture, facilitée par notre passé professionnel, nous a permis de conduire des entretiens de qualité, tant en termes de relationnel avec nos interlocuteurs qu'en termes de données recueillies et ce, malgré les quelques difficultés présentées ci-dessus. Nous joignons en annexe 8 un exemple d'entretien retranscrit.

4.4 L'échantillon

La construction de l'échantillon est un élément important du travail de recherche et a été considéré comme tel. En effet, il ne s'agissait pas d'étudier un seul cas mais bien un

ensemble de construits de façon à ce que nous puissions mener des analyses sur la base des différences et des similitudes que nous pouvions en déduire.

Nous avons, pour composer notre échantillon, procédé par choix raisonné (Thiétart, 1999), notre objectif étant de nous adresser à des individus que nous considérions comme étant relativement représentatifs de la population que nous souhaitions observer. Le contexte de carrière des enseignants-chercheurs étant en effet diversifié et multiple (Paye, 2011 ; Becquet et Musselin, 2004 ; Faure, Millet et Soulié, 2005), il était indispensable pour nous de solliciter des individus venant d'horizons différents. Il nous a semblé pertinent de vouloir étudier deux disciplines qui, *a priori*, s'opposaient selon deux critères. Le premier critère était le degré de dépendance à l'environnement professionnel. En effet, alors que pour les disciplines dites de « sciences dures », le besoin en financements semblait représenter une forte contrainte, les disciplines dites de « sciences molles » nous semblaient être moins dépendantes de l'environnement, de par le type de recherche effectué. Le second critère était la « notoriété » dont jouissait chaque discipline, les sciences dures nous apparaissant comme jouissant d'une reconnaissance professionnelle et sociale plus grande que les « sciences molles ». Notre choix s'est ainsi porté sur la physique d'une part et la littérature d'autre part. De la même façon, nous pensions que la taille de l'établissement pouvait avoir son importance, c'est pourquoi nous avons souhaité pouvoir rencontrer des individus venant d'établissements de taille différente. C'est pourquoi nous avons choisi de travailler avec des enseignants-chercheurs rattachés à des établissements de Grenoble et de Savoie. Il est vrai que si les universités de Grenoble et de Savoie ne sont pas très éloignées géographiquement, elles se distinguent tout de même par leur taille, leur poids et leur attractivité, les établissements de Savoie étant même menacés d'être absorbés par les établissements grenoblois.

Nous avons procédé à une sélection des personnes que nous contactions. En effet, ont été enlevées de la liste les personnes dont la date d'entrée dans le métier était trop récente. Le niveau minimum d'ancienneté dans le métier que nous nous étions fixée était de 6 ans.

Une fois le type de personnes que nous souhaitions interroger défini, il nous a fallu décider du nombre de témoignages que nous voulions recueillir de façon à pouvoir proposer des résultats pouvant être considérés comme pertinents, le risque étant de déformer le vécu réel en n'interrogeant pas suffisamment de personnes (Bertaux, 2010). Nous nous sommes ainsi fixée comme objectif de recueillir dix témoignages valides par pôle (Physique Grenoble / Physique Savoie / Littérature Grenoble / Littérature Savoie). Afin d'atteindre ce chiffre, nous avons ciblé des laboratoires de taille suffisante, mais avons dû élargir parfois à un deuxième laboratoire, le taux de réponse n'étant pas suffisamment élevé en regard de la taille des

laboratoires. C’est ainsi que nous avons dû interroger outre des physiciens, des chimistes, le contexte dans lequel travaillent ces deux types d’enseignants-chercheurs étant très similaire, c’est ainsi également que nous avons dû outre des littéraires, interroger des chercheurs en linguistique. Nous avons, au final, conduit 44 entretiens mais avons dû, pour notre travail d’analyse, enlever un entretien, l’interviewé concerné n’ayant que 2 ans d’ancienneté dans le métier contrairement à ce que nous pensions.

Nous avons suivi les préconisations de Bertaux (1997) afin de constituer un échantillon diversifié en cherchant, premièrement la variété des positions (Ozcaglar-Toulouse, 2005) c'est-à-dire des individus dont les expériences sont différentes, deuxièmement la différentialité (Bertaux, 1997) c'est-à-dire des individus qui, du fait de personnalités et de trajectoires de vie différentes peuvent exercer leur activité de manière différente et troisièmement la variation, c'est-à-dire des individus qui ont pour point commun d’avoir vécu une expérience similaire (Joyeau et al, 2010).

Les entretiens ont duré en moyenne 64 minutes, le plus court, celui qui s’est déroulé *via* Skype, ayant duré 38 minutes, le plus long 01h58min.

Nous présentons ci-dessous un tableau reprenant les caractéristiques principales de notre échantillon :

Nom	Genre	Université	Discipline	Sous discipline	Durée de l'entretien	Tranche d'âge	Date d'entrée dans le métier d'EC	Seniorité dans le métier	Tranche de séniorité	Statut
EC1	F	Grenoble	Littérature	Langue	01h15	[50 et +)	1987	26	[26 ans et +)	Professeur
EC2	F	Grenoble	Littérature	lingusitique	47 minutes	[40 - 50]	2002	11	[10 - 15 ans]	Maître de conférences
EC3	F	Grenoble	Littérature	lingusitique	52 minutes	[50 et +)	1991	22	[21 - 25 ans]	Maître de conférences
EC4	H	Grenoble	Sciences	physiques	01h01	[40 - 50]	2005	8	< 10 ans	Maître de conférences
EC5	F	Grenoble	Sciences	physiques	01h12	[30 - 40]	2007	6	< 10 ans	Maître de conférences
EC6	H	Grenoble	Sciences	physiques	01h07	[40 - 50]	1992	21	[21 - 25 ans]	Professeur
EC7	F	Grenoble	Sciences	physiques	58 minutes	[30 - 40]	2006	7	< 10 ans	Maître de conférences
EC8	H	Savoie	Littérature	Langue	1h58	[50 et +)	2000	13	[10 - 15 ans]	Maître de conférences HDR en cours
EC9	F	Savoie	Littérature	Langue	01h18	[40 - 50]	1999	14	[10 - 15 ans]	Maître de conférences HDR
EC10	F	Grenoble	Littérature	Langue	01h07	[40 - 50]	2000	13	[10 - 15 ans]	Maître de conférences HDR
EC11	H	Grenoble	Sciences	physiques	01h11	[30 - 40]	2003	10	[10 - 15 ans]	Maître de conférences HDR
EC12	F	Savoie	Littérature	Langue	44 minutes	[40 - 50]	2002	11	[10 - 15 ans]	Maître de conférences
EC13	H	Grenoble	Sciences	physiques	01h16	[50 et +)	1998	15	[10 - 15 ans]	Professeur
EC14	H	Grenoble	Sciences	physiques	01h16	[40 - 50]	1997	16	[16 - 20 ans]	Maître de conférences
EC15	F	Grenoble	Sciences	physiques	47 minutes	[50 et +)	1990	23	[21 - 25 ans]	Professeur
EC16	F	Grenoble	Sciences	physiques	01h15	[50 et +)	1993	20	[16 - 20 ans]	Professeur
EC17	H	Savoie	Littérature	Langue	01h02	[40 - 50]	2012	1	< 10 ans	Maître de conférences
EC18	F	Grenoble	Littérature	Langue	01h00	[40 - 50]	1996	17	[16 - 20 ans]	Professeur
EC19	H	Savoie	Sciences	physiques	01h10	[50 et +)	1981	32	[26 ans et +)	Professeur
EC20	H	Grenoble	Sciences	physiques	01h03	[40 - 50]	1994	19	[16 - 20 ans]	Maître de conférences
EC21	H	Grenoble	Sciences	physiques	01h19	[40 - 50]	1998	15	[10 - 15 ans]	Professeur
EC22	H	Grenoble	Sciences	physiques	01h08	[30 - 40]	2008	5	< 10 ans	Maître de conférences
EC23	F	Savoie	Littérature	Langue	52 minutes	[50 et +)	1983	30	[26 ans et +)	Maître de conférences HDR en cours
EC24	H	Savoie	Sciences	Chimie	42 minutes	[30 - 40]	2007	6	< 10 ans	Maître de conférences
EC25	F	Grenoble	Littérature	lingusitique	49 minutes	[30 - 40]	2004	9	< 10 ans	Maître de conférences
EC26	H	Grenoble	Sciences	physiques	55 minutes	[50 et +)	1999	14	[10 - 15 ans]	Professeur
EC27	H	Savoie	Sciences	Chimie	38 minutes	[40 - 50]	1996	17	[16 - 20 ans]	Professeur
EC28	H	Savoie	Sciences	Chimie	47 minutes	[40 - 50]	1999	14	[10 - 15 ans]	Maître de conférences HDR
EC29	H	Savoie	Littérature	langue	59 minutes	[50 et +)	1998	15	[10 - 15 ans]	Maître de conférences HDR
EC30	F	Savoie	Sciences	Chimie	01h01	[40 - 50]	1998	15	[10 - 15 ans]	Professeur
EC31	H	Savoie	Littérature	langue	01h21	[30 - 40]	2004	9	< 10 ans	Maître de conférences
EC32	H	Grenoble	Littérature	linguistique	01h12	[40 - 50]	2003	10	[10 - 15 ans]	Maître de conférences HDR
EC33	H	Savoie	Sciences	physiques	01h22	[50 et +)	1997	16	[16 - 20 ans]	Professeur
EC34	F	Grenoble	Littérature	Langue	51 minutes	[30 - 40]	2006	7	< 10 ans	Maître de conférences
EC35	F	Grenoble	Littérature	Langue	38 minutes	[50 et +)	1996	17	[16 - 20 ans]	Professeur
EC36	H	Savoie	Sciences	Chimie	57 minutes	[50 et +)	1995	18	[16 - 20 ans]	Professeur
EC37	F	Grenoble	Littérature	Langue	50 minutes	[50 et +)	1989	24	[21 - 25 ans]	Professeur
EC38	F	Savoie	Littérature	Langue	01h14	[40 - 50]	2003	10	[10 - 15 ans]	Maître de conférences
EC39	H	Savoie	Sciences	physiques	01h30	[40 - 50]	1990	23	[21 - 25 ans]	Professeur
EC40	H	Savoie	Sciences	physiques	58 minutes	[40 - 50]	1996	17	[16 - 20 ans]	Professeur
EC41	F	Savoie	Sciences	Chimie	01h23	[40 - 50]	1995	18	[16 - 20 ans]	Maître de conférences HDR en cours
EC42	F	Grenoble	Littérature	linguistique	59 minutes	[30 - 40]	2003	10	[10 - 15 ans]	Maître de conférences
EC43	H	Grenoble	Littérature	linguistique	01h06	[50 et +)	1992	21	[21 - 25 ans]	Professeur

Tableau 1 - Présentation de l'échantillon

58% des personnes rencontrées sont rattachées à des institutions (laboratoire et université) grenobloises, les autres exerçant pour des organisations basées en Savoie (Chambéry et Annecy). L'échantillon global est constitué de 53 % d'enseignants-chercheurs exerçant dans une discipline dite de « sciences dures » à savoir la physique ou la chimie, les autres exerçant en littérature ou linguistique. 53% des interviewés sont des hommes. Ayant ciblé des enseignants-chercheurs ayant du recul par rapport aux réformes et ayant donc débuté leur carrière quelques années avant qu'elles ne viennent modifier les règles, nous n'avons pas rencontré d'universitaires ayant moins de 30 ans. 21% des universitaires rencontrés avaient, à

la date de nos entretiens entre 30 et 40 ans, 44% en avaient entre 40 et 50 et 35% avaient plus de 50 ans. Nous n'avons pas non plus rencontré d'individus ayant moins de 6 ans d'ancienneté dans le métier, à une exception près. En effet, l'un de nos interlocuteurs venait tout juste d'être nommé à un poste de maître de conférences. Mais ayant été pendant de longues années PRAG avant cette nomination, nous avons souhaité conserver son témoignage et l'inclure dans notre analyse étant donné le recul sur le métier, la carrière et l'environnement professionnel qu'il avait.

L'échantillon ainsi constitué nous a finalement permis de pouvoir rencontrer des enseignants-chercheurs aux statuts variés, tout le panel de statuts existant ayant été couvert, même si, malheureusement, nous n'avons pas rencontré de maître de conférences en cours d'habilitation sur Grenoble.

Au-delà d'analyser la constitution de l'échantillon global, nous avons également procédé à une analyse de l'échantillon par discipline. Pour ce qui concerne l'échantillon relatif à la discipline littéraire, la représentation est largement féminine, puisque 70% des enseignants-chercheurs littéraires sont des femmes. 60% des littéraires rencontrés sont rattachés à des institutions basées en Savoie. N'ayant malheureusement pas pu rencontrer suffisamment d'enseignants-chercheurs exerçant en langue, nous avons dû élargir notre échantillon à des individus effectuant leurs recherches dans une discipline très similaires, à savoir la linguistique qui représentent 30% de l'échantillon. L'échantillon littéraire final nous a permis de recueillir des données venant d'enseignants-chercheurs d'âges différents, à l'ancienneté variée et au statut par conséquent diversifié.

L'échantillon concernant les enseignants-chercheurs exerçant en « sciences dures » connaît la même diversité. La population est cependant beaucoup plus masculine, puisque les hommes représentent 74% de l'effectif. 57% des individus sont rattachés à des institutions grenobloises. Comme pour la discipline littéraire, nous n'avons pas pu constituer un échantillon suffisant sur la base de nos sollicitations auprès des physiciens et avons donc dû élargir nos entretiens à des enseignants-chercheurs exerçant dans une discipline très proche, à savoir la chimie. Les chimistes représentent 35% de l'échantillon de « sciences dures ». L'échantillon connaît lui aussi une grande diversité d'âges, d'anciennetés et de statuts. Afin de permettre une meilleure lisibilité de notre panel de personnes interrogées, nous proposons en annexe 9 des représentations graphiques de ce dernier.

La phase d'analyse des données est une étape primordiale dans tout travail de recherche. Nous présentons notre pratique dans la partie suivante.

4.5 L'analyse des données *via* le codage

La démarche d'analyse est décrite par Miles et Huberman (2003) comme comportant trois étapes :

- la réduction, à savoir le codage
- la condensation à savoir le regroupement par thème
- la présentation des données

L'objet de cette partie est d'expliquer la façon dont nous avons souhaité coder puis condenser les données afin de pouvoir en tirer des résultats. La présentation des données fera l'objet de développements dans les trois chapitres suivants.
Mais avant d'aborder le codage tel que nous l'avons opéré, il nous faut expliquer quelle exploitation nous souhaitions faire de nos récits de vie car, comme le demande Burrick (2010, p.16), « Comment se positionner par rapport à une histoire de vie nécessairement issue d'une reconstruction par celui qui se raconte ? ».

4.51 Posture d'analyse

La méthode d'analyse qualitative peut être utilisée soit pour recueillir des données afin de tester un modèle que le chercheur aurait déterminé à l'avance, soit comme un processus de théorisation largement inspiré de la grounded theory qui consiste à « opérer par comparaisons progressives et permanentes des données issues de différents entretiens menés au fur et à mesure de la recherche » (Joyeau et al, 2010, p.4) et donc de procéder par regroupement de données différentes mais similaires, distinctes mais comparables. Cette technique permet de mettre en exergue des idées inédites et de ne pas rester dans les idées préconçues, ainsi que de faire des allers / retours entre le terrain et la théorie (Joyeau et al, 2010). C'est cette démarche que nous avons souhaité mettre en œuvre.

Pour procéder à l'analyse, nous avons opté pour une analyse de contenu, définie comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages (Bardin, 1988, p42 cité par Abrial et Louvel, 2011). Le premier atout de l'analyse de contenu est de comprendre le sens explicite des messages et le deuxième est de dévoiler une « signification implicite » de ce dernier (Picard, 1992).

Nous présentons dans le tableau ci-dessous une synthèse des principaux types d'analyse de contenu possibles dans les travaux de recherche.

Type d'analyse de contenu	Objet de la méthode
Analyse lexicale	Analyse qui permet de décrire de « quoi on parle » (Fallery et Rodhain, 2007) Repérer, à partir de mots, d'expressions ou de groupes de mots la façon dont sont construits les discours autour d'un thème. Analyse qualitative et quantitative par le comptage des mots.
Analyse thématique (ou catégorielle)	Analyse qui repose sur l'utilisation d'un code et qui consiste à repérer dans le texte des noyaux de sens, des concepts énoncés par des mots ou des locutions. Les thèmes (idées, situations) constituent des unités d'analyse. Il s'agit d'identifier dans tous les récits récupérés les propos tenus concernant les thèmes concernés afin de comparer ensuite les contenus de ces passages d'un récit à l'autre. Le chercheur procède par repérage des répétitions thématiques. dénombrement et classification de thèmes significatifs.
Analyse syntaxique (ou de l'énonciation)	L'articulation du discours est significative et ce au-delà de la phrase et de son sens. Analyse qui se prête bien à l'analyse de contenu non directif en complément d'une analyse catégorielle. Méthode consistant à étudier la structure du discours en analysant l'ordre des mots et les éléments formels du discours.
Analyse sémantique	Etude du sens des unités linguistiques et étude de la combinaison des sens.
Analyse diachronique	Analyse du récit à travers la succession d'événements marquants qui se sont succédés dans le temps qui vise à étudier les relations avant/après entre ces événements.
Analyse compréhensive	Il s'agit de se former une représentation des rapports et des processus qui sont à l'origine des phénomènes dont parle le récit recueilli.
Analyse structurale (ou analyse des relations)	Analyse qui consiste à prendre en compte les expériences vécues et narrées comme des lieux de construction de sens, et d'analyser la structure des éléments du discours (analyse de cooccurrences qui met en relief l'apparition d'éléments dans un même segment de discours ou l'absence anormale de certains éléments attendus.
Analyse de l'évaluation (Picard, 1992)	Analyse qui consiste à « mesurer les attitudes du locuteur à l'égard d'objets au sujet des quels il s'exprime » (Bardin, 1989, p.208 cité par Picard, 1992), à identifier les objets d'attitude, normaliser les énoncés retenus, les reformuler. Technique qui permet de porter un jugement sur les valeurs véhiculées.
Analyse de l'expression (Picard, 1992)	Etude quantitative de la variété du vocabulaire du discours et étude des paramètres significatifs de la phrase.
Analyse linguistique (Fallery et Rodhain, 2007)	Technique qui consiste à analyser : qui dit quoi ? Comment ? Avec quels effets ? c'est-à-dire à analyser les signes linguistiques qui permettent de voir à quoi le texte se réfère mais aussi les signes relatifs au contexte d'énonciation (verbes, adverbes, conjonctions, connecteurs ….).

Tableau 2 - synthèse des principaux types d'analyse de contenu

L'analyse de contenu qui a été faite au cours de ce travail de recherche l'a été selon deux dimensions. Ont été analysés d'une part les contenus des réponses (le fond pourrions-nous dire), d'autre part la construction de celles-ci (autrement dit la forme). Nous avons procédé ainsi par analyse thématique d'une part et par analyse syntaxique d'autre part. L'analyse thématique des récits de vie a eu pour objectif de détecter non pas les thèmes récurrents uniquement mais bien les thèmes présents d'une part mais également contradictoires d'autre part (Joyeau et al, 2010). Par exemple, ont été identifiés comme thèmes sujets à contradiction

entre les interviewés la pression à la publication, vécue par certains comme étant de plus en plus forte alors que pour d'autres, cette pression semble ne pas exister, ou encore l'importance de la prise de responsabilités administratives, décrite par certains comme étant indispensable à la promotion verticale alors que d'autres expliquent que seule la dynamique de publication est prise en compte lors de l'évaluation du dossier de candidature à une promotion. Cette posture devait ainsi nous permettre de « découvrir les faces cachées de ces comportements » (Joyeau et al, 2010), « trouver des indices qui cachent un « iceberg » » (Bertaux, 2010, p.88), en nous focalisant, comme le conseille Bertaux (2010) sur les éléments qui nous surprennent ou nous dérangent, autant de réactions qui nous montrent que le réel diffère de ce à quoi nous pouvions nous attendre. En complément, nous devions également nous attarder sur tout ce qui n'était pas dit à travers les récits de vie.

4.52 Codage

Procéder à une analyse, quelle qu'elle soit, nécessite de procéder en deux étapes.

La première étape consiste à mettre en œuvre la méthode de l'attention flottante, (terme proposé par Freud) qui consiste, pour le chercheur, à s'imprégner de son matériau, sans préjuger des conclusions qu'il va pouvoir en tirer en lisant à plusieurs reprises les retranscriptions de ses entretiens (Ayache et Dumez, 2011). Cette technique a consisté à lire et relire nos interviews afin de prendre du recul par rapport aux propos tenus, de prendre de la distance et d'en extraire des idées d'analyse.

La seconde étape consiste en l'étape de codage. Cette étape reste indispensable. En effet, le recours à une méthodologie qualitative, de surcroît non directive, permet d'avoir accès à un discours varié, riche mais surtout non standardisé (Brabet, 1988). Or, pour procéder à une analyse scientifique, il est indispensable de chercher à standardiser les données afin de permettre un tri ainsi qu'une comparaison des propos recueillis (Brabet, 1988). Le codage est donc une étape essentielle, qui permet de mettre en œuvre une démarche rigoureuse et scientifique (Ayache et Dumez, 2011) qui consiste en « une réduction (provisoire) *via* un processus de sélection, de simplification, d'abstraction et de transformation des données » (Miles et Huberman, 1994, p.10) et s'obtient par une « opération consistant à découper les données […] en unités d'analyse, à définir les catégories qui vont les accueillir, puis à placer (ranger ou catégoriser) les unités dans ces catégories » (Allard-Poesi, 2003, p. 246). Il s'agit, lors de cette étape, de « passer des données à la connaissance » (Abrial et Louvel, 2011).

Deux types de codage peuvent être mis en œuvre. Premièrement, il peut être déductif. Cela sous entend que les catégories choisies sont issues de la littérature ou de la connaissance que le chercheur a du sujet. Il s'agit alors d'un « codage *a priori* » (Stemler, 2001). Le chercheur part ainsi de ses hypothèses et cherche à les vérifier (Abrial et Louvel, 2011). Deuxièmement, le codage peut être inductif c'est-à-dire qu'il est construit par le chercheur sur la base des matériaux recueillis. Il s'agit alors de « codage émergent » (Bardin, 2003). Le chercheur part des données sans être contraint par son cadre théorique de départ (Abrial et Louvel, 2011). Dans tous les cas, il est indispensable de procéder à un codage en se focalisant sur les questions de recherche (Point et Voynnet Fourboul, 2006) afin de bien canaliser cette étape.

Il nous a semblé judicieux de ne pas nous arrêter à un seul type de codage (*a priori* ou émergent) mais bien d'exploiter tant les idées d'analyse qui étaient issues de notre revue de littérature que de la compréhension que nous avions de la théorie, ainsi que les idées qui pouvaient en effet émerger suite à nos rendez-vous et à notre compréhension « intuitive » de notre sujet. Étant donné que les questions de recherche ont été construites suite à des boucles récursives, le codage a lui aussi été construit progressivement.

Afin de procéder au codage, il s'agit de définir une unité de travail (Point et Voynnet Fourboul, 2006) qui correspond à une idée ou à un « ensemble d'idées isolables par rapport au reste des données qualitatives et qui présente une certaine cohésion » (Point et Voynnet Fourboul, 2006, p.6). Le codage correspond ainsi à un « découpage » (Abrial et Louvel, 2011 ; Blanchet et Gotman, 2001), qui permet de classer et qualifier le matériau par thèmes. Le choix de l'unité d'analyse (ou unité de texte) définie comme « le fragment de discours portant une signification » (Blanchet et Gotman, 2001) est important. Plusieurs solutions s'offrent au chercheur :

UNITÉ D'ANALYSE	MOT	LIGNE	PHRASE	PARAGRAPHE	TEXTE ENTIER
FORCES	Jouer avec les mots : c'est l'unité d'analyse qui conduit généralement à la quantification des données textuelles. Aider à apprécier la nature et la richesse du vocabulaire utilisé.	Le découpage est facile à effectuer et demeure régulier.	C'est l'unité de texte qui permet un découpage homogène des idées et un travail sur leur structure.	Permet de garder le contexte et un mini-corpus suffisamment explicite pour ne pas retourner systématiquement sur le texte original pour en saisir le sens. Permet un travail sur les liens.	Ne nécessite aucun découpage (gain de temps). Valable si la question de recherche est très ciblée. Permet la mise en évidence des liens entre catégories non contiguës dans le discours.
FAIBLESSES	L'ambiguïté des mots (homographies). Une réduction maximale du corpus qui ne permet pas toujours d'en saisir son contexte (laisse de côté les aspects syntaxiques et sémantiques). Amène une perte du contexte et donc de la complexité des données.	Ne correspond pas à une phrase et parfois coupe en deux une idée clé (pas de garantie de complétude syntaxique).	Dans la retranscription d'un entretien libre ou semi-directif, où s'arrête la phrase ?	Si les paragraphes sont trop longs, un paragraphe peut inclure plusieurs idées et ainsi nécessiter un découpage plus fin.	Ne permet pas des analyses plus fines et contingentes. Lourd à manier. Difficile de conserver la progression structurelle des idées. Risque de perte de détails significatifs. Difficulté de dimensionnalisation des catégories, d'où une difficile définition des concepts.

Tableau 3 - Le dilemne du choix de l'unité de texte selon Voynet et Frouboul, 2006

Nous avons choisi de définir comme unité d'analyse une unité de texte pouvant aller de la phrase à un petit paragraphe.

Il est également indispensable de prendre en compte de façon exhaustive l'ensemble du corpus sans aucun *a priori* (Gavard-Perret et al., 2012), ce que nous avons cherché à faire tout au long de notre travail.

Le codage peut être manuel ou outillé par des logiciels spécifiques. Cependant, ayant la conviction que le plus gros travail d'analyse consistait à réfléchir au codage et aux thèmes émergents, et que ce travail ne pouvait être produit que par l'esprit humain (Paillé, 2011), nous avons opté pour la solution manuelle et ce malgré les avantages d'une solution automatique présentés dans la littérature (Mukamurera et al, 2006 ; Blismas et Dainty, 2003), d'autant que nous n'avions pas de données secondaires complexes à exploiter (Blismas et Dainty, 2003).

Notre travail de codage a été rendu complexe par le matériau que nous avions récupéré, dense et hétérogène du fait de la méthodologie utilisée. Nous présentons ci-dessous la logique de notre travail de codage.

4.53 Les regroupements par thèmes

L'analyse a consisté à entrer dans le processus d'inférence tel que préconisé par Abrial et Louvel (2011), à savoir procéder à une analyse en ligne et en colonne. L'analyse en ligne nous a affectivement permis d'analyser les discours recueillis par thème, de voir quels étaient les thèmes les plus importants, comment ils étaient argumentés par nos interlocuteurs, si des expressions revenaient de façon systématique et s'il y avait des similitudes ou des différences entre les personnes. L'analyse en colonne a consisté à regarder de façon plus approfondie le discours de chaque personne pour relever les cohérences et les incohérences. Enfin, il est important de signaler que l'analyse est issue d'un processus itératif (Mukamurera et al, 2006) entre le codage, la présentation des données et la formulation de conclusions. L'itération est également issue de nos échanges avec notre directrice de thèse.

Un codage permettant de conduire une analyse syntaxique

Ce codage a été le premier auquel nous nous sommes livrée. Il a répondu à un besoin de comprendre la façon dont les individus rendaient compte de leur parcours à travers les mots utilisés. Nous voulions dans un premier temps approfondir notre compréhension de la façon dont ils étaient capables de restituer leur cheminement de carrière, voir si le récit se faisait naturellement et de façon chronologique ou au contraire s'ils avaient besoin d'aide pour se raconter. Nous voulions dans un second temps analyser la façon qu'ils avaient de parler de leurs choix et de la justification de ceux-ci. Dans un troisième temps nous voulions utiliser le travail de codage pour repérer les associations fréquentes d'idées entre elles afin d'identifier les liens entre différents sujets. De plus, ayant pris conscience très vite de la présence importante de tout un vocabulaire tournant autour de l'idée d'incertitude ou d'ambiguïté, il nous fallait alors repérer l'ensemble de ces verbatim. Il était bien évidemment important également, à ce stade du travail, d'identifier la façon dont les enseignants-chercheurs parlaient des réformes. Enfin, étant également interpellée par les réactions de nos interlocuteurs face à notre problématique, nous voulions recenser les mots ou expressions utilisés par ces derniers pour y faire référence. Ce premier travail de codage, synthétisé dans le tableau présenté en annexe 10a, nous a permis d'analyser la façon dont les discours de nos interlocuteurs étaient construits, tant dans l'articulation des idées ou des façons de les exprimer que dans les termes utilisés. C'est grâce à ce travail que nous avons remarqué, par

exemple, que les enseignants-chercheurs avaient deux façons bien distinctes de présenter leur parcours scolaire puis leur parcours de carrière. Alors que le récit du parcours scolaire avant l'entrée dans la carrière était systématiquement présenté de façon tout à fait chronologique et étayé d'un grand nombre de détails, les enseignants-chercheurs ont eu à l'inverse beaucoup de mal à parler d'eux-même de leur déroulement de carrière et ont eu besoin de questions de relance de notre part, à l'instar de cette femme qui nous dit :

« Finalement j'ai réussi à faire ma thèse codirigée grâce à quoi j'ai pu avoir un double diplôme en France et trois années plus tard un à Barcelone. La thèse, je l'ai soutenue le 12 décembre 2000. Deux mois plus tard, j'ai été habilitée par deux sections du CNU. ***CG*** *: Vous parlez de la qualification ?* ***EC*** *: Oui c'est ça. Après, je me suis présentée à un poste à l'université Stendhal qui bien sûr était gardé pour quelqu'un d'autre, donc je me suis présentée en touriste pour un peu m'entraîner à ce type de concours et ce n'est que l'année d'après que j'ai eu mon poste de Maître de conférences à l'IUFM de Grenoble. Ça, c'est grosso modo ma trajectoire professionnelle. Je ne sais pas si vous voulez qu'on développe certaines périodes ? »*

Et qui a besoin d'une relance de notre part pour se lancer dans le récit de son réel parcours professionnel :

« **CG** : *Mais votre carrière, elle ne s'est pas arrêtée à votre recrutement ?* ***EC*** *: Non c'est vrai, c'est un aboutissement mais elle ne s'est pas arrêtée loin de là. J'ai exercé mes fonctions de Maître de conférences pendant sept ans. Au bout de la deuxième ou troisième année, on m'a proposé de devenir responsable du département de langues et voilà. Et puis j'ai d'autres responsabilités au sein du service des relations internationales.* » (E.C., MCF Grenoble, linguistique, 11 ans d'ancienneté)

C'est aussi grâce à ce codage que nous avons pu nous rendre compte de la complexité de l'environnement professionnel, fait de lois, de règles et de normes obscures, contradictoires et parfois même inexistantes :

*« **CG** : Qu'est-ce qui compte dans le dossier pour avoir une habilitation, pour passer prof ? **CC** : Pour l'habilitation, c'est une espèce de deuxième thèse et encore ce n'est pas ça, c'est juste un dossier recherche qui va bien. Donc là, je vois à peu près. Et pour passer prof, c'est un concours où il y aura la partie recherche et la partie enseignement qui seront évaluées. Là, pareil, il y a plusieurs types de poste de prof. Il y a des postes de prof j'imagine où le profil de recherche prédomine et puis il y a les postes locaux pour l'avancement du personnel, et à ce moment-là c'est le dossier enseignement qui compte plus que le dossier recherche. Mais globalement, il faut mieux être très bon et je pense bien appuyé aussi. Je suis persuadée que la partie politique est très importante aussi. Parce que déjà, pour qu'on ouvre un poste, avec le profil qui va vous correspondre, il faut déjà que votre laboratoire vous soutienne, l'ouverture des postes se passe quand même beaucoup par*

influence politique au niveau local. Déjà cette étape-là, elle est très importante. Au départ, il va bien falloir réussir à faire entendre que c'est son sujet qui est vraiment important ». (C.C., MCF Grenoble, physique, 6 ans d'ancienneté)

Ce codage nous a permis de modérer les conclusions auxquelles nous étions arrivée lors de notre premier travail de recherche. En effet, si les enseignants-chercheurs rencontrés alors ne faisaient référence qu'à la LRU pour invoquer l'évolution du contexte professionnel, nous avons pu voir ici que leur connaissance des réformes était devenue un peu plus complète et qu'ils faisaient, dorénavant référence aux trois réformes que nous avons présentées en introduction générale.

Ce premier codage nous a également permis de valider le lien entre carrière et environnement professionnel, les enseignants-chercheurs eux-mêmes le soulignant fréquemment à l'image de B.C. quand il parle du mouvement de réformes :

« Et tous ces aspects là auxquels moi j'ai un peu évité puisqu'il y a un peu plus de 10 ans je suis un peu sorti de ce système là , pour les raisons que j'ai dites toute à l'heure, en le voyant de l'extérieur et en voyant mes collègues qui rament dans ce type de logique, de logique de performance et puis surtout aussi en voyant mes collègues qui rament dans ce système où on attend que les gens soient plus performants, je vois que les gens s'usent et ils ne bossent pas mieux qu'à mon époque, je parle comme un vieux, où finalement on avait beaucoup plus de libertés, on était beaucoup moins pressurisé avec des demandes de fric, avec des rendus de rapports, avec des comptes à rendre en permanence à des bailleurs de fonds.» (B.C., MCF Grenoble, physique, 19 ans d'ancienneté)

Des codages permettant de procéder à des analyses thématiques

Suite à ce premier codage, nous ressentions le besoin de rentrer plus dans le détail des discours, non pas en termes de vocabulaire mais en termes d'idées et de thématiques de façon à focaliser notre réflexion sur nos questions de recherche. Ce travail s'est fait en trois temps. Dans un premier temps nous nous sommes concentrée sur les parcours de carrière réels de façon à les décrire et voir s'il était possible d'en proposer une typologie. Il n'y a pas eu, pour ce travail, de codage à proprement parler. Nous avons uniquement procédé par lecture approfondie de chacun des récits. Nous avons cependant repéré les verbatim selon trois thématiques que sont la mobilité verticale, la mobilité géographique et la mobilité fonctionnelle.

Dans un deuxième temps, il nous fallait travailler notre analyse de façon à pouvoir réfléchir à notre seconde question de recherche qui consistait à se demander si l'environnement professionnel pouvait exercer une influence sur ces parcours. Afin de pouvoir traiter notre question de recherche n°2, il nous fallait arriver à déceler les idées et les thèmes que les individus associaient à l'évolution de l'environnement professionnel. À chaque fois que nous décelions la référence à une influence sur le parcours individuel, nous devions le recenser. De plus et afin de ne pas perdre de vue notre sujet de recherche initial à savoir les réformes, nous avons traqué l'ensemble des propos nous permettant de comprendre comment les individus vivaient cette transition et comment ils opposaient ou comparaient ce qu'ils vivaient après les réformes de ce qu'ils avaient vécu avant. Nous devions également retravailler sur les réformes, non plus de façon générale comme nous l'avions fait lors du premier codage mais de façon plus spécifique. Nous cherchions alors à recenser les idées et avis défendus par les enseignants-chercheurs concernant ces réformes. Nous ne pouvions pas, en regard de notre sujet, nous faire l'économie d'une analyse concernant la thématique des règles : quelles étaient les règles abordées par les individus ? Quelle était leur façon de les comprendre ? De les interpréter ? De les suivre ? Nous devions également aller plus loin dans notre analyse de la contradiction et de l'ambiguïté en cherchant à savoir quels étaient les thèmes sujets à contradiction ou ambiguïté. Ces objectifs ont donné lieu à un codage présenté en annexe 10b.
Ce premier codage thématique nous a permis d'identifier les thèmes marquants, tant par leur présence et leur récurrence ou leur absence, que par la cohérence ou non entre individus. C'est ainsi par exemple que nous avons pu comprendre à quel point les réformes avaient pu être à la source d'une rupture dans la façon dont les individus étaient amenés à conduire leur carrière et à exercer leur métier :

« Et donc les gens s'usent, ils sont aigris parce qu'ils voient très vite que finalement ils passent beaucoup plus de temps à faire des paperasses que à faire ce qu'ils aiment faire et ce pour quoi en plus ils sont compétents. Donc le système a évolué d'une façon que je n'aime pas personnellement mais que je crois qui n'est pas bonne »
(B.C., MCF Grenoble, physique, 19 ans d'ancienneté)

Grâce à ce travail, nous avons pu identifier des propos contradictoires entre individus. Certains par exemple soutiennent que la diminution des fonds subventionnant les recherches est criante d'autres affirmant que

« *Depuis 2008, on a assez. Et je pense qu'on n'a jamais eu autant d'argent. Quand je revois toute ma carrière, on n'a jamais eu autant d'argent.* » (E.G., Professeur, physique, 21 ans d'ancienneté)

Nous avons également pu surprendre des contradictions internes aux individus, comme chez cette femme qui finalement, ne sait pas trop comment justifier le fait qu'elle vise une habilitation dans les années à venir :

« ***CG*** : *Vous visez l'habilitation si possible à la fin de vos 2 thèses. Pourquoi ?* ***CC*** *: Il y a deux raisons. C'est une raison de pouvoir être directrice de thèse, à titre plein. Enfin, pour l'instant, ça ne me pèse pas trop parce qu'on travaille en trio au laboratoire, ça se passe très bien, avec des âges et des compétences différentes, et des niveaux de carrières qui sont très différents, donc il n'y a pas du tout ni de compétition, ni de quoi que ce soit. Donc je ne me sens pas obligée de justifier d'un certain rang, en tout cas il n'y a pas de du tout de compétition dans le fonctionnement qu'on a en ce moment au laboratoire du coup il n'y a pas vraiment d'obligations à passer l'habilitation. Si ce n'est que, il y a deux obligations.* » (C.C., MCF Grenoble, physique, 6 ans d'ancienneté)

C'est également grâce à ce codage que nous avons compris que les individus étaient soumis à des influences multiples, qu'elles proviennent de leur environnement professionnel ou de leur environnement personnel et que nos questions de recherche étaient judicieuses.

Étant donné que notre objectif initial avait été de procéder à une comparaison entre disciplines et entre établissements, il nous fallait procéder au repérage de tous les verbatim ayant un lien avec ces deux thèmes. Nous présentons le tableau de codage en annexe 10c. Grâce à ce travail, nous avons pu voir que, si des différences émergeaient selon la taille de l'établissement ou la discipline, il y avait beaucoup plus de similitudes que ce à quoi nous nous attendions. Nous reviendrons sur cet élément lors de notre discussion.

Dans un troisième temps, les notions de légitimité et de plaisir étant apparues au cours de notre travail d'analyse et ayant fait émerger notre troisième question de recherche, nous avons dû relire à nouveau nos entretiens de façon à exploiter ces deux thématiques et d'affiner notre compréhension des mécanismes à l'œuvre incitant les individus à répondre ou non aux exigences de leur environnement professionnel. Ce travail visait deux objectifs. Il s'agissait premièrement de faire un recensement de thématiques liées à la recherche de légitimité d'une part, à la recherche de plaisir d'autre part. Il s'agissait en second lieu de chercher les similitudes et les différences entre les types de parcours que nous avions fait émerger en début de travail d'analyse. Un travail de codage à proprement parler ne nous a, pour cette étape, pas paru indispensable.

5. Conclusion

Nous avons voulu faire de ce premier chapitre un chapitre méthodologique complet et balayer ainsi plusieurs aspects. Dans un premier temps, nous avons souhaité préciser les questions de recherche que nous nous sommes posée et qui nous ont permis de répondre à notre problématique. Dans un deuxième temps, nous avons souhaité expliquer succinctement au lecteur quel usage pourrait être fait de nos travaux. Dans un troisième temps nous nous sommes longuement attardée sur la méthodologie utilisée. Il était important de consacrer à cette méthodologie une place de choix étant donné la nature peu répandue de ce type de travaux lorsqu'il s'agit de traiter de la carrière. Mobiliser une telle méthode permet d'offrir aux interlocuteurs une grande liberté d'expression et ainsi de recueillir un matériau riche et très hétérogène. La présentation des limites de la méthode avait son importance. En effet, nous souhaitions alerter le lecteur sur les risques liés à une mauvaise utilisation de celle-ci mais également montrer que nous étions consciente des biais possibles. Nous avons gardé ces biais à l'esprit tout au long de notre travail d'analyse de façon à prendre le recul nécessaire sur les propos de nos interlocuteurs de façon à éviter de tirer des conclusions hâtives. Exploiter les conseils prodigués dans la littérature en matière de conduite d'entretien dans le cas de l'utilisation de la méthode des récits de vie et en matière d'analyse et de codage avait pour vocation à adopter une démarche qui soit la plus scientifique possible dans un objectif de proposer des résultats qui puissent être considérés comme valides et valables. Ce chapitre est volontairement long et détaillé. En effet, nous ne reviendrons pas dans les chapitres suivants sur ces questions méthodologiques puisqu'ils seront consacrés à la présentation de nos résultats ainsi qu'à la discussion de ces derniers.

Le chapitre 2 a pour objectif de répondre à notre première question de recherche :

Quels sont les parcours de carrière réels des enseignants-chercheurs ?

CHAPITRE 2 : Les parcours de carrière des enseignants-chercheurs

1. Introduction

Nous avons vu précédemment à quel point l'environnement professionnel dans lequel évoluent les universitaires français est en profonde mutation et avons expliqué en quoi il était intéressant de réfléchir à la construction de leur parcours de carrière ainsi qu'à l'influence de cet environnement sur leurs choix. Cependant, avant de travailler sur cette influence, il est indispensable de décrire, dans un premier temps, ces parcours. Nous entendons donc répondre, dans ce chapitre, à notre première question de recherche que nous rappelons :

Quels sont les parcours de carrière réels des enseignants-chercheurs ?

Pour répondre à cette question, nous présentons notre chapitre en quatre parties. La première partie est dédiée à une revue de littérature sur la carrière. Nous accordons une part importante de cette partie au débat portant sur l'opposition théorique entre carrière classique et carrière nomade. En effet, ce débat théorique structure très fortement la littérature sur la carrière et plus particulièrement celle sur la carrière académique et nous permet, de surcroît, d'introduire la notion de mobilité et d'en justifier son exploitation dans notre analyse. Nous introduirons également deux théories, la théorie des ancres de carrière ainsi que la théorie des contrats psychologiques qui seront utiles pour éclairer et discuter nos résultats. Dans la seconde partie, nous nous focalisons sur la carrière académique afin d'en présenter les caractéristiques telles que définies dans la littérature. La troisième partie est consacrée à la présentation des résultats liés à notre premier travail d'analyse. Nous décrivons les parcours de carrière des enseignants-chercheurs rencontrés et répondons ainsi à notre première question de recherche.

2. La carrière : le débat entre carrière classique et carrière nomade … mais pas que

La littérature sur la carrière est extrêmement riche et vaste. Nous avons dû procéder à des choix de lecture de façon à rester focalisée sur les éléments théoriques pouvant nous apporter un éclairage quant à la façon de traiter notre sujet. C'est pourquoi nous nous sommes focalisée sur le débat entre carrière classique et carrière « nomade » (Cadin, 1997), ce débat nous permettant ensuite de procéder à une présentation de la carrière académique au travers

de ses caractéristiques principales en regard de ces deux modèles. Mais avant de présenter une synthèse de cette revue de littérature, nous souhaitons introduire, à ce stade de notre travail, deux théories que nous n'exploiterons pas dans ce chapitre mais sur lesquelles nous reviendrons pour expliquer et discuter nos résultats : la théorie des ancres de carrière ainsi que celle des contrats psychologiques. L'objet de la revue de littérature concernant ces deux concepts est d'en présenter les éléments principaux.

2.1 Les ancres de carrière

Les choix de carrière des individus au cours de leur vie professionnelle peuvent être éclairés par la théorie des ancres de carrière proposée par Schein (1978, 1990, 1996). Selon Schein en effet, un individu affine sa connaissance de lui-même tout au long de sa carrière professionnelle et en arrive à développer une préférence à long terme, qu'il nomme ancre de carrière et qui concerne à la fois son travail mais aussi son environnement professionnel (Cerdin et Le Pargneux, 2012). Une ancre de carrière est composée de trois éléments que sont les talents et capacités de l'individu, ses motifs et besoins et enfin ses attitudes et valeurs (Schein, 1990). Selon Schein, il y aurait huit ancres de carrière distinctes que sont :

- l'ancre de gestion : l'individu cherche à amener une équipe de travail à atteindre des objectifs communs et aime l'incertitude
- l'ancre de compétence technique / fonctionnelle : l'individu cherche à progresser techniquement et fonctionnellement
- l'ancre de sécurité / stabilité : l'individu n'aime pas le changement ni les situations d'incertitude et les fuit
- l'ancre de créativité entrepreneuriale : l'individu cherche à se mettre en situation de créer quelque chose
- l'ancre d'autonomie / indépendance : l'individu a besoin de liberté dans son travail
- l'ancre de service / dévouement à une cause : l'individu souhaite travailler dans un environnement professionnel qui lui semble compatible avec ses valeurs plus qu'avec ses compétences.
- l'ancre de défi : l'individu cherche les situations dans lesquelles il va être en mesure de résoudre des problèmes insolubles. La carrière de ce type d'individus est perçue comme relevant d'une quête de compétition et de victoire

- l'ancre de style de vie : l'individu vise à atteindre l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle.

Alors que pour Schein, tout individu aurait une ancre de carrière unique qui guide et contraint ses choix tout au long de sa carrière, pour d'autres (Feldman et Bolino, 1996), les individus auraient un profil d'ancres multiples fait d'ancres primaires et d'ancres secondaires (Wils et al., 2008).
Cette théorie des ancres de carrière nous permettra, nous le verrons dans notre dernier chapitre, d'apporter un élément de discussion à nos résultats.

2.2 Théorie du contrat psychologique

Les individus sont liés par un contrat psychologique avec leur employeur. Le terme de contrat psychologique a été utilisé par Argyris (1960) pour décrire la relation qu'entretenaient les ouvriers à l'égard de leurs supérieurs (contremaîtres). Il s'agissait de montrer que tous les éléments d'une relation d'emploi ne pouvaient pas être contenus dans un contrat écrit et formel et que la dimension psychologique permettait de compenser les insuffisances des contrats classiques. Ce sont Levinson (1962) et Schein (1965) qui ont ensuite permis à ce concept de se développer. Ils ont défini le contrat psychologique comme étant une série d'attentes, conscientes ou inconscientes, entre un salarié et son employeur et qui participe à régir les relations entre eux. La notion de contrat psychologique comme perception individuelle des termes et des conditions liés à la relation d'emploi a pris toute son ampleur avec les travaux de Rousseau dans les années 1990, et ce dans un contexte économique ayant évolué. Rousseau définit le contrat psychologique comme étant l'analyse que fait un salarié des promesses et des engagements qu'il prend avec son employeur (Rousseau, 1990). En tant qu'abstraction prototypique de la relation d'emploi, le contrat psychologique peut être envisagé comme un schéma mental que possèdent les employés à propos de leur relation d'emploi (Rousseau, 1995, 2001). Ces schémas sont donc le reflet des croyances, de la part des individus, relatives aux obligations réciproques inhérentes à la relation d'emploi. Le contrat psychologique aide alors les employés à définir le contenu et les caractéristiques de leur relation d'emploi. Celui-ci a une influence, également, sur la manière dont les employés interprètent et gardent en mémoire les obligations et les promesses qu'ils ont perçues, lors de leur embauche par exemple. Le contrat psychologique, de ce fait, agit comme un filtre au travers duquel la relation d'emploi est perçue, interprétée et vécue par l'employé. En se reposant sur les travaux

de McNeil (1985), les chercheurs ont souvent adopté la distinction transactionnel / relationnel pour définir la nature du contrat psychologique :

- le contrat transactionnel sous-entend qu'il y a une relation économique entre l'employeur et le salarié : en échange d'un salaire, d'un environnement de travail sûr et de garanties d'emploi à court terme, le salarié remplit ses obligations professionnelles, clairement définies et limitées ;
- le contrat relationnel a, quant à lui, une forte composante socio-émotionnelle : en échange d'opportunités de formation, de développement professionnel et d'une sécurité d'emploi à long terme, les salariés prennent des responsabilités plus importantes et démontrent une implication et un engagement envers leur institution bien plus étendus. En revanche, dans ce cadre contractuel, les salariés attendent de leur organisation qu'elle leur garantisse loyauté, développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté et opportunité de développement professionnel.

Le contrat psychologique peut être brisé ou violé. Il y a brèche lorsqu'un employé perçoit que l'organisation a échoué dans l'accomplissement d'une ou plusieurs obligations ayant fait l'objet d'une promesse préalable (Morrison & Robinson, 1997) et il y a violation lorsque l'interprétation de la brèche entraîne des réponses émotionnelles et affectives telles que la colère, l'anxiété, ou le sentiment de trahison et peuvent donner lieu à l'accroissement de l'intention de quitter l'organisation, l'utilisation de diverses formes d'expression d'insatisfaction des attentes, la réduction de l'engagement envers l'organisation ou encore la diminution de l'implication dans le travail.
Nous reviendrons en fin de manuscrit sur cette théorie afin d'éclairer et discuter nos résultats.

2.3 Carrière classique versus carrière nomade

L'évolution des marchés de l'emploi et des contextes dans lesquels les carrières prennent place ainsi que les transformations des pratiques de GRH ont eu des effets sur les carrières des individus (Bender et al, 2009) amenant les théoriciens de la carrière à en renouveler sa conceptualisation. Nous présenterons dans un premier temps les caractéristiques de la carrière classique telles qu'elles sont décrites dans la littérature puis présenterons ensuite celles de la carrière nomade.

2.31 L'approche traditionnelle de la carrière

La carrière classique, telle que conceptualisée par les sciences de gestion, comporte des caractéristiques qui renvoient toutes au caractère intra-organisationnel des parcours professionnels des cadres (Falcoz, 2001). La littérature parle de carrière organisationnelle verticale (Super, 1957), pyramidale (Dalton et al, 1977) ou bureaucratique (Kanter 1989) et est définie comme étant une « trajectoire ancrée dans une entreprise ou une organisation, prévisible et linéaire »[14].

Cette carrière comporte plusieurs caractéristiques fortes que nous résumons ci-dessous.

L'individu est dans une relation de long terme avec son entreprise (Falcoz, 2001), l'entreprise offrant aux individus un marché du travail interne. Ainsi, le parcours professionnel se déroule essentiellement dans l'entreprise, rarement dans plus de deux organisations. Des possibilités d'évolution et de promotion sont ainsi offertes aux individus par les organisations au sein desquelles ils travaillent. Les parcours professionnels sont donc caractérisés par une relative stabilité ainsi que par une mobilité verticale qui sous-entend un avancement hiérarchique vers des postes dont le niveau de responsabilités est accru et pour lesquels le salaire augmente (Hall, 1976 ; Cardinal, 2004 ; Iellatchitch et Mayrhoffer, 2000).

La carrière est donc, dans cette conception, définie comme relevant d'un parcours linéaire et ascendant (Iellatchitch, Mayrhoffer, 2000), construit autour d'une logique d'avancement (Kanter, 1996). L'ascension hiérarchique ou salariale est construite par étapes.

Cette conceptualisation de la carrière sous-entend que la carrière des individus est, si ce n'est déterminée, au moins construite par des acteurs internes à l'entreprise, comme par exemple les équipes RH. De ce fait, la carrière ne peut se dérouler que parce que l'organisation au sein de laquelle exerce l'individu propose des opportunités d'ascension hiérarchique sur la base de règles strictes et préétablies (Iellatchitch, Mayrhoffer, 2000). L'individu est alors en mesure de planifier des actions en regard d'un plan de carrière (Iellatchitch, Mayrhoffer, 2000) proposé par l'entreprise. Cela sous-entend également qu'il existe, au sein des organisations, des prescriptions claires relatives aux comportements des individus.

Dans ce type de carrière, il y a une relation de réciprocité dans l'échange entre l'individu et l'organisation qui les place dans une situation de « donnant – donnant » : le salarié, de surcoît le cadre, s'implique en échange de quoi il a la sécurité de l'emploi et des perspectives de

[14] Les carrières nomades et la société de la connaissance. Vers de nouveaux modèles de trajectoires professionnelles ? Note éducation permanente. N°11 – Août 2006, p.1.

progression (Guerrero, 2000). Cette carrière s'inscrit dans une logique objective, les signes d'évolution étant liés à des notions de grades, de salaires et/ou de niveaux hiérarchiques.

Avec l'évolution du monde économique, le modèle traditionnel de la carrière serait devenu caduc, laissant place à une nouvelle conceptualisation de la carrière : la carrière nomade.

2.32 La carrière nomade

L'évolution théorique date des années 1970 aux Etats Unis et du début des années 1990 en France (Falcoz, 2001) et est liée à l'évolution des contextes dans lesquels les organisations exercent leur activité et dans lesquels les carrières se déroulent. En effet, l'environnement devient plus mouvant, la concurrence s'accroît, tout comme la globalisation et la mondialisation, la conjoncture devenant de plus en plus instable et imprévisible, une tendance à l'individualisation faisant son apparition. Avec ces évolutions, les modèles organisationnels changent et de nouveaux comportements voient le jour, tout comme de nouvelles attitudes et de nouvelles stratégies (Karakas, 2011). Les environnements deviennent plus faibles (Weick, 1996). Le terme de carrière prend progressivement un sens plus large et correspond dorénavant au déroulement d'expériences au travail multiples d'une personne au cours de sa vie. C'est la notion de « Boundaryless Career » (Arthur et Rousseau, 1996) définie comme étant « une série d'opportunités d'emploi qui dépasse les frontières d'un seul lieu de travail » (DeFillippi et Arthur, 1996, p.116) et dont le modèle est opposé au modèle de la carrière traditionnelle Arthur & Rousseau (1996). Le terme a été traduit par Cadin en 1997 qui parle alors de carrière nomade.

C'est Hall (1976) qui, en premier, a ouvert la voie à la conceptualisation de la carrière nomade, avec la notion de « protean career » qu'il définit comme étant la carrière représentative du 21ème siècle. Cette carrière est caractérisée par le fait que c'est la personne qui gère sa propre carrière et non pas l'organisation et dont la perception peut être amenée à évoluer avec l'individu d'une part et l'environnement d'autre part (Hall, 1976). Sullivan (1999) la définit avec les éléments suivants : elle s'effectue auprès de plusieurs employeurs, est valorisée à l'extérieur de l'entreprise et est encouragée et facilitée par l'appartenance à des réseaux (professionnels ou personnels) et brise les principes de l'avancement et de la promotion verticale.

Alors que la carrière classique est caractérisée par des éléments objectifs tels que la promotion verticale, le changement de grade et l'augmentation de salaire, la carrière nomade, elle, est caractérisée par des éléments subjectifs tels que la recherche de succès psychologique, à savoir de sentiment de fierté ou d'accomplissement personnel. C'est ainsi plus la manière dont les individus perçoivent leur carrière et la signification qu'ils lui trouvent (Schein, 1971) que les éléments tangibles qui sont considérés comme importants. En effet, les indicateurs de succès objectifs apparaissent comme ayant moins de signification que les indicateurs subjectifs (Arthur et al, 2005).

La notion de compétences prend toute son importance dans ce type de carrière, les individus étant amenés à accumuler des compétences dans un processus continu d'apprentissage (Arthur et Rousseau 1996). Ces compétences sont appelées Knowing ou « compétences de carrières » (Arthur et al., 1999) et sont de trois ordres : le « savoir-quoi » ou Knowing How, le « savoir-qui » ou Knowing Whom et le « savoir pourquoi » ou Knowing Why. L'apprentissage, s'il se fait par étapes, est permanent.

De plus, l'individu est placé au centre du processus, considéré comme étant à l'initiative de la conduite de sa propre carrière (Karakas, 2011) qui devient non plus déterminée par des facteurs organisationnels mais bien par des facteurs individuels liés aux propres valeurs et motivations des individus (Guerrero, 2000). Ils font ainsi leurs propres choix de carrière (Hall et Mirvis, 1996). Le lien reliant le salarié à son organisation étant, dans cette conceptualisation de la carrière, considéré comme faible, l'accent est mis sur l'autonomie et la responsabilisation.

Contrairement à la carrière classique, il n'y a pas de modèle clair offrant des règles et des normes. Ainsi, c'est à la personne que revient la responsabilité de les créer. L'individu devient donc d'avantage le promulgateur de ses projets (Bender et al., 2009 ; Hall et al., 1996) et le créateur de sa propre carrière (Inkson et al, 2012). La carrière est ainsi devenue plus l'affaire des individus (Culié, 2007) que dans le concept de carrière classique.

Cette conceptualisation de la carrière met fortement l'accent sur les mobilités professionnelles (Bender et al., 2009) puisque c'est une carrière qui dépasse les frontières de l'organisation. C'est pourquoi d'ailleurs Culié (2009) propose une autre traduction du terme de « boundaryless Career » que celle proposée par Cadin et soumet l'idée d'une « carrière transfrontière » car, selon lui, il s'agit d'individus qui traversent des frontières inter et intra-organisationnelles (Culié, 2009, p.79). Selon Sullivan (1999), les individus sont en effet amenés à traverser plusieurs types de frontières et, de ce fait, à avoir plusieurs types de mobilités : une mobilité inter-organisationnelle, des changements de postes au sein d'une

même organisation, une évolution dans le rapport avec leur employeur vers un contrat d'employabilité et de responsabilisation plutôt qu'une assurance de la sécurité de l'emploi, des changements de rôles, de la mobilité au sein d'un même rôle, les postes étant maintenant amenés à évoluer et à se complexifier.

Même si un large pan de la littérature fait consensus sur la disparition de la carrière classique et l'émergence de la carrière nomade comme seule carrière possible dans les organisations actuelles, ce sujet reste néanmoins controversé (Inkson et al, 2012) et fait l'objet de nombreux débats (Arthur, 2014). Par exemple, certains auteurs considèrent que la carrière classique n'a pas disparu de certaines organisations (Lips-Wiersma et Hall (2007) comme l'explique Falcoz en 2001 en montrant que la carrière classique s'applique encore aux cadres à haut potentiel. Le modèle de carrière académique, que nous présentons dans la partie suivante, illustre bien le fait que ces deux modèles existent encore et peuvent même cohabiter dans un même environnement.

Notre revue de littérature sur les deux courants que sont celui de la carrière classique et celui de la carrière nomade nous a montré que ces deux modèles de carrière s'opposent en plusieurs points. Nous présentons ci-dessous un tableau de synthèse des caractéristiques principales de ces deux conceptualisations théoriques de la carrière :

Caractéristiques	Carrière classique	Carrière nomade
Relation à l'institution	Long terme / lien fort	Court et Moyen terme / lien faible
Nature du contrat	Sécurité de l'emploi en échange de la loyauté	Employabilité en échange de performance et flexibilité
Nombre d'employeurs	1 à 2	Multiples
Marché du travail	Interne	Externe
Responsabilité de la carrière	Institution	Individu
Règles de carrière	Claires et préétablies	Quasi inexistantes et devant être créées par les individus eux-mêmes
Mobilité	Verticale	Fonctionnelle et géographique
Compétences acquises	Spécifiques à une entreprise	Transférables
Carrière produite	Linéaire et ascendante	Chaotique, expériences de travail multiples
Critères de « succès »	Objectifs	Subjectifs

Tableau 4 - Synthèse des caractéristiques principales de la carrière classique et de la carrière nomade

Le débat entre carrière classique et carrière nomade est intéressant car il met en exergue certaines oppositions qui nous paraissent être pertinentes dans le cadre de notre travail. La première concerne les déterminants de la carrière. En effet, si dans le modèle classique, la carrière est plus dictée par l'organisation et par extension par des éléments contextuels, elle est, en revanche, fortement dépendante des choix individuels dans le modèle nomade. La deuxième concerne la dualité subjectivité / objectivité. Si la carrière classique s'apprécie plus à travers des aspects très objectifs tels que la promotion, la rémunération ou le grade, la carrière nomade, elle, s'apprécie plus à travers des aspects subjectifs liés à la représentation que se font les individus de leur carrière. Enfin, la dernière concerne la notion de mobilité. Si, dans la carrière classique, il existe bien une référence à la mobilité, elle est cependant circonscrite à la mobilité verticale. *A contrario*, dans la carrière nomade, la référence à la mobilité est plus prégnante, le passage de multiples frontières étant une caractéristique forte de cette carrière. Mobilité géographique et fonctionnelle sont ainsi présentes.
Il est intéressant de chercher à caractériser la carrière académique à l'aune de ce débat. Nous nous appuyons, pour se faire, sur une revue de littérature dédiée à la carrière universitaire.

3. La carrière académique, ses principales caractéristiques

La carrière académique française porte en elle-même des spécificités qui justifient que l'on y consacre une revue de littérature dédiée. En écho à notre revue de littérature précédente, nous présentons les caractéristiques de la carrière académique qui font d'elle un modèle hybride (mi-nomade, mi-classique).

3.1 La carrière académique, classique ou nomade ?

La littérature sur la carrière académique tente d'en définir les caractéristiques en regard des deux types de carrière que nous avons présentés précédemment. Alors que certains auteurs présentent la carrière académique comme ne respectant ni les standards de la carrière traditionnelle ni ceux de la carrière nomade (Dowd et Kaplan, 2005), d'autres au contraire pensent qu'elle emprunte des caractéristiques aux deux modèles puisque se situant entre « tradition et modernisme » (Hennequin, 2010, p.4). Dans tous les cas, cette carrière est présentée dans la littérature comme étant un modèle unique. Il est intéressant de voir quelles

en sont les caractéristiques qui la rapprochent du modèle classique et quelles sont celles qui la rapprochent du modèle nomade.

3.11 La carrière académique emprunte des caractéristiques à la carrière traditionnelle

La première caractéristique qu'emprunte la carrière académique à la carrière classique relève de l'existence d'un cadre défini dans lequel les carrières se déroulent et qui offre des règles de mobilité verticale (changement de grade et de statut), le chemin de la mobilité ascendante étant très structuré (Hennequin, 2010). L'existence de ce cadre fait que les structures dominent toujours la façon dont les carrières sont comprises et évaluées (Hennequin, 2010)

La seconde caractéristique relève du renforcement du lien entre les individus et leur établissement en raison de l'évolution vers un modèle plus managérial (Enders et Kaulisch, 2006; Kaulisch et Enders, 2005). L'accroissement du contrôle renforce également ce lien. En effet, le fait que les gouvernements (en France comme dans d'autres pays) se soient retirés de la gestion des universités accroît le besoin pour les universités de devenir plus compétitives et renforce le rôle des conseils dans le contrôle interne et le management de l'université (Enders et Kaulisch, 2006), ces dernières devenant des organisations plus complètes (Enders et Kaulisch, 2006).

La troisième caractéristique relève de l'existence de marchés de l'emploi internes dont le rôle est renforcé dans la construction des carrières des enseignants-chercheurs (Enders et Kaulisch, 2006 ; Musselin, 2003)

Enfin, il existe des critères objectifs de réussite professionnelle que sont le nombre et la qualité des publications, les participations à des conférences, l'étendue et l'influence du réseau, l'obtention de fonds ou de récompenses, la création et l'encadrement de diplômes, le nombre de cours importants confiés, l'occupation d'un mandat interne dans l'institution et bien sur la rémunération, le grade et le statut.

3.12 A contrario, certaines caractéristiques de la carrière académique font d'elle un archétype des nouveaux modèles de carrière

Dans un premier temps, les enseignants-chercheurs ont, malgré le cadre, des marges de manœuvre en matière de gestion de leur propre carrière et peuvent et doivent même s'en saisir (Hennequin, 2010 ; Kaulisch et Enders, 2005). Les enseignants-chercheurs restent des professionnels autonomes (Baruch et Hall, 2004) qui peuvent bouger au gré de leurs envies (Enders et Kaulisch, 2006). Leurs marges d'autonomie et de liberté restent importantes (Kaulisch et Enders, 2005), les normes et règles multiples laissant des espaces de décision aux acteurs et constituant aussi un environnement cognitif faible (Weick, 1996) qui laisse une plus grande place à l'activité d'interprétation (Louvel et Valette, 2008). Cette autonomie peut s'exercer à travers la façon dont ils décident de réaliser leurs tâches, de s'organiser au quotidien et même de choisir leur lieu de travail (Bird, 1994 ; Enders et Kaulisch, 2006). L'avancement de carrière étant lié à la performance, il est initié par les individus (Baruch et Hall, 2004).

Dans un second temps, la mobilité des enseignants-chercheurs est favorisée, nombreux étant ceux qui changent d'institutions, voire de pays pour faire carrière (Enders et Kaulisch, 2006). Ce renforcement de la mobilité est rendu possible par la détention de compétences qui développent leur employabilité à l'extérieur de leur établissement (Nixon, 1997 cité par Hennequin, 2010). En effet, les compétences détenues par les enseignants-chercheurs font qu'ils peuvent être employables dans d'autres universités, d'autres laboratoires et qu'ils ont même la possibilité de développer une activité dans des organisations privées (Harley et al, 2004) et s'ouvrent de plus en plus sur l'industrie (Enders et Kaulisch, 2006). La mobilité inter-organisationnelle ainsi que les marchés externes sont donc eux aussi renforcés (Kaulisch et Enders, 2005), la nécessité de postuler à l'extérieur de son établissement étant rendue nécessaire voir obligatoire (Musselin, 2003). La carrière des individus s'ouvre vers le monde extérieur, l'appartenance à des réseaux établis avec les collègues dans et hors de l'institution étant essentiels (Kaulisch et Enders, 2005), les évaluations étant faites par des pairs (Kaulisch et Enders, 2005). De plus, les parcours de carrière observés peuvent être multidirectionnels, les individus pouvant décider d'évoluer vers des rôles qui comportent des responsabilités managériales par exemple (Enders et Kaulisch, 2006).

Dans un troisième temps, il existe des critères subjectifs de réussite professionnelle que sont la suffisance du revenu perçu, la liberté, l'équilibre du panier, l'accomplissement

professionnel et personnel, l'équilibre vie privée / vie professionnelle, la collaboration avec les collègues et la qualité du réseau, le contact avec les étudiants, la reconnaissance qu'elle soit sociale, de l'institution, par les étudiants et par les pairs, les récompenses n'étant pas données par l'organisation mais par des spécialistes externes. La réputation et le prestige sont également des indicateurs indirects de performance (Kaulisch et Enders, 2005).

Enfin, l'évolution des contrats de travail liée à la recherche d'une plus grande flexibilité organisationnelle renforce la concurrence entre individus ainsi que le sentiment d'insécurité professionnelle (Enders et Kaulisch, 2006). Si cette affirmation est plus vraie à l'étranger qu'en France, les réformes récentes ont fait naître ce sentiment d'insécurité, comme nous l'avons vu en introduction générale.

La carrière académique emprunte donc effectivement des caractéristiques aux deux modèles principaux de carrière. Nous synthétisons notre revue de littérature dans le tableau ci-dessous :

Caractéristiques	**Carrière classique**	**Carrière nomade**
Relation à l'institution	Lien fort	
Nature du contrat		Insécurité
Nombre d'employeurs		Multiples
Marché du travail	Interne	Externe
Responsabilité de la carrière	Cadre existant	Autonomie des individus
Règles de carrière	Cadre existant	Règles adaptées par les individus
Mobilité	Verticale	Fonctionnelle et géographique
Compétences acquises		Transférables
Carrière produite		Multidirectionnelle
Critères de « succès »	Objectifs	Subjectifs

Tableau 5 - Les caractéristiques de la carrière académique

Décrire la carrière académique à travers l'analyse de ses caractéristiques en regard des modèles de carrière classique et de carrière nomade nous a paru indispensable pour nourrir notre réflexion. Cependant, un autre pan de la littérature nous permet de modérer ces conclusions en montrant pourquoi ces caractéristiques ne sont pas stables et peuvent être remises en causes. C'est ce que nous présentons dans la partie suivante.

3.2 La carrière académique : des caractéristiques pas si stables que cela

Il est difficile de faire une distinction entre métier et carrière lorsqu'il s'agit de parler de carrière académique, tant le contenu de ce que les enseignants-chercheurs font au quotidien est important et détermine la construction de leur parcours professionnel. C'est pourquoi notre revue de littérature complémentaire porte tant sur la carrière que sur le métier. À travers elle, nous montrons que les bouleversements à l'œuvre participent à faire évoluer les caractéristiques de cette carrière. Nous abordons ici les réflexions académiques traitant du métier et des évolutions qu'il connaît, de l'environnement dans lequel les individus exercent leur activité ainsi que des évolutions mises en exergue par la littérature, de la relation entre individus et institution ainsi que de son évolution et enfin des comportements de carrière des individus.

3.21 Un métier en pleine transformation

La transformation du métier se perçoit à travers des évolutions selon deux axes différents (Musselin, 2007) : la diversification et la spécialisation d'une part, l'augmentation des formes de contrôle d'autre part. La diversification va de pair avec l'apparition de nouvelles tâches (Enders et Kaulisch, 2006) que ce soit d'ailleurs en France (Dahan et Mangematin, 2010 ; Goastellec, 2011) comme à l'étranger (Baruch et al., 2014). En effet, alors que le métier des universitaires pouvait jusqu'à assez récemment se résumer à deux tâches principales, à savoir enseigner et publier ses résultats scientifiques, ils ont maintenant à prendre en charge de nouvelles tâches comme écrire des propositions, gérer des contrats de recherche ou prendre des responsabilités administratives de plus en plus importantes. Côté recherche, le chercheur se voit de plus en plus attribuer un rôle de gestionnaire de la recherche alors qu'auparavant, il était considéré comme étant un producteur scientifique, cette évolution ayant pour conséquence une hybridation du métier (Valette et Pigeyre, 2006). Côté enseignement, on note l'apparition de « managers académiques » qui se spécialisent progressivement dans l'administration et les missions de management comme la prise en charge de mandats par exemple. Cette diversification des tâches va de pair avec une spécialisation (Musselin, 2007). En effet, il semblerait que plus on soit sénior, plus on

s'éloigne des projets de recherche pour se spécialiser dans la rédaction de projets ou la levée de fonds (Musselin, 2007). C'est l'évolution du financement de la recherche qui provoque cette évolution et incite ainsi les enseignants-chercheurs eux-mêmes à se mettre en quête de financements, souvent privés, et à consacrer une partie de plus en plus importante de leur temps à remplir des dossiers de demandes de financements. Les nouvelles règles de valorisation de la recherche incitent, quant à elles, les individus à publier plus vite ou à adapter leurs sujets de recherche aux thématiques valorisées par les organismes publics. De nouvelles tâches administratives ainsi que de nouvelles responsabilités sont également venues alourdir ou rééquilibrer le panier d'activités des individus. Si certains parlent d'enrichissement du métier (Dahan et Mangematin, 2010), d'autres parlent d'alourdissement : recherche de financements privés, valorisation de la recherche, démultiplication des positions administratives suite à la complexification de l'offre universitaire, prise en charge de la « professionnalisation » des étudiants. Et c'est bien parce que l'université est en phase de transition que de nouvelles tâches à assumer en son sein émergent (Dahan et Mangematin, 2010), la division du travail universitaire devenant désormais solidaire des perspectives stratégiques des établissements (Musselin et al., 2008). L'évolution du métier est également liée au changement de logique gestionnaire, la logique de performance ayant pris le pas sur la logique professionnelle et incitant à la recherche d'une plus grande productivité académique, en recherche comme en enseignement (Commeiras et Georgescu, 2012). En conséquence, la littérature met en exergue une évolution du management du travail académique (Bleiklie et al., 2011), la façon dont les activités sont réalisées étant modifiée.

Les pratiques en elles-mêmes ont également évolué (Evans et Cosnefroy, 2013), la façon de candidater à un poste ayant changé, de nouvelles pratiques collaboratives ayant fait leur apparition, de nouvelles pratiques d'enseignement ayant vu le jour, un nouveau professionnalisme académique étant en émergence (Evans et Cosnefroy, 2013). En conséquence de ces transformations, les possibilités de parcours de carrière s'offrant aux enseignants-chercheurs se diversifient, de nouveaux choix professionnels s'offrant à eux.

3.22 Un environnement professionnel en transition

Outre l'évolution du métier, c'est bien l'évolution de l'environnement universitaire lui-même qui est souligné dans la littérature (Evans et Cosnefroy, 2013 ; Drucker-Godard et al., 2012) d'aucuns parlant même d'un environnement universitaire en transition (Dahan et

Mangematin, 2010). Gioia et al (1994) dépeignent le nouveau monde universitaire selon l'évolution des caractéristiques suivantes : des recrutements de moins en moins nombreux, des fonds en baisse, une compétition externe accrue, ces évolutions nécessitant de la part des établissements des réorientations stratégiques. Le contexte organisationnel est en effet en train de se complexifier, la logique professionnelle semblant être « déstabilisée par la nouvelle logique de l'organisation dont l'objet premier est sa propre survie » (Dahan et Mangematin, 2010, p.16). Il semblerait que l'objectif visé par le renforcement du contrôle soit de faire glisser le modèle d'un type bureaucratique vers un type plus managérial (Pigeyre et Valette, 2004; Enders et Kaulisch, 2006) et commercial (Duberley et al., 2006), autrement dit de faire évoluer les pratiques d'un modèle public vers un modèle privé (Szostak-Tapon et Bécuwe, 2010). La complexification du système est également due au fait que le contexte d'action dans lequel se déroulent les carrières universitaires est pluriel (Louvel et Valette, 2014), les individus ayant à interagir avec leur UFR, leur laboratoire, leur université ou le CNU, alors même que ces organisations sont porteuses de règles et de normes parfois contradictoires. Dahan et Mangematin (2010) vont même jusqu'à parler d'une profession en difficulté car étant aux prises avec ce contexte organisationnel qui se managerialise, devient plus complexe et plus pesant.

3.23 Une transformation de la relation individu / employeur

Outre un métier en évolution dans un environnement en transition, c'est la relation que les enseignants-chercheurs entretiennent avec leur institution qui est présentée dans la littérature comme étant en train de changer. En effet, la relation entre les académiques et les universités a été profondément affectée par les réformes récentes (Bleiklie et al., 2011). La transformation des universités produit de fortes incertitudes en matière de carrière (Louvel et Valette, 2014) car si les organisations sont dotées de leurs propres règles et si l'autonomie des universités laisse émerger des stratégies d'établissement propres (Musselin, 2010), elles sont néanmoins soumises à des pressions isomorphiques (DiMaggio et Powell, 1983) insufflées par le cadre légal et réglementaire. L'affaiblissement de l'autonomie individuelle semble être source d'inquiétude. En effet, si les enseignants-chercheurs étaient définis comme étant des professionnels autonomes (Baruch et Hall, 2004), caractérisés par un profond sentiment de liberté et un lien faible à leur établissement (Fréville, 2001) et exerçant dans une université perçue comme étant un lieu d'autonomie au sein de laquelle ils étaient responsables du

management de leur propre carrière (Hennequin, 2010; Bird, 1994; Baruch et Hall, 2004), il semblerait que le renforcement du contrôle insufflé par les réformes, sa généralisation ainsi que la diversification des formes de contrôle viennent remettre en cause cette autonomie individuelle (Enders et Kaulisch, 2006), transformant ainsi la relation et la faisant se rapprocher d'une relation employé / employeur (Musselin 2007). Le pouvoir des universités en tant qu'acteurs institutionnels est renforcé, le contrôle qu'elles exercent sur les activités académiques ainsi que sur les carrières l'étant également. En effet, les universités sont présentées comme ayant dorénavant la capacité de superviser le personnel et de manager les positions et les carrières académiques. L'introduction de nouveaux types de contrats avec pour certains la disparition du statut de fonctionnaire et l'apparition de clauses spécifiques et différentes de celles qu'ont les enseignants-chercheurs « fonctionnaires », l'apparition d'un marché interne du travail , de nouvelles règles d'avancement viennent grandement bouleverser la relation que les individus entretiennent avec leur établissement. Le niveau d'interaction entre l'enseignant-chercheur et l'université est plus élevé et plus contraignant qu'auparavant. Alors qu'auparavant, les enseignants-chercheurs étaient décrits comme entretenant un lien faible avec leur établissement (Fréville, 2001), ils pourraient dorénavant entretenir un lien beaucoup plus fort, leur implication professionnelle affective devenant de plus en plus forte (Drucker-Godard et al, 2012). La relation entre l'individu et l'université est redéfinie et cela affecte directement le management des carrières et du travail académique (Barrier, 2011)

3.24 La naissance de tensions

Ces évolutions sont sources de tensions qui sont mises en exergue à de nombreuses reprises dans la littérature, les individus étant déstabilisés et employant des stratégies de réponses diversifiées. Les enseignants-chercheurs ont, dorénavant, à procéder à des arbitrages quant aux activités à réaliser et au temps à y consacrer alors qu'ils sont face à des pressions ambivalentes. Courpasson et Guedri (2007) parlent de pressions contradictoires que les enseignants-chercheurs doivent gérer eux-mêmes. Ces auteurs montrent dans leur enquête que les enseignants-chercheurs ont la conviction que la recherche a pris une place déterminante dans leur destinée individuelle ainsi que dans leur carrière salariale. Ils montrent également le décalage auquel ils ont à faire face entre une évaluation quasiment absente du processus de gestion des ressources humaines alors que les enseignants-chercheurs évoluent pourtant dans

des univers obsédés par l'évaluation et la mesure. Ces contradictions conduisent les individus à ressentir des tensions entre ce qu'ils sont censés faire ou ce pour quoi ils ont choisi ce métier et ce qu'ils font réellement au jour le jour (Dahan et Mangematin, 2010), leur identité professionnelle étant finalement elle-même en cours de mutation (Dahan et Mangematin, 2010 ; Courpasson et Guedri, 2007). Dahan et Mangematin (2010) montrent, à travers leur recherche, comment cette mutation d'identité professionnelle amène dorénavant les individus à douter de la légitimité des tâches qu'ils effectuent. Les tensions auxquelles Dahan et Mangematin (2010) font référence sont celles rencontrées entre la gestion de l'organisation (tâches administratives) et l'exercice de la profession. Ils parlent de mutation d'identité professionnelle car on peut noter une évolution de la représentation de ce qu'il est considéré comme légitime de faire. Ces auteurs disent ainsi que c'est la nouvelle logique de l'organisation qui vient déstabiliser la logique professionnelle des universitaires. Ils proposent une distinction entre les disciplines, les disciplines expérimentales étant celles qui connaissent les plus fortes sollicitations organisationnelles, leur organisation du travail étant plus collective et dépendant davantage de financements extérieurs (Becquet et Musselin, 2004). Au-delà de la mutation de l'identité professionnelle, c'est la transformation du métier qui induit que l'enseignant-chercheur devienne même un entrepreneur (Agulhon, 2007) et qui produit ainsi une mise en question de « l'éthos » académique (Faure, Soulié et Millet, 2005 ; Courpasson et Guedri, 2007).

3.25 Des effets sur les individus

Ces tensions ont une incidence sur les individus. En effet, anxiété, démoralisation, stress ou mal être font leur apparition (Anderson, 2008).

Une baisse de la satisfaction voire un accroissement de l'insatisfaction apparaissent. Pour Hennequin (2010), ce sont les conditions de travail, le lien à l'organisation et le travail en lui-même qui ont une influence sur le sentiment d'accomplissement et la satisfaction qu'un individu peut éprouver face à son emploi et sa carrière en général. Drucker-Godard et al (2012), quant à elles, mettent en lien la baisse de la satisfaction et la montée en puissance de l'insatisfaction avec le plafonnement de carrière. Leur étude montre que les enseignants-chercheurs se sentent plafonnés de manière structurelle. Ils disent ne pas percevoir la possibilité de perspectives de carrière et montrent une grande insatisfaction quant aux possibilités d'avancement et du salaire tout en ayant cependant une grande satisfaction en

regard du sentiment de liberté et de l'intérêt du travail. L'étude montre que plus l'enseignant-chercheur se sent plafonné, plus sa satisfaction diminue et plus l'intention de quitter l'université devient forte.

Le stress et l'épuisement professionnel apparaissent également. Commeiras et Georgescu (2012) montrent que la pression à publier davantage ainsi que la surcharge de travail sont responsables de cette évolution.

Ces transformations ont fait émerger chez les individus des questionnements sur leurs pratiques et objectifs (Szostak-Tapon et Bécuwe, 2010), ainsi que la mise en place de stratégies d'adaptation. Elles peuvent donc ainsi avoir une influence sur les choix de carrière et les parcours produits. Ces stratégies d'adaptation peuvent varier d'une personne à une autre (Gouldner, 1957 et 1958 cité par Musselin, 2013). En effet, des recherches montrent en quoi les réponses des enseignants-chercheurs diffèrent. On le voit à travers les comportements de rejet et de résistance ou d'engagements étudiés par Anderson (2008). Son étude porte sur les résistances des académiques par rapport à la tendance à la managérialisation et montre que le public académique est capable de résistance à travers une démarche d'analyse qui permet aux universitaires de s'inscrire dans une dynamique de critique et d'argumentation. L'étude montre que la résistance est surtout individuelle, ce qui, selon l'auteur, prouve que les académiques restent attachés à des modes de travail indépendants, protestent contre le contrôle, certains allant même jusqu'à refuser certains ordres, d'autres mettant en œuvre des stratégies d'évitement afin d'ignorer les demandes managériales. Cette recherche, orientée sur l'étude des comportements des universitaires australiens montre ainsi que ces derniers ne sont pas passifs face au changement et l'on peut supposer que les comportements des universitaires français puissent suivre la même logique.

Dahan et Mangematin (2010) montrent en effet que la prise de responsabilités administratives, scientifiques ou pédagogiques est différente selon les individus et dans le temps. Ils mettent en exergue le fait que les universitaires français peuvent eux aussi s'inscrire dans une démarche de rejet envers des activités qui sont perçues comme n'ayant pas de légitimité, trois modes de rejet différents étant mis à jour. Certains rejettent des activités car ils considèrent que « ca ne sert à rien, ça n'est pas pertinent », d'autres parce que « ce n'est pas mon métier, je ne sais pas faire », d'autre enfin parce que « je n'en retire aucune reconnaissance, c'est du bénévolat » (Dahan et Mangematin, 2010). Mais malgré tout, cette recherche montre que les universitaires prennent finalement en charge ces tâches grâce à un travail de légitimisation *a posteriori* de celles-ci. Les enseignants-chercheurs prennent par exemple en charge des responsabilités dans un but de mieux connaître le système et ainsi être plus à même de peser

sur les décisions et les règles. Les chercheurs montrent que le « ça ne sert à rien » peut être transformé par la prise de conscience d'un enjeu, le « je ne sais pas comment ça marche » par l'acquisition de nouvelles compétences et le « ça devrait être à quelqu'un d'autre de s'en occuper » par la réinterprétation de la tâche comme étant aussi de la recherche. Finalement, ces tâches sont en voie d'être intégrées.

Les transformations subies par le métier et par son environnement ont un effet sur les individus à travers la montée de l'insatisfaction, du stress et l'apparition d'un sentiment de malaise. Les individus répondent à ces évolutions par des stratégies individuelles et des choix de carrière qui peuvent avoir une influence sur leurs parcours professionnels. La littérature montre ainsi, en l'occurrence, que la mobilité fonctionnelle peut être affectée.

3.26 Un métier caractérisé par une grande hétérogénéité

Le métier des enseignants-chercheurs est caractérisé par une hétérogénéité de par leurs espaces d'exercice et les carrières dans lesquelles ils s'inscrivent (Musselin, Paradeise et Redor, 2008) parce que, même « s'il est régi par un seul statut, le travail universitaire présente ainsi une grande variété » (Becquet et Musselin, 2004, p.5) : il existe donc des diversités entre disciplines mais aussi en intra-discipline. Cette diversité s'observe à travers plusieurs éléments que sont par exemple les relations qu'entretiennent les universitaires avec leur environnement professionnel (en nature et en intensité) caractérisé par le lien qu'ils entretiennent avec leur université et leur laboratoire. Le poids de l'environnement sur l'activité d'enseignement est également mis en exergue dans cette recherche. La disponibilité de postes, le nombre d'étudiants ou les débouchés professionnels des filières sont autant d'éléments ayant une influence sur la discipline (attractivité, efforts d'innovation). Ces auteurs concluent de leur étude que, quelle que soit la discipline et sa situation de dépendance vis-à-vis de l'environnement, celui-ci reste néanmoins toujours source de contrainte. Mais leur étude montre également que les carrières des enseignants-chercheurs ont une autre source de diversité. Il s'agit en effet de la division du travail entre maître de conférences et Professeur des universités, qui peut dépendre de divers paramètres tels que la discipline, la culture organisationnelle ainsi que les choix personnels puisque, disent les auteurs, les enseignants-chercheurs « opèrent des choix qui sont liés à leur conception du métier, au

déroulement de leur carrière ou à leur situation personnelle » (Becquet et Musselin, 2004, p.35).

La carrière des enseignants-chercheurs, dans sa dimension verticale, est également marquée par une différence genrée. De nombreuses études montrent en effet que les carrières des hommes et des femmes enseignants-chercheurs sont différentes et ne se déroulent pas de la même manière. Marry (2008) montre par exemple l'existence d'un plafond de verre pour les femmes auxquels ne seraient pas confrontés les hommes, Pigeyre et Valette (2004) confirmant ce plafond de verre par l'étude des taux de passage au statut de Professeur des universités des femmes en comparaison de celui des hommes et montrant que « les universités tendent à développer un modèle idéal de la « Science » et du métier d'enseignant-chercheur, constituant une norme à laquelle il convient de se conformer pour pouvoir évoluer. Ce modèle est fortement imprégné de stéréotypes masculins » Pigeyre et Valette (2004, p.179). Leur étude montre qu'il y a effectivement une gestion de carrière des femmes différente de celle des hommes : déficit de performance au regard des critères utilisés, moindre présence dans les réseaux, vitesse de carrière plus faible, mobilité moindre. Elle réaffirme également que le taux d'accès au grade de Professeur des universités des femmes est plus limité que celui des hommes et ce sur les trois disciplines étudiées dans la recherche. Musselin et Pigeyre (2008), Louvel (2007) confirment également cette différence genrée.

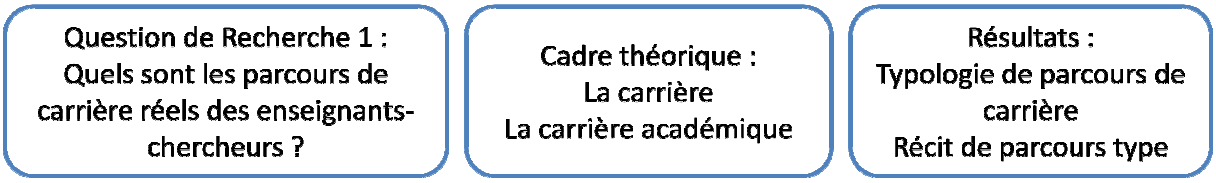
Notre revue de littérature sur la carrière académique montre que si elle peut effectivement être considérée comme un modèle hybride entre modèle classique et modèle nomade, ses caractéristiques sont loin d'être stables en raison des profondes transformations qui touchent à ce métier.

Le métier des universitaires français est en mutation et s'exerce dans un environnement professionnel en évolution. Ces transformations ont une influence sur le lien entretenu par les individus avec leur établissement universitaire. Mais cette évolution est double voire contradictoire. D'une part ce lien tend à se renforcer à travers une relation qui se veut ressembler à une relation d'employeur à employé, d'autre part la présence de règles contradictoires et la peur de l'avenir font naître un sentiment de malaise. L'environnement cognitif devient faible (Weick, 1996) et laisse plus de place à l'interprétation individuelle. Ces évolutions touchent également à l'autonomie individuelle. Si la tendance est à son affaiblissement par le poids donné à l'université par la LRU, des tensions se font de plus en plus sentir et conduisent les individus à mettre en place des stratégies d'adaptation et à répondre de manière diversifiée à ces transformations. De plus, la façon d'exercer son métier

change aussi en regard de l'apparition de nouvelles tâches, de nouvelles exigences et de nouvelles prérogatives, ce qui peut contribuer à modifier les parcours de carrière. Enfin, la mobilité, qu'elle soit fonctionnelle, verticale ou géographique et qui caractérise la carrière des enseignants-chercheurs peut être affectée.

Ces évolutions ont donc un double résultat. D'une part les parcours de carrière possibles se diversifient de par l'opportunité qui est offerte aux individus de faire évoluer leur panier d'activités, d'autre part des stratégies individuelles peuvent voir le jour en regard de l'ambiguïté des transformations, des pressions ainsi que des tensions que ces évolutions font émerger. Si ces éléments confirment l'intérêt de chercher à comprendre quelle est l'influence de l'environnement professionnel sur les parcours de carrière, ils font également naître la nécessité d'observer la construction de ces parcours afin de décrire les modèles existants.

Nous consacrerons notre quatrième partie à la présentation de ces parcours dans le but de répondre à notre première question de recherche :



4. Les parcours de carrière réels

Nous répondrons à notre première question de recherche par l'intermédiaire de la présentation d'une typologie des parcours que nous avons observés.

4.1 Comment rendre compte de ces parcours ?

Il nous a fallu avant toute chose décider de la façon dont nous allions rendre compte de ces parcours. Comme le déroulement d'une carrière peut se décrire à partir des mouvements qui la composent (Guerin et Wills, 1992), notre choix s'est porté sur la notion de mobilité, qui nous a semblé revêtir une importance cruciale en regard de notre revue de littérature. En effet, les caractéristiques de la carrière académique font que les parcours peuvent comporter potentiellement trois types de mobilités : la mobilité verticale (autrement dit la promotion), la

mobilité géographique (qu'elle soit nationale ou internationale) et la mobilité fonctionnelle (évolution du panier d'activités, des tâches ou du temps consacré à celles-ci). Si les deux premiers types de mobilités ont été faciles à traiter, la mobilité fonctionnelle nous a posé plus de problèmes. En effet, il était de notre responsabilité de définir ce que nous entendions par mobilité fonctionnelle.

Nos interlocuteurs ont été considérés comme ayant de la mobilité verticale à partir du moment où ils avaient eu un changement de statut. Ainsi, un Maître de conférences ayant passé l'HDR a été considéré dans notre travail comme ayant eu une mobilité verticale, tout comme bien entendu, un Maître de conférences habilité devenu Professeur des universités. La question s'est posée concernant les enseignants-chercheurs entrés dans l'ancienne carrière, à un moment où le statut de Maître de conférences n'existait pas. Nous avons cependant considéré que le fait d'avoir le statut de Professeur des universités, pour ces cas-là, relevait d'une mobilité verticale. Nous n'avons par contre pas considéré le changement de grade au sein du statut de Maître de Conférences comme faisant partie de la mobilité verticale, étant donné que ce changement ne dépend pas de l'individu mais dépend uniquement de l'ancienneté de l'enseignant-chercheur.

Nos interlocuteurs ont été considérés comme ayant eu une mobilité géographique à partir du moment où, entre la date de leur entrée dans la carrière et la date de l'entretien, ils avaient changé de lieu de travail, que ce soit au niveau national ou au niveau international ou qu'ils avaient, le jour de notre rencontre, une promesse de mobilité dans le mois à venir.

Nous avons considéré la mobilité fonctionnelle comme correspondant à une évolution majeure du panier d'activités des enseignants-chercheurs, que ce soit dans la nature des activités prises en charge ou dans le temps accordé à chacune des tâches. N'ont donc été considérés comme mobiles fonctionnellement que les enseignants-chercheurs ayant pris de grosses responsabilités au sein de l'université ou du laboratoire les obligeant à consacrer moins de temps à leurs recherches ou à abandonner tout ou partie de leur enseignement, ceux qui ont occupé des mandats dans des conseils divers, ceux qui ont décidé de réorienter leur panier d'activités pour répondre à une attente de leur employeur, ceux qui ont pris des congés de reconversion ou qui sont partis en délégation ou encore ont connu de grosses réorientations scientifiques. Les activités que nous avons considérées comme faisant partie du panier d'activités sont listées et définies comme suit (Commeiras et Georgescu, 2012) :

- enseignement : enseignement dispensé face aux étudiants et interactions diverses avec ces derniers
- recherche : contenu des projets de recherche, recherche de financement ainsi que

l'interaction avec les collègues

- responsabilités pédagogiques : gestion des diplômes et suivi des étudiants (stagiaires, alternants)
- responsabilités institutionnelles : direction de composantes et responsabilités de représentation (CA, CE, CEVU, CNU etc.)

Nous présentons ci-dessous les éléments pris en compte dans les parcours de nos interlocuteurs en regard de cette triple mobilité :

Type de mobilité	Traitement dans les discours
Mobilité verticale	Passage du statut de Maître de conférences à Maître de conférences HDR Passage du statut de Maître de conférences HDR au statut de Professeur des universités
Mobilité géographique	Changement de lieu de travail (national ou international)
Mobilité fonctionnelle	Évolution significative dans la répartition du temps consacré aux différentes tâches afférentes au métier d'enseignant-chercheur Prise de mandats Prise de responsabilités importantes au niveau de l'UFR ou du laboratoire CRCT ou délégations Réorientations scientifiques majeures

Tableau 6 - Les éléments constitutifs des mobilités

Une fois la notion de mobilité ayant été définie, nous avons pu recenser les différentes mobilités rencontrées par nos interlocuteurs. Nous présentons ci-dessous le tableau d'analyse :

Nom	Genre	Université	Discipline	Tranche d'âge	Tranche de séniorité	Mobilité géographique	Mobilité fonctionnelle	Mobilité verticale
EC1	F	Grenoble	Littérature	[50 et +)	[26 ans et +)	oui	oui	oui
EC2	F	Grenoble	Littérature	[40 - 50]	[10 - 15 ans]	oui	oui	non
EC3	F	Grenoble	Littérature	[50 et +)	[21 - 25 ans]	oui	oui	non
EC4	H	Grenoble	Sciences	[40 - 50]	< 10 ans	non	oui	non
EC5	F	Grenoble	Sciences	[30 - 40]	< 10 ans	non	oui	non
EC6	H	Grenoble	Sciences	[40 - 50]	[21 - 25 ans]	oui	oui	oui
EC7	F	Grenoble	Sciences	[30 - 40]	< 10 ans	non	oui	non
EC8	H	Savoie	Littérature	[50 et +)	[10 - 15 ans]	non	non	non
EC9	F	Savoie	Littérature	[40 - 50]	[10 - 15 ans]	non	oui	oui
EC10	F	Grenoble	Littérature	[40 - 50]	[10 - 15 ans]	non	oui	oui
EC11	H	Grenoble	Sciences	[30 - 40]	[10 - 15 ans]	non	oui	oui
EC12	F	Savoie	Littérature	[40 - 50]	[10 - 15 ans]	non	oui	non
EC13	H	Grenoble	Sciences	[50 et +)	[10 - 15 ans]	non	oui	oui
EC14	H	Grenoble	Sciences	[40 - 50]	[16 - 20 ans]	non	non	non
EC15	F	Grenoble	Sciences	[50 et +)	[21 - 25 ans]	oui	oui	oui
EC16	F	Grenoble	Sciences	[50 et +)	[16 - 20 ans]	oui	oui	oui
EC17	H	Savoie	Littérature	[40 - 50]	< 10 ans	non	non	non
EC18	F	Grenoble	Littérature	[40 - 50]	[16 - 20 ans]	oui	oui	oui
EC19	H	Savoie	Sciences	[50 et +)	[26 ans et +)	non	oui	oui
EC20	H	Grenoble	Sciences	[40 - 50]	[16 - 20 ans]	non	oui	non
EC21	H	Grenoble	Sciences	[40 - 50]	[10 - 15 ans]	non	oui	oui
EC22	H	Grenoble	Sciences	[30 - 40]	< 10 ans	non	oui	non
EC23	F	Savoie	Littérature	[50 et +)	[26 ans et +)	non	oui	non
EC24	H	Savoie	Sciences	[30 - 40]	< 10 ans	oui	oui	non
EC25	F	Grenoble	Littérature	[30 - 40]	< 10 ans	oui	oui	non
EC26	H	Grenoble	Sciences	[50 et +)	[10 - 15 ans]	oui	oui	oui
EC27	H	Savoie	Sciences	[40 - 50]	[16 - 20 ans]	oui	oui	oui
EC28	H	Savoie	Sciences	[40 - 50]	[10 - 15 ans]	oui	oui	oui
EC29	H	Savoie	Littérature	[50 et +)	[10 - 15 ans]	non	oui	oui
EC30	F	Savoie	Sciences	[40 - 50]	[10 - 15 ans]	oui	oui	oui
EC31	H	Savoie	Littérature	[30 - 40]	< 10 ans	non	oui	non
EC32	H	Grenoble	Littérature	[40 - 50]	[10 - 15 ans]	non	oui	oui
EC33	H	Savoie	Sciences	[50 et +)	[16 - 20 ans]	oui	oui	oui
EC34	F	Grenoble	Littérature	[30 - 40]	< 10 ans	oui	oui	non
EC35	F	Grenoble	Littérature	[50 et +)	[16 - 20 ans]	oui	oui	oui
EC36	H	Savoie	Sciences	[50 et +)	[16 - 20 ans]	oui	oui	oui
EC37	F	Grenoble	Littérature	[50 et +)	[21 - 25 ans]	non	oui	oui
EC38	F	Savoie	Littérature	[40 - 50]	[10 - 15 ans]	non	non	non
EC39	H	Savoie	Sciences	[40 - 50]	[21 - 25 ans]	non	oui	oui
EC40	H	Savoie	Sciences	[40 - 50]	[16 - 20 ans]	oui	oui	oui
EC41	F	Savoie	Sciences	[40 - 50]	[16 - 20 ans]	non	oui	non
EC42	F	Grenoble	Littérature	[30 - 40]	[10 - 15 ans]	non	non	non
EC43	H	Grenoble	Littérature	[50 et +)	[21 - 25 ans]	non	oui	oui

Tableau 7 - L'échantillon traité selon la présence de mobilité

4.2 Typologie de parcours

Cette analyse nous a permis de faire une typologie de parcours de carrière, que nous présentons dans le tableau ci-dessous. Cinq parcours types ont émergé de notre analyse se caractérisant par la présence ou l'absence de l'une ou l'autre des trois mobilités.

Le parcours 1 auquel sont rattachés treize individus de notre échantillon se caractérise par la présence des trois mobilités (fonctionnelle, géographique et verticale). Le parcours 2 auquel sont rattachées onze personnes se caractérise par une double mobilité (fonctionnelle et verticale). Le parcours 3 auquel sont rattachés neuf individus se caractérise par la seule mobilité fonctionnelle. Le parcours 4 auquel sont rattachées conq personnes se caractérise par l'absence totale de mobilité. Enfin, le parcours 5 auquel sont rattachés cinq individus se caractérise par une double mobilité qui est cette fois-ci géographique et fonctionnelle :

Parcours	Caractéristiques en regard de la mobilité	Illustrations
1 (13 personnes)	Ce parcours se caractérise par une triple mobilité : l'individu met en effet en œuvre l'ensemble des actions disponibles afin de pouvoir avoir une évolution de carrière, mais justifie souvent ses choix par les contraintes exercées par l'environnement : - il fait en sorte de pouvoir obtenir une promotion (passage de l'HDR, passage Prof). - il adapte son panier d'activités en accroissant son investissement en recherche et en prenant de nombreuses responsabilités administratives voire en se faisant élire dans des instances de gouvernance. - il bouge géographiquement de façon à donner une nouvelle dimension à sa carrière.	« **L'habilitation, vous l'avez faite dans quel objectif ?** C'est pour passer prof. De toute façon, on est dans un tube. On a un degré de liberté qui est quand même assez réduit dans les choix au niveau des promotions. On a la thèse, après on a l'habilitation après, on passe prof et puis c'est tout. Et puis ici à l'institut, de toute façon, il y a une liste en fonction de leur âge, des personnes qui doivent passer l'habilitation. Attention, toi tu es en retard, toi tu es très en retard, c'est dans l'ordre des choses, c'est la suite logique, donc on ne réfléchit pas. » (E.G., Professeur, physique, 21 ans d'ancienneté) « Au début j'adorais l'enseignement, […] et j'y passais beaucoup d'heures […]. Et puis malheureusement, notre carrière n'en a un peu rien à faire de ce côté-là. On est jugé sur la recherche. Donc j'ai compris très vite. J'ai fait du tout ou rien, du jour au lendemain. […] j'ai arrêté les amphis. Je passe énormément de temps au laboratoire. Je fais ma priorité de la recherche. **Ce que j'entends c'est que ce choix est dicté par ce que vous comprenez de ce qu'on attend de vous dans la carrière ?** Absolument. » (P.S., Professeur Grenoble, physique, 23 ans d'ancienneté) **Alors la raison de l'habilitation, c'est quoi** ? C'était à la fois pour pouvoir être autonome et encadrer des doctorants, et il y avait aussi quelques disputes avec le Professeur des universités pour lequel je travaillais, |…] donc c'est pour ça que j'ai passé mon habilitation, avec aussi l'espoir d'avoir un poste de Professeur des universités. (L.D., Professeur Savoie, chimie, 17 ans d'ancienneté) Moi je voulais partir et chercher un poste de prof ailleurs. Et j'ai postulé à des postes qui correspondaient à mon profil. Il y en avait deux, il y en avait un à Épinal, ça dépendait de l'université de Nancy, et il y en avait un ici à Chambéry.[…] **Vous avez regardé la région ou d'abord les profils ?** D'abord les profils, et ensuite la région. (L.D., Professeur Savoie, chimie, 17 ans d'ancienneté)

2 (11 personnes)	Ce parcours se caractérise par une mobilité fonctionnelle et verticale sans pour autant qu'il y ait mobilité géographique. S'ils ont dû adapter leur panier d'activités par la prise en charge de responsabilités administratives, voire de mandats parfois lourds, s'ils ont mis en œuvre les actions leur permettant d'obtenir une promotion, les individus n'ont cependant pas ressenti le besoin de changer d'institution de rattachement.	« un des collègues a soutenu son habilitation je ne sais plus l'année, enfin peu importe, un an après on apprenait qu'un poste de Professeur des universités dans notre discipline allait être créé, mes camarades maîtres de conférences m'ont dit « il est hors de question que tu le laisses candidater tout seul » donc en un été j'ai fait mon habilitation, j'ai soutenu mon habilitation, j'ai passé mes qualifications, pour candidater contre ce monsieur. Vous n'envisagiez pas de postuler à un poste de prof ailleurs ? Je l'ai fait. Et j'ai refusé le poste de prof ! […] Il y a eu différentes circonstances qui ont fait que je n'ai pas pris le poste mais notamment le fait que je suis bien à Grenoble, j'ai fait ma vie dans le sens ou j'ai mon réseau d'amis, que quand on approche de la quarantaine on en a un peu ras-le-bol de déménager de 800 km à chaque fois, que j'ai deux enfants qui sont petits, que j'ai une compagne qui a un travail ici et puis que, ce n'était pas encore le cas à l'époque mais maintenant c'est le cas, et maintenant j'ai une maison avec jardin et que ce genre de privilèges on ne l'a pas nécessairement partout. Et puis aussi parce qu'ici j'ai mes projets. J'ai mes projets scientifiques ici et j'ai aussi mes projets personnels. Et le poste ne vaut pas le coup de faire une croix sur tout ça. » (T.L., MCF HDR Grenoble, linguistique, 10 ans d'ancienneté)
3 (9 personnes)	Ce parcours se caractérise par un seul type de mobilité : la mobilité fonctionnelle, les individus de cette catégorie ayant souffert d'une forte remise en question quant au sens qu'ils donnent à leur métier et surtout à la dimension recherche. Leur investissement en recherche a décru pour laisser place à un investissement beaucoup plus grand en enseignement, certains envisageant même de quitter le métier.	« Je pense que le contexte a tellement changé depuis que j'ai fait ma thèse et tellement rapidement, dans les cinq à dix dernières années, à la fois du point de vue du financement, j'ai perdu la confiance dans le métier. J'ai plutôt perdu la foi dans le métier recherche. » (L.L., MCF Grenoble, physique, 7 ans d'ancienneté) « Sur le moment, à court terme, je n'arrivais plus à faire de la recherche fondamentale. Je n'y trouvais plus de sens. Ce n'était pas un jugement de valeur sur la recherche fondamentale en tant que telle, mais sur le fait que moi, personnellement, je n'y trouvais plus de sens. Donc je me suis beaucoup plus investi dans l'enseignement, en terme de responsabilités, en terme d'organisation de l'enseignement, en terme d'investissements dans mes cours, dans mes responsabilités pédagogiques, et depuis 2004, en parallèle, je suis reparti plusieurs fois en mission humanitaire […] A partir de cette période il est clair que ma carrière a été beaucoup plus tournée d'une part vers les aspects enseignement et beaucoup moins sur les aspects recherche , et puis il y avait cette troisième activité en quelque sorte, qui n'était pas une activité rémunérée » (B.C., MCF Grenoble, physique, 19 ans d'ancienneté)
4 (5 personnes)	Ce parcours se caractérise par une absence de mobilité. Ce sont l'absence de postes disponibles, l'absence d'ambition d'évolution ou la présence de contraintes familiales qui sont argumentées pour justifier ce parcours.	« Mais de là à passer prof, et tout de suite participer à des commissions et des comités à droite et à gauche, et être amené à faire pleins de rendez-vous, de réunion, ça m'intéresse beaucoup moins. Les gains financiers sont infimes. Ma femme est médecin, elle gagne déjà deux fois mon salaire, ça ne cesse de grimper donc je n'ai aucun souci là-dessus. Pour le moment, je me dis, je vais rester Maître de conférences, et je vais faire bien mon boulot de Maître de conférences. […]. J'ai cette mission-là, que je me suis donné » (D.F., MCF Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté) « **Vous pourriez envisager d'être mobile pour avoir un poste de prof ?** J'ai construit pas mal de choses au laboratoire. Comme je suis expérimentateur, j'ai pas mal de manip, pas mal de choses qui font que j'ai vraiment construit mon petit environnement, j'ai mes machines, elles ne m'appartiennent pas personnellement. Si je partais pas loin, ce serait possible que je puisse en amener une partie de l'équipement avec moi parce que ça serait ça ou il part à la poubelle mais il faudrait quand même l'accord des tutelles pour que le matériel puisse partir. Donc c'est une petite difficulté, ça veut dire repartir de… » (L.R., MCF Grenoble, physique, 16 ans d'ancienneté)
5 (5 personnes)	Ce parcours se caractérise par une double mobilité géographique et fonctionnelle poussée plus particulièrement par le désir de rupture avec son environnement ou par des contraintes familiales, au détriment de la mobilité verticale	« J'ai passé un an à Saint-Étienne, mais un an au cours duquel je me suis dit « il faut que je fasse autre chose et il faut que j'aie un poste durable dans lequel je puisse faire ce pour quoi je suis arrivée à l'université il y a quelques années déjà ». Donc je suis à Grenoble depuis 2012 » (L.AA., MCF Grenoble, linguistique, 22 ans d'ancienneté) « En septembre 2007, j'ai été recruté là-bas et j'y suis depuis. Alors les choses se sont très vite gâtées, deux ans après ça a commencé.[…] Il y a harcèlement depuis 2009, avec menace physique etc. mais c'est intéressant, on en parlera un tout petit peu, c'est lié à la façon de faire de la recherche en France […] Donc les choses sont quand même allées assez loin et cela fait que depuis un an et demi, je cherche à changer de labo, et depuis janvier j'ai pu enfin changer de labo et je suis maintenant à Grenoble. (N.P., MCF Savoie, chimie, 6 ans d'ancienneté) Vous ne vous êtes jamais dit que vous alliez passer l'HDR avant ? Si, j'aurais pu la passer avant. J'ai eu une première proposition pour la passer lorsque j'étais à Tours entre 87 et 2002, parce que j'ai eu une vie scientifique très poussée à ce moment-là, j'ai eu la chance de diriger et d'être impliquée dans des travaux de recherche pluridisciplinaires, avec des médecins des orthophonistes des audio prothésistes etc. et j'étais vraiment sur une très belle poussée scientifique à ce moment-là. Et un des Professeurs des universitéss de l'équipe en 2000 m'a dit « si tu continues comme ça, tu peux prétendre à habiliter dans les trois ans qui viennent. Fixons-nous cet objectif-là. » Et il se trouve que c'est à ce moment-là que nous avons déménagé sur Lyon et que ma priorité, pour des raisons matérielles et pour le bien-être familial etc. j'ai eu un changement de priorités à cette époque-là. Donc je n'ai pas pu le faire à cette époque-là. » (L.AA., MCF Grenoble, linguistique, 22 ans d'ancienneté)

Tableau 8 - Typologie des parcours de carrière

4.3 Des parcours type

De façon à éclairer le tableau ci-dessus, nous présentons, par parcours, un profil type dont le cheminement de carrière nous a semblé être une illustration éclairante, ainsi que les analyses statistiques que nous avons conduites et qui nous ont permis d'en apprendre plus sur les profils constituant une catégorie de parcours. Nous verrons qu'il y a une grande hétérogénéité de profils ne nous permettant pas de conclure à des grandes différences entre discipline ou entre taille d'établissements.

4.31 Parcours 1 : ce parcours se caractérise par une triple mobilité, verticale, géographique et fonctionnelle

P.S. est une femme d'une cinquantaine d'année qui exerce en physique expérimentale dans des établissements grenoblois (laboratoire et université). Elle a soutenu sa thèse en 1988 puis, avant de rentrer dans le métier en tant que Maître de conférences, est partie en post doc aux Etats Unis. Alors qu'elle devait y rester pour quelques années, un contrat de 5 ans lui ayant été proposé dès le début de son année de post doc, elle est rentrée en France sur les conseils d'un ami pour postuler à un poste sur Bordeaux sur lequel elle a été recrutée. Cette expérience a duré pendant 9 ans au cours desquels P.S. a eu ses enfants. En 1998, son mari ayant eu la possibilité de revenir dans sa région d'origine, Grenoble, décision est prise pour P.S. de le suivre, malgré le fait qu'elle se sentait « en pleine expansion » sur Bordeaux. La décision a été facilitée par des considérations familiales, toute la famille de P.S. et de son mari étant dans la région grenobloise, ce qui, avait-elle anticipé, faciliterait grandement son organisation personnelle et professionnelle. Cela a nécessité que P.S. démissionne de son poste sur Bordeaux pour postuler à un poste sur Grenoble, poste qu'elle a obtenu dans la foulée. Cela ne s'est pas fait sans mal. Elle a dû actionner son réseau, se faire connaître aussi et accepter de changer de sujet de recherche pour passer de l'optique à la spectrométrie physique, ce que P.S. considère être un « virage à 180 degrés ». Malheureusement, l'expérience a été douloureuse pour P.S. : un sujet qui ne lui plaisait que moyennement et qui, surtout, ne permettait pas de déboucher sur un nombre de publications suffisant. Au bout de 2 ans, P.S. a demandé à changer d'équipe, ce qui a à nouveau nécessité pour elle une adaptation fonctionnelle puisqu'elle est passée sur des thématiques de recherche liées à l'optique non linéaire. Elle est encore, à ce jour, dans cette équipe et estime aujourd'hui avoir retrouvé un très bon niveau d'expertise. Son activité de recherche nécessite l'obtention de fonds importants, ce qui fait qu'elle consacre de plus en plus de temps à cette tâche. En 2007, un certain nombre de laboratoires de physique grenoblois ont fusionné pour constituer un institut puissant et compétitif au niveau national et international, fusion qui a nécessité pour les enseignants-chercheurs de déplacer leur lieu de travail d'une extrémité à une autre de la ville. Alors que la première mobilité géographique de P.S. était expliquée par des contraintes familiales, cette seconde, moins lointaine certes mais impactante pour P.S., l'a été pour des raisons professionnelles. Alors même que certains ont fait le choix de rester là où ils étaient. P.S., au contraire, a fait le choix d'intégrer cette grosse structure, de traverser la ville car, « je n'ai pensé qu'au travail, on m'a dit que l'avenir était là et je l'ai cru ». Elle est ainsi passée d'un laboratoire universitaire à un laboratoire CNRS dont les moyens devenaient plus importants. Mais P.S. a eu à faire un autre choix structurant. En effet, alors que dans ses premières années elle était très impliquée côté enseignement et « adorait » cela, elle a pris conscience que « notre carrière n'en a un peu rien à faire de ce côté-là ». Elle a donc décidé de faire du « tout ou rien » du « jour au lendemain », à savoir réduire son investissement en enseignement au minimum en s'appuyant sur une équipe qui se charge des préparations et en arrêtant de donner des cours magistraux en amphi afin de consacrer la majeure partie de son temps à ses recherches. Au-delà de son appétence pour la recherche, elle a cherché à changer son image afin que l'on ne dise plus d'elle qu'elle était « une super enseignante » mais plutôt « un chercheur ». En 2000, P.S. passe son HDR dans un objectif de passer Professeur des universités. Elle a atteint cet objectif en 2011. P.S. aime son métier qu'elle considère être un « métier passion » et prend énormément de plaisir à l'exercer. Elle n'envisage à ce jour aucune réorientation majeure dans son activité.

Des profils dont le parcours est similaire à celui de P.S., nous en avons rencontré douze autres au cours de notre travail de recherche. Si les raisons invoquées pour justifier la mobilité sont parfois différentes, tous les parcours des individus de ce groupe sont caractérisés par une triple mobilité. La répartition hommes/femmes est cohérente avec la répartition de notre échantillon initial, tout comme la répartition géographique. Il semblerait donc que la taille de l'établissement n'ait pas une grande influence quant à la construction d'un tel type de parcours. Les chiffres sont différents pour la discipline. En effet, alors que la répartition de notre échantillon total est de 54% de littéraires et de 46% de scientifiques, ces derniers sont surreprésentés dans ce type de parcours. Ils représentent en effet 77% des individus dont le parcours correspond au parcours 1. Notre niveau d'analyse et la taille de notre échantillon ne nous permettent cependant pas d'en tirer des conclusions sur une potentielle différence entre les deux disciplines.

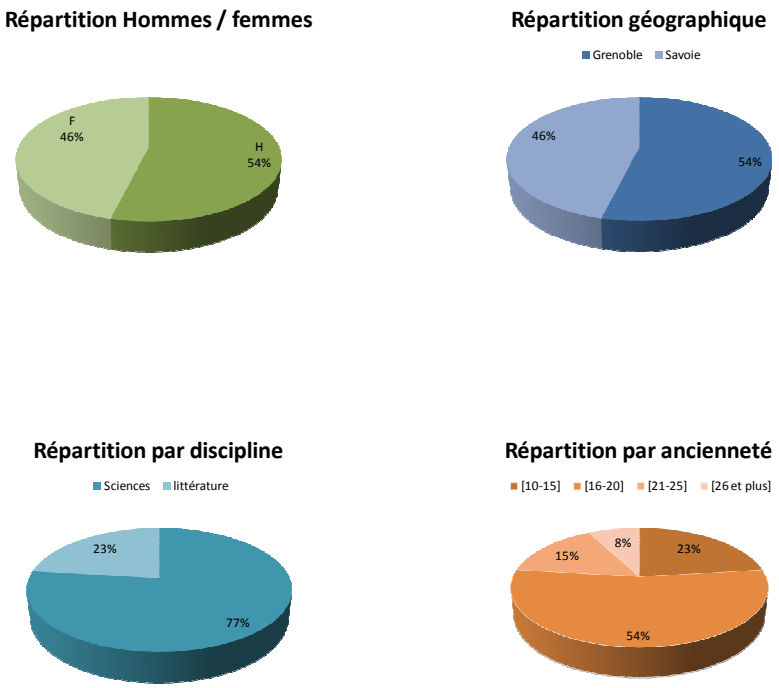


Figure 5- Répartition des individus dont le parcours de carrière est de type 1

La mobilité géographique, pour ce type de parcours, est justifiée de deux façons différentes par les individus. Pour certains, elle est liée à des motifs tout à fait personnels liés à des contraintes familiales et n'a pas été envisagée pour des raisons de carrière. Pour d'autres, par contre et c'est la majorité, elle a été envisagée dans le but d'une évolution de carrière, qu'elle soit en France ou à l'étranger. Les enseignants-chercheurs de cette catégorie établissent de façon formelle un lien entre la mobilité géographique et la mobilité fonctionnelle d'une part et

la mobilité verticale d'autre part. En effet, la mobilité géographique est toujours assortie d'une mobilité fonctionnelle liée à la prise en charge de responsabilités nouvelles ou à la nécessité de faire évoluer ses sujets de recherche. Cette mobilité fonctionnelle est d'autant plus importante que la mobilité géographique se fait à l'international, les enseignants-chercheurs étant dans la majorité des cas amenés à changer de métier. En effet, lorsqu'ils partent à l'étranger, ils ne sont pas forcément enseignants-chercheurs mais exercent des fonctions pour les consulats par exemple. Enfin, les enseignants-chercheurs ayant eu une mobilité géographique autre que liée à des contraintes personnelles l'ont fait dans un objectif de mobilité verticale, la promotion à un poste de professeur leur ayant semblé plus facile avec une mobilité géographique que sans.

Les individus de cette catégorie lient également très fortement la mobilité fonctionnelle à la mobilité verticale, le lien étant double. D'une part la mobilité fonctionnelle a une influence sur la mobilité verticale. Elle peut soit la favoriser, soit la freiner. Par exemple, une évolution du panier d'activités vers l'accroissement du temps consacré à la recherche et à la publication est présentée comme étant un gage certain de promotion. *A contrario*, la prise en charge de responsabilités administratives lourdes est souvent associée à une diminution du temps consacré à la recherche et donc à un frein de la mobilité verticale. D'autre part, la mobilité verticale est présentée comme ayant une influence sur la mobilité fonctionnelle. En effet, la promotion au statut de maître de conférences habilité à diriger des recherches influe sur le panier d'activités puisque les enseignants-chercheurs consacrent plus de temps à l'encadrement de doctorants et par conséquent à la recherche de fonds. La préparation de l'habilitation peut également influencer les choix scientifiques des individus qui doivent donner une cohérence à leurs travaux de recherche. Le passage au statut de professeur est dépeint par les enseignants-chercheurs de deux manières. D'une part il peut être vécu comme le début de la vraie liberté et la disparition de nombreuses contraintes. En effet, certains professeurs présentent ce changement de statut comme le moment où ils ont commencé à pouvoir dire non aux sollicitations, considérant que, dorénavant, leur carrière « était faite ». Certains ont vécu l'effet inverse, à savoir voir leurs responsabilités s'accroître dès le passage au statut de professeur.

4.32 Parcours 2 : ce parcours se caractérise par une double mobilité verticale et fonctionnelle et par l'absence de mobilité géographique

B.M. est une femme, originaire d'Italie, 49 ans, littéraire qui exerce en Savoie et qui a soutenu sa thèse à l'université de Savoie en 1997. Après un échec lors des recrutements de 1998, elle a obtenu un poste sur Chambéry en 1999. 4 mois après avoir été nommée, elle a pris la direction du LEA « 500 étudiants, 14 collègues » et a gardé cette responsabilité pendant 2 ans. En 2005, B.M. demande un CRCT, qu'elle obtient, pour « souffler » et préparer son HDR. En 2006, B.M. ressent la nécessité de changer de sujet de recherche car le sujet choisi précédemment ne « tenait pas la route » pour réussir son HDR. Elle reprend des responsabilités (direction du master LEA, mandat au CNU pour 4 ans, implication au sein du CA de l'université et au conseil d'UFR). B.M. dit avoir pris les responsabilités administratives non pas parce qu'elle se portait volontaire mais plutôt par « défaut » et bien souvent parce qu'elle ne « pensait pas que l'on pouvait dire non ». En 2012 se refait sentir le besoin de reprendre un CRCT, qu'elle a obtenu à nouveau et qui lui a permis de finaliser son dossier d'HDR qu'elle a obtenue dans la foulée. Son HDR a été faite par « défit intellectuel » plus que par volonté de passer Professeur des universités, B.M. ayant bien conscience de la rareté des opportunités de promotion verticale dans sa discipline. Elle a obtenu sa qualification en 2013 et était, à l'époque de notre rencontre, à la recherche d'opportunités professionnelles. Elle envisageait plusieurs voies d'évolution qu'elle exploitait en parallèle : un poste de Professeur des universités qui semblait correspondre à son profil sur Nice mais également une délégation CNRS pour un an renouvelable une fois, dans un objectif de consacrer plus de temps à ses recherches. N'ayant pas d'enfants ni conjoint, elle se considère comme étant libre d'aller où bon lui semble et pense qu'elle n'aurait pas fait la même carrière avec un mari et des enfants à charge.

Parmi les personnes que nous avons rencontrées, dix ont le même type de parcours que B.M caractérisé par une double mobilité fonctionnelle et verticale. Il y a dans ce groupe une surreprésentation féminine puisque les femmes représentent 73% du groupe. 64% des individus sont rattachés à des entités Grenobloises, donc de plus grande taille, alors que notre échantillon de départ était plus équilibré. Enfin, la discipline semble ne pas avoir d'influence sur un tel type de parcours, la répartition étant totalement cohérente avec celle de notre échantillon.

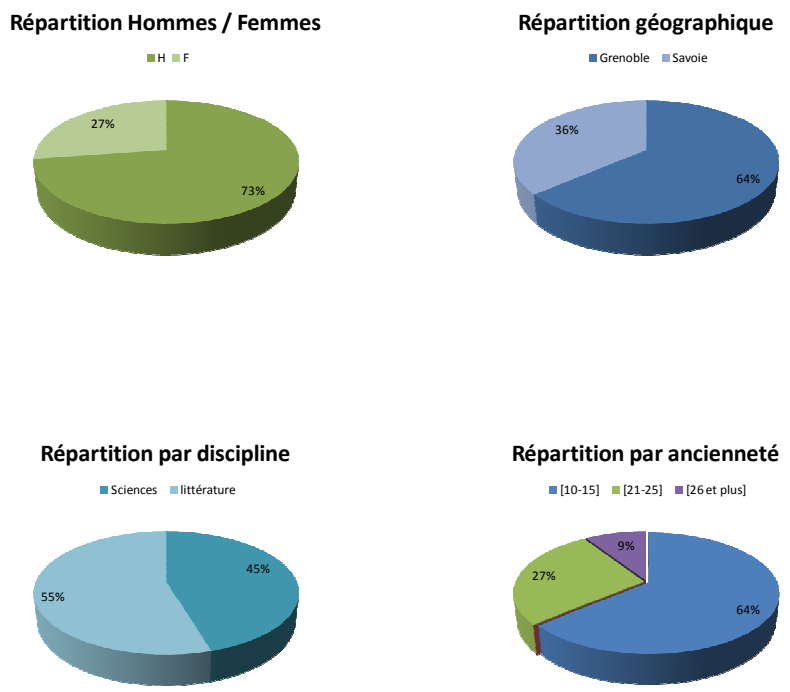


Figure 6 - Répartition des individus dont le parcours de carrière est de type 2

Ces individus n'ont, contrairement à ceux du groupe précédent, pas eu encore de mobilité géographique et n'en auront peut être jamais. Deux catégories se distinguent. Celle des enseignants-chercheurs qui refusent la mobilité pour des raisons personnelles liées à leurs contraintes familiales et celle des enseignants-chercheurs qui ont pu avoir une mobilité verticale sans avoir été obligé de bouger géographiquement, mais qui auraient changé de lieu de travail pour avoir une promotion.

Selon ce groupe d'individus, mobilité fonctionnelle et mobilité verticale sont liées. En effet, ils considèrent que faire évoluer son panier d'activités favorise une promotion. C'est le cas des enseignants-chercheurs qui postulent à l'IUF pour avoir une promotion au statut de professeur plus rapide ou qui demandent un CRCT pour consacrer plus de temps à leurs travaux de recherche et ainsi être plus productifs scientifiquement et étoffer leur dossier. Cependant, faire évoluer son activité de recherche peut freiner la promotion. Enfin, certains envisagent une mobilité fonctionnelle de type prise en charge de responsabilités administratives plus importantes ou évolution des projets de recherche pour faciliter ou accélérer une promotion.

4.33 Parcours 3 : ce parcours se caractérise par la seule mobilité fonctionnelle

C.H. est un physicien Grenoblois, d'origine allemande, d'une quarantaine d'années. Il a fait sa thèse en physique du solide dans le laboratoire de physique de Grenoble qu'il a soutenue en 2003. C.H. est parti en post doc à Bâle fin 2003 pour 1.5 ans. Ce post doc a nécessité qu'il fasse évoluer un peu son sujet de recherche tout en restant cependant sur des sujets liés à la physique du solide. À cette époque, il découvre, à Bâle, une activité de recherche non pas liée à la physique mais à la pédagogie et plus particulièrement à la didactique universitaire, discipline pour laquelle il se prend d'intérêt. Il revient néanmoins en France en 2005 et postule à un poste de Maître de conférences en physique sur Grenoble, sur lequel il est recruté. Cette prise de fonction nécessite que C.H. fasse quelques ajustements en recherche de façon à pouvoir travailler dans le domaine de l'astrophysique et de la physique des particules. Mais son intérêt pour la pédagogie restant vivace, il décide, en 2008, de déposer un projet avec deux collègues afin de créer un service universitaire pédagogique sur Grenoble, service dont la mission serait « d'accompagner les enseignants du supérieur dans la mission d'enseignement ». Cette activité prenant une telle ampleur, C.H. abandonne progressivement la recherche en physique pour ne faire plus que de la recherche en pédagogie. La question de l'habilitation ne peut donc pas, dans ce contexte, être à l'ordre du jour puisqu'il ne veut pas obtenir une habilitation en physique alors que son souhait est dorénavant de ne plus exercer qu'en pédagogie. De façon à officialiser son choix et étoffer ses compétences, il a fait une demande de CRCT pour l'année 2013/2014 pour laquelle C.H. n'avait pas de réponse à la date de notre entretien. En cas de refus de ce congé, C.H. n'envisageait cependant pas d'abandonner son projet et prévoyait de « défendre ses choix » en raison de « sa liberté académique ». Sa réorientation fonctionnelle importante empêchait C.H. de se projeter dans l'avenir, la seule certitude qu'il avait étant qu'il continuerait à être guidé par ses centres d'intérêts, le plaisir qu'il en éprouvait et les soutiens dont son service bénéficiait auprès de l'université.

Huit autres personnes rencontrées lors de notre phase d'entretiens ont une trajectoire de même type que celui de C.H. sans pour autant que leur mobilité fonctionnelle corresponde à une réorientation scientifique, de surcroît aussi radicale. Les femmes sont, dans ce groupe, un peu surreprésentées puisqu'elles représentent 56% du groupe alors qu'elles ne représentent que 46% de notre échantillon total. La répartition géographique est cohérente avec notre échantillon. Enfin, les scientifiques sont surreprésentés dans ce parcours puisqu'ils représentent 67% du groupe contre 46% de l'échantillon total.

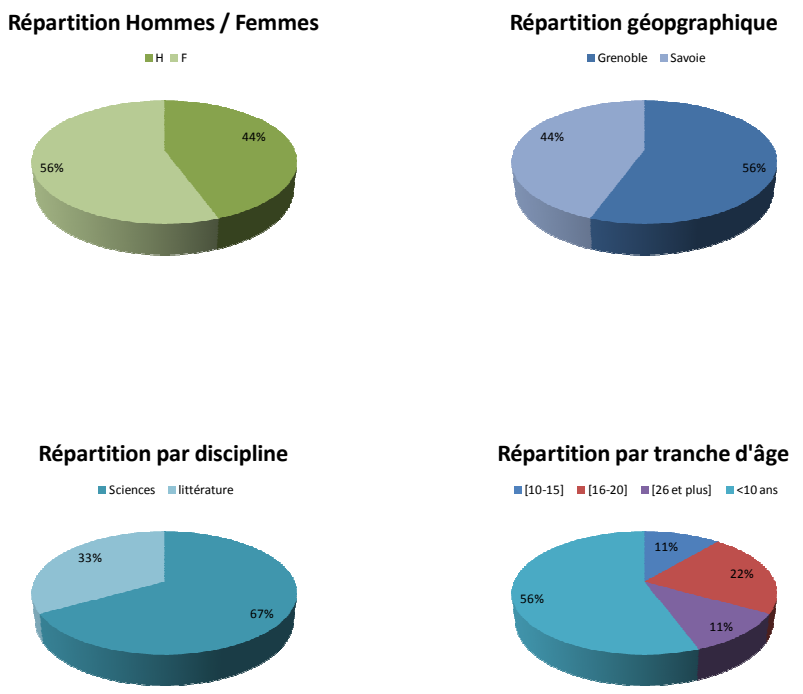


Figure 7 - Répartition des individus dont le parcours de carrière est de type 3

Les individus de ce groupe pensent également que la mobilité géographique influence la mobilité verticale : l'absence de l'une freine l'autre. Cependant, et malgré ce lien dont ils sont convaincus, ils ont jusqu'à présent refusé d'envisager une mobilité géographique pour des raisons personnelles liées à leurs contraintes familiales et ce malgré les conséquences possibles pour leur progression de carrière. Une personne de cette catégorie cependant, très angoissée par les conséquences des réformes sur sa carrière envisage maintenant une mobilité géographique à titre professionnel et met en œuvre les actions qui lui permettront de bouger alors qu'elle se l'est toujours refusé jusqu'à présent, à savoir préparation de l'habilitation qui lui permettra ensuite de postuler à un poste de professeur.

Comme pour le groupe précédent, mobilité fonctionnelle et mobilité verticale sont liées.

Enfin, globalement, ces individus refusent la mobilité verticale car ils ne veulent pas à avoir à prendre de nouvelles responsabilités liées au changement de statut et veulent avant tout se faire plaisir.

4.34 Parcours 4 : ce parcours se caractérise par une absence totale de mobilité

JP.G. est un homme de 55 ans exerçant en littérature en Savoie doté d'un parcours très atypique quant à son début de carrière. En effet, il a commencé sa carrière professionnelle en tant que Professeur des collèges en 1983, pour finalement soutenir une thèse en 1996 à l'âge de 36 ans. Il est donc entré dans le métier d'enseignant-chercheur assez tardivement puisqu'il a obtenu son poste de Maître de conférences en 2000 en Savoie à l'âge de 41 ans. Il a toujours eu des tâches administratives assez importantes comme la responsabilité d'année ou de département mais a également consacré du temps à ses recherches et surtout à la publication d'ouvrages de grammaire américaine. Il avait, en 2013, le projet de soutenir son HDR dans l'année à venir, bien qu'ayant conscience qu'il était en train de prendre du retard dans l'élaboration de son dossier. Il n'avait en effet pas l'intention de consacrer tout son temps personnel à son HDR, ayant, au printemps « des appels d'autre chose, de soleil et de nature ». L'objectif de l'habilitation n'est en premier lieu pas de passer Professeur des universités, mais avant tout de pouvoir encadrer des thèses. De surcroit, JP.G. n'envisageait pas le passage au statut de Professeur des universités ailleurs qu'en Savoie. JP.G. dit faire ses choix non pas parce qu'ils lui sont dictés par quelqu'un d'autre mais par intérêt personnel et refuse tout type de pression.

Les profils dont le parcours est similaire à celui de JP.G. sont moins nombreux dans notre échantillon puisqu'ils sont au nombre de quatre. La répartition hommes / femmes est relativement cohérente avec notre échantillon total. La répartition Savoie / Grenoble est inversée par rapport à notre échantillon total, la Savoie (et donc par conséquent les établissements de plus petite taille) étant surreprésentée. La discipline littéraire est, elle, fortement surreprésentée par rapport à notre échantillon initial (quatre personnes sur un groupe de cinq individus), ce qui nous laisse à penser que la discipline aurait une influence sur la mobilité des individus. Nous ne pouvons cependant pas l'affirmer en regard de la taille de notre échantillon.

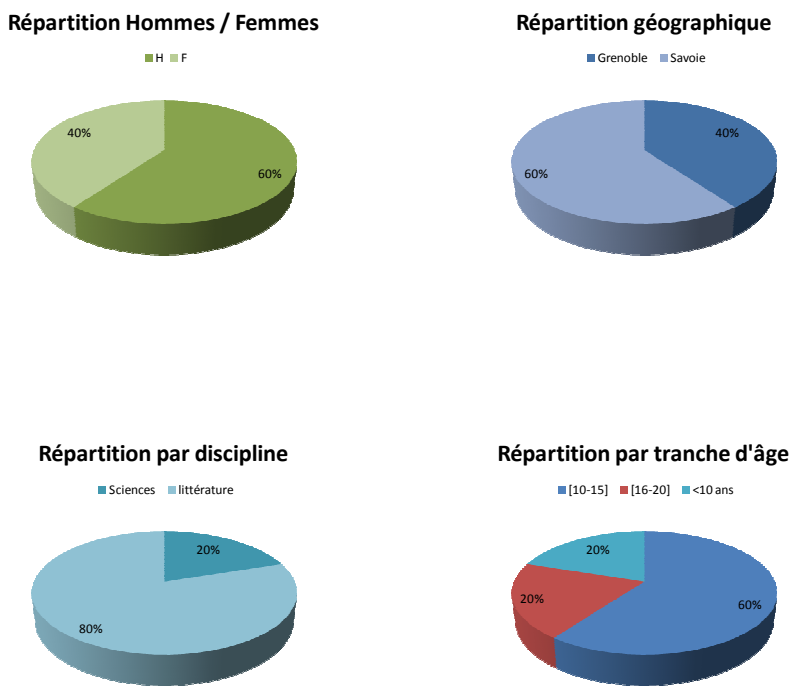


Figure 8 - Répartition des individus dont le parcours de carrière est de type 4

Les individus de cette catégorie ne se préoccupent pas de savoir quel effet sur leur carrière pourra avoir une absence de mobilité géographique. Le choix de ne pas bouger est lié uniquement à des raisons personnelles qui passent avant la carrière.

La mobilité fonctionnelle a pour effet un ralentissement de la mobilité verticale, qu'ils n'ambitionnent pas particulièrement.

4.35 Parcours 5 : ce parcours se caractérise par une double mobilité géographique et fonctionnelle

S.T. est une jeune femme littéraire exerçant à Grenoble qui considère que sa « trajectoire professionnelle est simple par rapport à sa situation et les perspectives de carrière ». S.T. a soutenu sa thèse en 2005 et a obtenu un poste de Maître de conférences à Grenoble en 2006. Suite a un « projet de recherche qui s'est inscrit dans un projet qui était à la base un projet de partir à l'étranger en famille », S.T. est partie pendant un an en Australie en 2012. Alors qu'elle aurait aimé que ce voyage se fasse dans le cadre d'un CRCT, celui-ci lui a été refusé. Elle est donc partie dans le cadre d'un congé sabbatique. Depuis son retour, S.T. évoque une période de remise en question et de doutes. Alors que la direction du laboratoire lui fait savoir qu'il faudrait qu'elle envisage de préparer son habilitation, S.T. a le sentiment que ce projet n'est pas en adéquation avec ses envies et son organisation personnelle (elle est revenue en demandant un temps partiel). De surcroît, elle a le sentiment d'avoir fait le tour de son métier et n'est plus très sûre de vouloir continuer à l'exercer pour les « trente prochaines années ». Ses doutes viennent de son désaccord avec le système tel qu'il est en train d'évoluer. Deux options s'offrent ainsi à S.T. : « je me dis soit je continue à marcher dans ce truc, soit il faut que j'en sorte ». Elle fait donc face à de grosses incertitudes quant à son avenir, ne sachant, au moment de l'entretien, pas dans quelle direction s'orienter. Si elle reste dans le système, elle jouera le jeu, à savoir selon elle : publier, passer son HDR et devenir Professeur des universités. Si elle sort du système, elle dit envisager des voies tout à fait différentes telles que partir s'installer au Canada, rester en France et reprendre une formation d'infirmière par exemple.

Des profils comme S.T., nous en avons rencontré quatre autres, tous ne connaissant pas une remise en question telle que celle présentée ci-dessus mais pour lesquels la mobilité fonctionnelle et géographique existe bel et bien. Dans ce groupe, notre analyse statistique nous montre que les femmes sont surreprésentées puisqu'elles sont au nombre de quatre, de même que les établissements de grande taille puisque les individus de ce type exercent, pour quatre d'entre eux, sur Grenoble, ainsi que la littérature puisque quatre personnes exercent dans cette discipline.

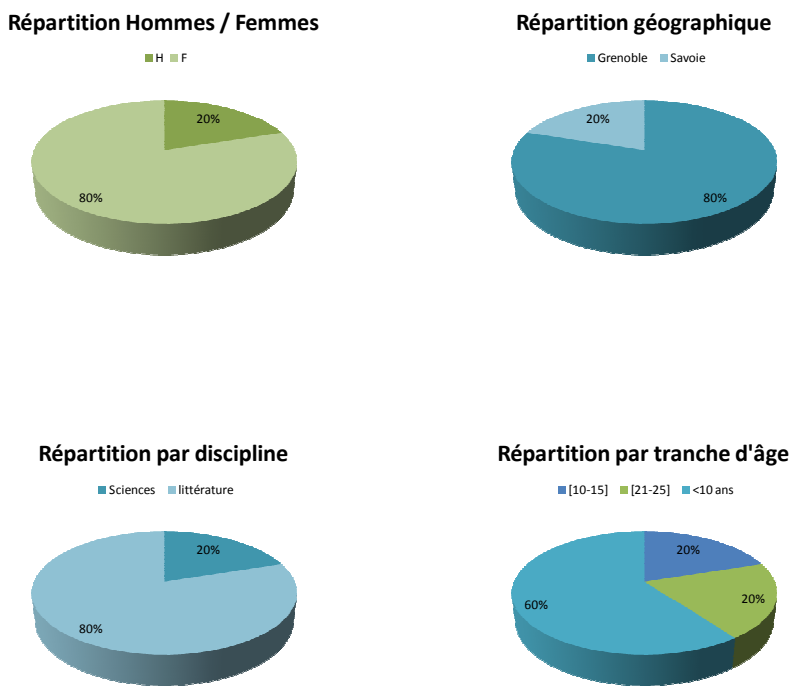


Figure 9 - Répartition des individus dont le parcours de carrière est de type 5

La mobilité géographique de ce groupe d'individus n'est pas liée à des choix de carrière mais à des raisons personnelles. Ce type de mobilité est souvent nécessité par le suivi de son conjoint. Cette mobilité a pu avoir comme conséquence une mobilité fonctionnelle à travers l'évolution du panier d'activités et des responsabilités. Pour eux aussi, la mobilité fonctionnelle a eu pour effet un ralentissement de la mobilité verticale.

Globalement, nous pouvons constater que les trois mobilités sont liées entre elles. La mobilité géographique affecte la mobilité fonctionnelle puisque les enseignants-chercheurs sont amenés à changer de responsabilités, à modifier la répartition de leur panier d'activités voire à changer de sujet de recherche en changeant de lieu de travail. La mobilité géographique affecte également la mobilité verticale puisque bien souvent, il est nécessaire de quitter son université d'appartenance afin de pouvoir prétendre à une promotion, même si certains estiment avoir eu de la chance en pouvant bénéficier d'une promotion sans avoir à envisager une mobilité géographique.

La mobilité fonctionnelle, elle, influence la mobilité verticale. D'un côté, faire évoluer son panier d'activités peut avoir un effet positif sur la promotion. D'un autre côté, cela peut la freiner.

Nous pouvons également constater que des similitudes apparaissent d'une part entre les individus dont le parcours est de type 1 ou 2 (nous nommerons ce groupe A pour plus de facilité) et d'autre part entre les individus dont le parcours est de type 3, 4 ou 5 (nous nommerons ce groupe B) et qu'il y a une divergence entre le groupe A et le groupe B. Au sein du groupe A, la mobilité géographique est reconnue comme devant être actionnée dans un but de promotion. En opposition, au sein du groupe B, la question de la mobilité ou de la non mobilité géographique ne se pose pas en termes de carrière mais en termes de contraintes personnelles et ce quelles qu'en soient les conséquences sur la mobilité verticale ou sur la mobilité fonctionnelle. Au sein du groupe A, la promotion est recherchée et des actions ont été entreprises pour atteindre cet objectif. *A contrario*, au sein du groupe B, ce sont d'autres raisons que le souhait de « faire carrière » qui dictent les choix.

5. Conclusion

Notre revue de littérature sur la carrière nous a permis de nous attarder sur deux construits que sont celui de la carrière classique et celui de la carrière nomade. Nous avons ainsi pu montrer en quoi ces deux types de carrières étaient différents à travers la description de leurs caractéristiques principales. Ces deux modèles diffèrent entre autre par le type de mobilité engendré, la carrière classique étant caractérisée par une mobilité verticale alors que la carrière nomade se caractérise plutôt par une mobilité fonctionnelle et géographique. Ces deux types de carrière diffèrent également par le rapport à l'employeur. En effet, alors que dans une carrière classique l'individu fait carrière dans une ou au maximum deux organisations, la carrière nomade se caractérise par une volatilité plus grande, l'individu étant amené, tout au long de sa vie professionnelle, à changer plus souvent d'employeur. Enfin, si la responsabilité de la carrière est portée par l'employeur dans le cas de la carrière classique, c'est l'individu qui la construit dans une carrière nomade. Cette synthèse nous a permis d'introduire en seconde partie une revue de littérature sur la carrière académique dans laquelle nous avons montré que'elle empruntait des caractéristiques tant au modèle classique qu'au modèle nomade. Nous avons étendu notre revue de littérature dans une tentative de présentation la plus exhaustive possible des caractéristiques de cette carrière. Mais notre objectif était également de montrer qu'enfermer la carrière académique dans une description statique de ses caractéristiques était restrictif tant ces dernières sont amenées à évoluer et à se complexifier. En effet, alors que le lien qui lie l'individu à son institution est décrit dans la

littérature comme étant faible, il peut également être considéré comme étant renforcé par le pouvoir accru des universités dans la gestion des carrières. De même, alors que nous sommes face à des individus autonomes, le contrôle exercé sur eux se veut être plus grand. S'il existe un cadre existant, les enseignants-chercheurs ont la possibilité de le contourner et mettent même en place des stratégies d'adaptation pour faire face aux évolutions de l'environnement professionnel. Tous ces éléments participent à l'émergence de parcours de carrière diversifiés, que nous avons présentés à travers une typologie. Cette dernière est faite de cinq types de parcours différents, mais il est à constater qu'il est possible de trouver des similitudes fortes entre les parcours 1 et 2, puis entre les parcours 3, 4 et 5. Il s'agit, dans le chapitre suivant de savoir dans quelle mesure l'environnement professionnel structure ces parcours.

CHAPITRE 3 : L’environnement professionnel et son influence sur les parcours de carrière

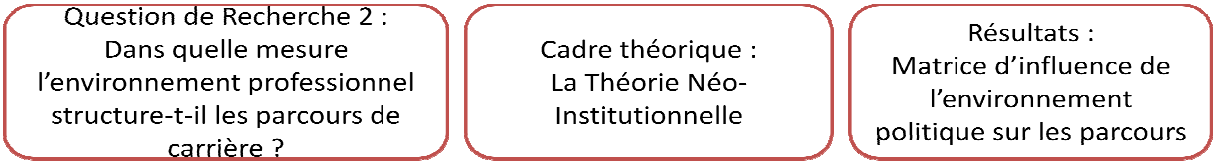
1. Introduction

Le chapitre précédent, consacré à une revue de littérature sur la carrière en général d'une part et sur la carrière académique en particulier d'autre part, nous a permis de présenter et de mieux comprendre les caractéristiques principales de la carrière académique ainsi que de justifier notre première question de recherche. Grâce à nos données de terrain, nous avons pu montrer l'existence de parcours types, au nombre de cinq, observés à travers la combinaison de trois mobilités que sont la mobilité verticale, la mobilité géographique et la mobilité fonctionnelle. Nous avons illustré chaque parcours par un exemple réel. Cependant, notre première analyse est restée descriptive et n'a en aucun cas eu pour vocation à expliquer la formation des parcours. Cette explication fait l'objet des deux chapitres qui suivent.

Dans ce chapitre 3, nous souhaitons nous concentrer sur l'influence possible de l'environnement professionnel sur la construction de ces parcours de carrière, car, nous l'avons vu, l'évolution de cet environnement peut faire naître de nouveaux parcours et susciter des réactions d'adaptation de la part des individus. Ce chapitre a pour objectif de répondre à notre seconde question de recherche :

Dans quelle mesure l'environnement professionnel structure-t-il les parcours de carrière ?

Nous appuyons notre analyse sur un socle théorique néo-institutionnel. Notre première partie est donc consacrée à une revue de littérature sur la théorie néo-institutionnelle. Nous consacrons notre seconde partie à l'analyse de l'influence du contexte professionnel sur les organisations pour présenter, en troisième partie, l'analyse de l'influence du contexte professionnel sur les parcours de carrière et ainsi proposer une réponse à notre seconde question de recherche.



2. La théorie néo-institutionnelle : un bon outil pour comprendre comment l'environnement peut influencer les comportements organisationnels et humains

Afin d'expliquer en quoi l'utilisation de la théorie néo-institutionnelle est pertinente pour répondre à notre seconde question de recherche, nous revenons dans les paragraphes suivants sur l'histoire et les objectifs de ce courant, sur les mécanismes qui permettent aux pratiques et aux organisations de se diffuser, ainsi que sur le lien entre cette théorie et les pratiques individuelles.

2.1 Histoire et caractéristiques de la théorie néo-institutionnelle

Il existe plusieurs théories néo-institutionnelles (DiMaggio et Powell, 1991) : en économie, il s'agit de « la nouvelle économie institutionnelle », en sciences politiques, il s'agit de la théorie positiviste des institutions et des régimes internationaux et en théorie des organisations et sociologie, il s'agit du néo-institutionnalisme. C'est ce dernier courant que nous mobilisons.

Le courant du néo-institutionnalisme ou macro-théorie de la légitimation (Tilling, 2004) cherche à étudier la formation et la diffusion des modèles économiques et d'organisations, ainsi qu'à examiner les liens entre l'environnement institutionnel et l'organisation (Rouleau, 2007) et ce, en mettant l'accent sur les valeurs et la légitimité. En effet, selon cette théorie, les modèles d'organisation, ainsi que les modèles managériaux, se diffusent non pas parce qu'ils sont efficaces mais plutôt parce qu'ils sont légitimes (Montgomery et Amalya, 1996). Le néo-institutionnalisme rejette ainsi le modèle de l'acteur rationnel (DiMaggio et Powell, 1991) et présuppose que c'est par la recherche de conformité avec les croyances et les règles générées par l'environnement que la légitimité est renforcée (Montgomery et Amalya, 1996). Ces croyances et règles sont appelées « institutions » dans ce courant (Jepperson, 1991) et donnent naissance à des activités et comportements qui sont dits institutionnalisés (Montgomery et Amalya, 1996). Le terme « institution » est à comprendre comme incarnant l'ensemble des procédures, des pratiques et des perceptions partagées par les membres d'une organisation (Zilber, 2002) ou comme des règles partagées qui permettent d'identifier des catégories d'acteurs sociaux ainsi que leurs relations et activités appropriées (Leca, Battilana et Boxenbaum, 2008).

La théorie néo-institutionnelle met en lumière l'influence des règles, des valeurs, des croyances, des normes sur la prise de décision, sur les structures formelles ainsi que sur les comportements humains (Barley et Tolbert, 1997) et insiste sur l'homogénéité des modèles organisationnels d'une part mais aussi sur la stabilité de leurs composantes institutionnalisées (Zucker, 1991) d'autre part. Elle prend racine dans la théorie institutionnelle de Selznick (1949 ; 1957) qui avait mis en évidence le fait que les comportements et les structures organisationnelles dépendaient de contraintes internes certes, mais aussi de valeurs portées par la société (Buisson, 2005).

Les travaux fondateurs de la TNI sont ceux de Meyer en 1977, de DiMaggio en 1988 ainsi que ceux de DiMaggio et Powell en 1983 et 1991. Contrairement au courant de la théorie institutionnelle qui considérait l'environnement « proche » et local des organisations, le nouveau courant s'intéresse à un environnement plus lointain, constitué de « secteurs organisationnels ou de champs qui coïncident approximativement avec les frontières des industries, des professions ou des sociétés nationales » (DiMaggio et Powell, 1991 citant Scott et Meyer, 1991). Les environnements sont perçus, par ce courant, comme pénétrant les organisations en créant les prismes à travers lesquels les acteurs perçoivent le monde et les catégories mêmes de structure, d'action et de pensée (DiMaggio et Powell, 1991). Ce courant prend sa source dans le constat d'une relative uniformité de pratiques et de dispositifs dans l'ensemble des organisations telles que le marché du travail, les écoles, les États et les entreprises (DiMaggio et Powell, 1991 ; Meyer et Rowan, 1991) et cherche à comprendre comment ces modèles se diffusent (Buisson, 2005). C'est en 1977 que Meyer et Rowan proposent l'idée que les structures, les règles et les procédures organisationnelles véhiculent un ensemble de croyances (Rouleau, 2007). Ainsi, l'adoption de règles et de procédures ne se fait pas parce qu'elles sont rationnelles mais bien parce qu'il y a croyance en leur efficacité (Rouleau, 2007). En les adoptant, les organisations poursuivent ainsi leur quête de légitimité (Rouleau, 2007). DiMaggio et Powell (1983) observent que les organisations deviennent de plus en plus homogènes et que les changements semblent être de moins en moins guidés par la compétition ou le besoin d'efficacité (DiMaggio et Powell, 1983). Comme ces institutions sont considérées comme acquises, elles se transmettent naturellement. Si elles sont le résultat de l'activité humaine, elles ne sont néanmoins pas nécessairement le produit d'objectifs conscients (DiMaggio et Powell, 1991).

Ce courant de la théorie néo-institutionnelle est considéré comme l'un des plus importants ayant permis d'approfondir la compréhension du fonctionnement des organisations (Beckert, 1999), même s'il fait l'objet de critiques. En effet, on reproche à cette théorie le fait qu'elle

échoue à prendre en compte le rôle du « choix stratégique » des acteurs au sein des organisations (Child, 1972 cité par Beckert, 1999). Pour répondre en partie à cette objection, des travaux plus récents ont cherché à analyser les mécanismes à l'œuvre en situation de changement institutionnel d'une part et en situation d'hétérogénéité d'autre part (DiMaggio, 1988 ; DiMaggio et Powell, 1991). Il peut exister en effet une diversité institutionnelle issue de perceptions différentes, d'interprétations et d' « enactment » différents des logiques institutionnelles par les acteurs qui donnent sens et vie aux institutions (Dacin et al., 2002). C'est ce qu'expliquent les travaux de Kostova et Roth (2002) qui montrent qu'il peut y avoir des niveaux différents d'institutionnalisation d'une même pratique à travers des contextes nationaux ou des unités organisationnelles différents. De plus, Seo et Creed (2002) insistent sur le fait que les organisations sont traversées par des contradictions et identifient quatre mécanismes qui alimentent ces contradictions. Premièrement, il s'agit des exigences de légitimité (modèles managériaux) qui peuvent déstabiliser, voire nuire à l'efficacité fonctionnelle (niveau opérationnel). Pour maintenir leur efficacité, les organisations autorisent donc un certain découplage entre organisation formelle et pratiques. Deuxièmement, l'organisation est amenée à s'adapter à son environnement. Ce comportement d'adaptation peut entraver la souplesse organisationnelle. Inversement, un trop grand effort de cohérence interne et la recherche de conformité avec certains arrangements institutionnels propres à un secteur peuvent créer des incompatibilités avec les arrangements institutionnels des organisations avec lesquelles il y a interaction. Enfin, les organisations peuvent être traversées par des luttes entre acteurs aux intérêts divergents qui, chacun à leur tour, s'appuient sur des discours et références institutionnalisés différents pour asseoir leur légitimité. L'existence de logiques multiples provoque ainsi la diversité et les contradictions dans les pratiques. Les situations de transition, par exemple, sont propices à la coexistence de plusieurs logiques. Scott (2003) utilise la notion de pluralisme institutionnel pour rendre compte de ces situations de découplage ou de contradiction.

Selon la théorie néo-institutionnelle, c'est l'environnement qui va construire en partie les organisations et les homogénéiser, à travers des pressions qu'il exerce (DiMaggio et Powell, 1991 cités par Buisson, 2005). Il s'agit des logiques d'isomorphismes (DiMaggio et Powell, 1983) que nous présentons ci-dessous.

2.2 Isomorphisme

L'isomorphisme est défini par DiMaggio et Powell (1983) comme un processus par lequel les organisations se conforment aux pressions environnementales. Il s'agit de contraintes exercées par l'environnement et qui influencent donc la structure et les comportements organisationnels (Buisson, 2005). Cette notion d'isomorphisme est considérée dans la littérature comme étant le concept qui capture le mieux la notion d'homogénéisation (DiMaggio et Powell, 1983). Selon la définition de Hawley (1968) cité par DiMaggio et Powell (1983, p.149), l'isomorphisme est « a constraining process that forces one unit in a population to resemble other units that face the same set of environmental conditions. At the population level, such an approach suggests that organizational characteristics are modified in the direction of increasing compatibility with environmental characteristics ».

Il existe dans la littérature deux types d'isomorphisme (Marmorat, 2007) : l'isomorphisme compétitif caractérisé par le fait que ce sont les concepts de rationalité et de recherche d'efficience qui dominent et l'isomorphisme institutionnel, qui relève quant à lui du domaine de la légitimité. C'est ce deuxième concept dont parlent DiMaggio et Powell (1983). Ce sont les travaux de DiMaggio et Powell de 1991 qui précisent les mécanismes institutionnels par lesquels les modèles organisationnels institués se diffusent et sont adoptés par les organisations. Ils en identifient trois différents à savoir, l'isomorphisme coercitif, l'isomorphisme mimétique et l'isomorphisme normatif.

L'isomorphisme coercitif renvoie aux pressions exercées par les contraintes légales et réglementaires auxquelles les organisations doivent se soumettre (Rouleau, 2007). Il s'agit de pressions formelles exercées par l'état (Gagnon, 2005). Mais il peut également s'agir de pressions, qu'elles soient formelles ou informelles, exercées sur l'organisation par d'autres organisations desquelles celle-ci est dépendante (DiMaggio et Powell, 1983). Ces pressions s'exercent par la force ou par la persuasion.

Par isomorphisme mimétique, les auteurs entendent l'adhésion à des recettes standardisées dans un contexte d'incertitudes, d'habitudes et de routines. Il s'agit d'un comportement d'imitation par un processus qui conduit une organisation à adopter une structure ou une politique communes à celles de ses pairs (Gagnon, 2005). Cet isomorphisme se rencontre en particulier lorsque l'environnement se caractérise par son incertitude ou son ambiguïté car c'est bien l'incertitude qui encourage l'imitation (DiMaggio et Powell, 1983). En effet, plus le niveau d'ambiguïté est important, moins les décisions relatives à l'adoption d'une pratique

organisationnelle relèvent de l'évaluation individuelle de ses rendements et plus elles dépendent de ce fait de considérations davantage sociales (Meyer et Rowan, 1977). Dans des conditions d'incertitude, l'influence des processus sociaux conduit donc les organisations à imiter les décisions individuelles d'autres entreprises avec lesquelles elles sont en relation au sein d'un réseau social (DiMaggio et Powell, 1983).

Enfin, par isomorphisme normatif, les auteurs entendent l'influence que peuvent avoir des groupes professionnels qui partagent les mêmes valeurs et les mêmes compétences et qui par conséquent édictent des normes quant aux comportements acceptables dans divers domaines d'activité (Rouleau, 2007). Ces normes sont introduites dans les entreprises par les professionnels qui les appliquent en obéissant au code de profession encadrant leurs pratiques (Rouleau, 2007).

La théorie néo-institutionnelle observe ainsi le processus d'institutionnalisation (et de désinstitutionnalisation) des pratiques organisationnelles à travers des mécanismes d'isomorphisme.

Nous pourrions croire que la TNI, et avec elle les mécanismes d'isomorphisme, ne s'appliquent qu'aux organisations. Au contraire, certains travaux montrent en quoi celle-ci peut également s'appliquer aux individus. Si ces derniers paraissent tout de même moins nombreux, ils restent néanmoins intéressants pour notre sujet de recherche. C'est ce que nous allons développer dans la partie suivante.

2.3 Les individus

« Institutional logics are the organizing principles that furnish guidelines to actors as to how to behave » (Friedland et Alford, 1991 cités par Rao et al., 2003, p. 797). L'individu, en tant qu'acteur, est bien au centre de la théorie néo-institutionnelle puisqu'il est considéré comme étant guidé dans ses actions par les principes organisationnels. De plus en plus d'études portent ainsi sur l'agence individuelle et montrent le rôle du pouvoir et des intérêts sur celle-ci pour déterminer comment les organisations, à travers leurs membres, interprètent l'influence institutionnelle et y répondent (Dacin et al., 2002). C'est parce que les institutions structurent l'action humaine que les organisations finissent par se ressembler et refléter peu de diversité (Meyer et Rowan, 1977; DiMaggio et Powell, 1983).

Néanmoins, les individus sont aussi présentés dans la littérature comme ayant la capacité d'insuffler du changement et de l'hétérogénéité dans les modèles organisationnels. Les travaux illustrant la compétence des acteurs et la marge de manœuvre dont ils disposent font ainsi un lien entre les actions individuelles et le contexte dans lequel ces derniers évoluent. La compétence des individus est à la base de décisions dont celle de reproduire le système tel quel ou de le changer. Cette décision est liée à la façon dont ils considèrent pertinents les procédés qui ont cours, d'une part, et surtout comment leurs intérêts sont servis par ces manières actuelles de procéder, d'autre part. Plus les façons sont jugées positivement et/ou ancrées, moins l'acteur pensera à les changer. La théorie néo-institutionnelle défend la thèse selon laquelle le principal enjeu pour les individus n'est pas d'optimiser leurs intérêts mais d'appartenir à un groupe ainsi que d'avoir un comportement légitime et accepté par les autres. Ainsi, l'individu est davantage guidé par le souci de conformité et de légitimité que par le calcul. Les individus cherchent donc à satisfaire leurs intérêts propres, mais dans un cadre institutionnel contraignant qui définit quels sont, de manière globale, les intérêts à poursuivre dans un tel environnement. C'est par le travail d'interprétation et de don de sens que les règles peuvent être amenées à changer (Zilber, 2002). Certaines recherches, Townley (2002), Zilber (2002) montrent ainsi que les acteurs ne sont pas passifs. Bien au contraire, ils peuvent être actifs à travers leur interprétation. Ils « perçoivent le sens des institutions et infusent leurs actions avec les sens basés sur leur perception » (Dacin et al., 2002, traduit de la page 47). L'individu exploite les contradictions vécues au sein des organisations et telles que présentées dans le paragraphe précédent (Seo et Creed, 2002 ; Friedland et Alford, 1991). En effet, la présence de contradictions sous-entend que les règles institutionnelles ne proposent pas de réponses homogènes sur comment les individus doivent agir (Beckert, 1999). L'acteur social étant partiellement autonome, il manifeste cette liberté d'action par l'exploitation active de ces contradictions sociales. Puisque les individus disposent d'une marge de manœuvre, ils peuvent choisir de dévier des façons de faire habituelles et peuvent alors modifier les règles du jeu (Seo et Creed, 2002). Meyer et Rowan (1977) développent la notion de découplage (Weick, 1976). Lors d'une étude, ils se sont appuyés sur l'expérience vécue par les membres des organisations d'une situation de découplage entre les pratiques institutionnalisées d'une part et les pratiques considérées comme efficaces d'autre part. Au niveau organisationnel, ils ont observé que le découplage pouvait conduire les acteurs à maintenir un ensemble d'activités « cérémonielles » dont le seul but était d'afficher auprès des acteurs extérieurs la conformité de l'entreprise aux « mythes rationnels », aux méthodes et modèles considérés comme légitimes. Cela faisait alors émerger un découplage entre les pratiques instituées d'une

part et celles considérées comme étant efficaces d'autre part, comme si, finalement, l'autonomie des individus conduisait à aller à l'encontre des pressions isomorphiques exercées sur les organisations.

La littérature n'est pas unanime quant aux raisons de l'institutionnalisation de pratiques divergentes par les individus. En effet, certains, comme Seo et Creed (2002), considèrent que le changement a tendance à se produire quand les individus sont moins impliqués dans leur activité car ils sont plus à même d'agir contrairement aux règles déjà en présence. C'est le cas, expliquent-ils, des nouveaux embauchés par exemple. D'autres, comme Reay, Golden-Biddle et Germann (2006), montrent le contraire. Il n'en reste pas moins que ce sont les valeurs qui fondent le caractère institutionnel qui orientent le comportement des gens (Gagliardi, 1986 cité par Gagnon, 2005).

De nombreux travaux montrent ainsi qu'il existe une marge de manœuvre individuelle. Les individus, en effet, ne seraient pas que contraints par l'institution et pourraient également agir dans sa construction et dans sa perpétuation, c'est pourquoi nous ne pouvons pas lire la théorie néo-institutionnelle uniquement à travers les organisations sans traiter de l'individu. Cependant, les individus ne choisissent pas librement entre des habitudes, des institutions, des normes sociales ou des procédures légales. Ils « associent certaines actions à certaines situations *via* des règles de convenance » (March et Olsen, 1984, p.741 cités par DiMaggio et Powell, 1991), règles acquises à travers la socialisation, l'éducation, l'apprentissage ou la soumission à des règles et conventions (DiMaggio et Powell, 1991). Nous pouvons donc en conclure que les individus, de même que les organisations, sont soumis à des pressions isomorphiques, qu'elles soient d'ordre coercitif, mimétique ou/et normatif et que ces dernières viennent influencer leurs actions au sein des organisations dans lesquelles ils travaillent. C'est ce que sous-entend Scott quand il écrit que : « les facteurs institutionnels déterminent que les acteurs dans un type de contexte, que l'on appelle entreprises, poursuivent les profits ; que les acteurs dans un autre type de contexte, appelé organismes, cherchent des budgets plus importants ; que des acteurs dans un troisième contexte, appelé partis politiques, recherchent des votes ; et que les acteurs dans un contexte encore plus étrange, les centres universitaires de recherche, poursuivent les publications ». Scott (1987, p.508)

Notre revue de littérature nous permet de tirer deux enseignements principaux utiles pour notre travail de recherche, que nous présentons ci-dessous.

En premier lieu, il s'agit d'un enseignement lié au mode de fonctionnement des organisations. Plus les organisations sont situées en environnement hautement institutionnalisé, ce qui est le cas des universités (Rouleau, 2007), plus elles sont dans la quête de légitimité. La légitimité s'acquiert par la conformation aux règles et aux croyances promulguées par l'environnement, ce qui donne naissance à des comportements organisationnels institutionnalisés. C'est par l'intermédiaire de mécanismes d'isomorphisme que les organisations tendent à se ressembler. Néanmoins, l'existence de contradictions en leur sein peut faire naître, en dépit des mécanismes d'isomorphisme, des pratiques divergentes faisant le lit du pluralisme organisationnel. Nous considérons que les pratiques en matière de gestion de carrière des universitaires ne font pas exception à ce processus et à ces forces. Les universités, dans un souci de légitimité, sont amenées à appliquer les règles nouvelles dictées par les réformes. L'émergence de contradictions et d'ambiguïtés liées à ces évolutions nous font cependant dire que des pratiques différentes de celles promulguées par les lois peuvent apparaître. Il est intéressant de chercher à voir quelles sont les pratiques réelles en matière de gestion des carrières et donc d'établir en quoi les réformes modifient les pratiques organisationnelles. Nous traiterons ce point sans mobiliser le concept d'isomorphisme, étant donné que notre objectif n'est pas d'analyser un quelconque phénomène d'institutionnalisation ou de désinstitutionnalisation des pratiques au sein de l'université française.

Dans un second temps, il s'agit d'un enseignement lié à l'action individuelle. Elle est, elle-aussi, influencée par l'environnement. C'est en effet par les individus que les pratiques organisationnelles se diffusent, ou non. Étant eux aussi dans une quête de légitimité, ils peuvent être soumis aux mêmes mécanismes d'isomorphisme que ceux auxquels sont soumises les organisations. Cependant, ils peuvent eux aussi se saisir des contradictions et faire des choix contraires à ceux qui sont incités par l'environnement. Il est intéressant alors de chercher à voir si ces vecteurs d'influence s'observent et dans le cas d'une réponse positive, comment ils peuvent influencer les parcours de carrière.

Répondre à notre deuxième question de recherche a donc nécessité que nous procédions en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons analysé les effets de l'évolution du contexte sur les pratiques des universités en matière de gestion des carrières. Dans un second temps, nous avons analysé l'influence de l'environnement sur les choix individuels.

3. Les effets induits de cette nouvelle dynamique sur l'organisation : un contexte peu normalisant

Les évolutions du contexte professionnel induisent des transformations de l'organisation qui peuvent ainsi avoir une incidence sur la gestion des carrières. Ces transformations sont de deux ordres. En effet, si certaines règles sont non négociables et doivent être appliquées à la lettre par l'ensemble des établissements, d'autres, au contraire, sont laissées à la libre interprétation de l'université, laissant ainsi à l'équipe présidentielle le loisir de mettre en place des pratiques divergentes : « les modalités de construction des textes législatifs puis leur traduction opérationnelle laissent de la place à des détournements, à des amendements, à des jeux d'acteurs ou à des ambiguïtés qui font plus ou moins dévier les orientations initiales » (Musselin, 2009, p.87). Afin de comprendre les effets réels des réformes sur les organisations et leurs pratiques en matière de gestion des carrières, nous avons exploité les entretiens que nous avions conduits lors de notre phase exploratoire et dont nous avons présenté les caractéristiques dans notre chapitre 1. Cette phase avait pour but de mieux comprendre les évolutions institutionnelles et d'en cerner les effets sur les acteurs institutionnels, de voir comment ces réformes étaient mises en œuvre au sein des établissements et en quoi cela pouvait avoir un effet sur la gestion de carrière des individus. Il ressort de ces entretiens que c'est bien sûr essentiellement la LRU qui touche à l'organisation à travers la déconcentration des actes de gestion. Cette analyse nous permet de confirmer qu'une partie des évolutions voulues par le gouvernement ont bien été entreprises dans les universités et que l'esprit de la réforme LRU se retrouve bien dans le quotidien des universités même si des pratiques divergentes voient le jour. Cette analyse nous conduit à infirmer par contre l'hypothèse que nous avions pu faire en début de travail quant au renforcement du rôle de la fonction RH des universités dans la gestion de carrière des individus et nous permet ainsi de justifier que nous poussions jusqu'à l'analyse des choix individuels en matière de carrière.

3.1 Une pression financière qui pèse sur les organisations et la gestion des carrières

L'autonomie des universités a transféré la responsabilité de la gestion de la masse salariale du Ministère aux universités. Tout acte de gestion, maintenant déconcentré (décision

de recrutement, de promotion etc. …) doit être géré en prenant en compte son impact financier, ce qui n'était pas le cas auparavant comme l’explique cette DRH :

« CP : C'est une refonte de notre façon de gérer, de notre façon de penser. En dehors, bien évidemment, de tout ce que la loi a mis en place, revoir les instances etc., c'est revoir complètement notre façon de gérer. Le gros gros impact, c'est la gestion financière [...] ça veut dire gestion de la masse salariale, pas rentabilité. Mais plutôt effectivement, je vais donner une image qu'on utilise tout le temps : avant on ne gérait pas notre porte monnaie, c'était l’état qui gérait son porte monnaie, donc euh voilà, et maintenant on gère notre propre porte monnaie. Donc voilà, il faut faire attention, comme toute gestion financière, à tout impact de recrutement, de non recrutement. Quel est l'effet ? Toujours ça en arrière plan ou très proche de tout acte de gestion. »

Cette autonomie financière vise ainsi à modifier la culture, la réforme tentant de la faire évoluer vers une culture « managériale ». Les « gestionnaires » des établissements doivent passer d'une culture de moyens à une culture de résultats, le besoin peut ainsi commencer à se faire sentir de « gérer » les profils enseignants-chercheurs comme on peut gérer des salariés dans une entreprise privée : coaching, accompagnement, conseil, évaluation.

La notion de « hiérarchie » commence à faire son apparition dans les discours.

« Mme K : Les aspects sur l'évaluation, là on commence à tâtonner, à leur parler d'évaluation, mais c'est vrai qu'il n'y avait pas la notion de hiérarchie pour les enseignants-chercheurs. Ils ont une sorte je dirais entre guillemets de « hiérarchie disciplinaire » par rapport à la répartition des cours avec des responsables de département, mais en aucun cas un directeur d'UFR n'a d'autorité hiérarchique. »

Cette nouvelle responsabilité financière vise à inciter les établissements à gérer leur politique de gestion des ressources humaines dans une optique de maîtrise des coûts. Peuvent ainsi se poser des questions nouvelles telles que : « Quelles dépenses privilégie-t-on ? Celles liées au recrutement ? Celles liées à l'action sociale ? Celles liées à la recherche ? À la professionnalisation des enseignants-chercheurs ? »

« CP : Et on en est … ben toujours dans la maîtrise de notre masse salariale et du coup l'impossibilité d'utiliser éventuellement les nouvelles prérogatives, notamment sur les régimes indemnitaires parce qu'on n'a pas les moyens d'y avoir recours. Ou alors il faudrait faire des arbitrages. Par exemple on pourrait renoncer à des recrutements pour, en contrepartie, améliorer le régime indemnitaire. Pour le moment, ce n'est pas le choix qui est fait. »

Cette pression financière pèse sur les établissements et a pour effet l'apparition de stratégies d'établissement nouvelles en matière de gestion des carrières.

« Mme K : À terme, l'université peut décider de geler ces postes d'enseignants-chercheurs statutaires, de ne pas dépenser la masse salariale des emplois d'État et de la basculer sur des ressources propres pour les payer, pour avoir un coût moins important […] C'est pareil, on a notre masse salariale, on peut décider de dire qu'on va geler 20 postes et puis que du coup on va développer l'action sociale et le régime indemnitaire. Donc là, c'est ça la LRU. »

3.2 Apparition de la notion de « stratégie » de gestion des carrières, de surcroît propre à chaque établissement et grandement influencée par le président d'université

L'autonomie, prônée par la loi, s'est concrétisée, on l'a compris, par la délégation de la masse salariale et par la déconcentration de l'ensemble des actes de gestion auparavant placés sous la responsabilité du Ministère de l'Enseignement Supérieur : le président d'université, en effet, a obtenu entière délégation pour prendre les arrêtés de nomination, de promotion etc... Toute décision concernant les actes de gestion ne fait plus l'objet d'une quelconque action du Ministère ou du Rectorat mais bien de l'établissement lui-même, comme l'illustre cette réponse que nous fait une DRH d'université lorsque nous lui demandons de nous expliquer en quoi consiste la déconcentration des actes de gestion :

CP : « Toute la carrière des personnels enseignants-chercheurs hormis la nomination et la radiation des cadres, est maintenant suivie par les universités. C'est à dire que le président prend tous les arrêtés de promotion, à l'ancienneté ou promotion par la voie de l'avancement, il prend toutes les mesures de disponibilité, de détachement, de délégation, de CRCT, tout. Tout ça c'est la compétence, maintenant, du président. »

Les présidents d'université et leurs équipes de direction étant en charge d'assurer l'équilibre budgétaire, ils ont gagné une certaine latitude quand il s'agit de mettre en œuvre, ou non, des actes de gestion fortement préconisés par le gouvernement. Restent soumises à leur décision la définition de la politique de recrutement et d'emploi ou la question de la politique d'incitation financière : faut-il mettre en place le système de prime ou d'intéressement ? Quelle stratégie adopte-t-on face aux demandes de Primes d'Excellence Scientifique ? C'est ce que nous dit CP, DRH d'université :

« Par contre on n'a pas encore, enfin la direction n'a pas encore mis en place la prime d'intéressement comme l'entend la LRU […] Voilà et puis après c'est aussi une politique de recrutement, une politique de recrutement de contractuels donc je pense aussi que tous les établissements ont dû être prudents on va dire dans les régimes ».

Ces transformations de la gouvernance laissent supposer que, dorénavant, l'établissement est géré de façon très spécifique en fonction du président lui-même. C'est ce qu'ont expliqué toutes les DRH rencontrées :

« Mme K : En fait l'autonomie elle a donné plus je dirais de compétences, on ne va pas parler de pouvoir, mais elle donne des compétences élargies au CA et au président en tant que tel. Et donc du coup il peut mettre en œuvre un certain nombre de choses mais la modulation ce n'est pas du tout une obligation c'est une possibilité. On peut recruter des enseignants-chercheurs contractuels […] Ça a placé le président comme étant plus au cœur du système de recrutement, comme président d'un grand jury quelque part, alors que ce n'était pas tout à fait le cas avant. »

S.Mignot-Gérard reprend, pour confirmer cela, une étude réalisée par Bensimon et Neumann en 1990 et qui avait montré que les comportements des présidents d'université varient en fonction des sujets de l'attention, de leur style d'action et de leur rapport à l'employeur. « Ils observent que ces présidents n'ont pas des conceptions identiques du gouvernement de l'université, ils n'ont pas non plus les mêmes modes d'action, ils ne mettent pas l'accent sur les mêmes priorités. » (Mignot-Gérard, 2003, p.155). Ainsi, la gestion des carrières peut-elle être adaptée aux choix stratégiques faits par le président d'université. Ce pouvoir étant renforcé, il est très facile de conclure que la politique d'établissement et de mise en œuvre ou non des responsabilités et compétences élargies prévues dans la loi LRU dépend fortement de son positionnement personnel, voire politique, et de ses convictions.

3.21 De nouvelles stratégies de recrutement

La donne a changé en matière de recrutement, l'établissement se voyant replacé au centre du dispositif et devenant maître de la définition de sa politique de recrutement comme le souligne MB, DRH d'université :

« On peut impulser une stratégie de recrutement adaptée à l'établissement […] On peut travailler l'attractivité ».

De nouvelles questions se posent : met-on en place ou non le recrutement de contractuels ? Doit-on requalifier des emplois ? Comment ? Quelle stratégie d'emploi définir ?

« CP : Effectivement, la LRU nous permet de recruter des enseignants contractuels je dirais sur des budgets divers, que ce soit des budgets propres, de recherche, ce qu'on a mis en place dans l'établissement, ce qu'on ne pouvait pas faire avant [...] Ça permet de recruter indépendamment d'un support budgétaire disponible, la chaise sur laquelle on assoit le salaire de l'enseignant. On était très cadré avant, maintenant on peut élargir nos possibilités financières. »

3.22 Un référentiel d'activités à construire

En effet, c'est maintenant au président et à son CA de définir quel référentiel doit être mis en place comme l'explique cette DRH d'université, Mme K :

« Mais du coup le référentiel qui reconnaît que la responsabilité pédagogique de telle licence vaut tant d'heures ça ce sont des choses qui sont travaillées en interne, validées par le conseil des études et de la vie universitaire, il y a un avis par le conseil scientifique et c'est délibéré par le conseil d'administration […]Mais c'est vrai que ce n'est pas du tout à déconnecter parce que la loi LRU, elle donne l'autonomie, et du coup il y a « comment on traduit cette autonomie ? […] Il peut y avoir quand même des différences parce que l'université elle définit un référentiel et donc du coup chacun a le sien issu de son propre dialogue en interne, débattu dans les instances.»

3.23 Une nouvelle possibilité en matière de carrière : la modulation

Les équipes de direction ont également gagné en latitude quant à la définition de la politique de modulation des obligations de service de chaque enseignant-chercheur et doivent se poser la question de la mise en place ou non de cette mesure :

« Mme K : Alors la modulation c'est pour intégrer qu'un enseignant fasse plus d'heures d'enseignement et moins d'heures de recherche. Ça c'est spécifique aussi LRU, pour l'instant totalement hermétique chez nous c'est à dire qu'on n'en parle pas, la présidente est contre»

Des contraintes fortes liées aux réformes et qui sont essentiellement le fait de la nouvelle pression budgétaire agissent sur la gestion des carrières au sein des universités dans une optique de maîtrise des coûts. Si, globalement, les universités sont amenées à appliquer ces

réformes et à mettre en œuvre une gestion des carrières telle que dictée par l'environnement professionnel, des stratégies d'établissement voient le jour qui peuvent donner naissance à des pratiques divergentes. Alors que l'apparition de stratégies propres à chaque établissement aurait pu laisser supposer que la gestion des carrières serait devenue plus l'affaire de la fonction RH, les discours des DRH nous laissent à penser que ce n'est, malgré tout, pas le cas.

3.3 Mais une fonction RH quasiment absente

L'autonomie des universités a eu un impact sur les équipes RH. En effet, ces dernières sont maintenant tenues d'être totalement impliquées dans la vie opérationnelle de leur établissement. Il est d'ailleurs à noter que les « Services du personnel » sont devenus des « Services RH » comme le dit Mme K :

« Du temps où on avait ce que l'on appelle les services du personnel, parce que, effectivement, à l'époque, c'était essentiellement une gestion de carrière et qui plus est une gestion de carrière très peu déconcentrée puisque les choses se faisaient en partie au Ministère ou au Rectorat […] On devient acteur de sa politique RH […]ça c'est le passage d'une gestion administrative à une gestion des ressources humaines je dirais. »

Des cellules de gestion qualitative plutôt qu'administrative sont constituées dans les établissements :

« CP : Avant, on n'avait pas cette vision financière. Quand je dis on, j'élargis à tous les établissements, il y avait moins d'implication financière dans tout ce qu'on faisait, alors que maintenant il y a une répercussion. Il y a des effets négatifs parce que bien évidemment ça nous demande, ce sont des missions complètement nouvelles, avec des métiers nouveaux, donc il y a un contrôleur de gestion , quelqu'un qui suit la masse salariale, une cellule de pilotage qui a été renforcée parce qu'il faut tous les mois avoir un suivi très très près de voilà, mais à l'inverse ça a aussi un aspect positif parce qu'on sait pourquoi on fait, on sait quel impact a telle ou telle décision. »

La pression, de ce fait, se fait plus ressentir sur les équipes qu'auparavant :

*« **CG** : C'est un hasard ce taux de turnover ? **CP** : Non, je suis convaincue que ça a été... **CG** : Trop dur ? **CP** : Oui, vraiment très dur. […] Il y a une pression très très forte en fait sur les services RH. **CG** : Par la présidence ? **CP** : Par la présidence, la pression de la charge de travail et une pression des équipes présidentielles qui ont bien senti que c'était vraiment le cœur de la réforme et qu'elles n'avaient pas le droit à*

l'erreur. C'est une très grosse préoccupation sur les budgets et sur la qualité des actes. Les recrutements c'est … ça a toujours été sensible mais là !! J'ai l'impression que c'est … alors comme en plus on a des conditions de recrutement plus complexes, c'est beaucoup alourdi. »

La professionnalisation de la fonction RH a induit des recrutements de DRH au sein des universités :

*« **CG** : Vous avez été recrutée pour la mise en place de l'autonomie ? **Mme K** : J'ai été recrutée pour la mise en place du volet RH de l'autonomie. **CG** : Il n'y avait pas de DRH avant ? **Mme K** : Non, c'était un responsable RH et du coup, avec le passage à l'autonomie, les universités ont créé des postes de DRH, parce que du coup on développait une politique RH, alors qu'avant, souvent, on mettait en application, c'était plus de la gestion administrative, même s'il y a des choses qui se faisaient, et puis application des circulaires ministérielles. C'était plus des postes juridiques. »*

Cependant, si des pratiques et des règles nouvelles de GRH ont vu le jour et si les équipes ont été affectées, la fonction RH ne semble pas être impliquée dans les processus de gestion des carrières. Le renforcement du pouvoir du président d'université et de son CA en est l'une des causes. Les stratégies d'établissement mises en œuvre dépendent en effet largement de la définition de la politique d'établissement et par conséquent, du profil du président d'université et de son équipe, comme nous l'avons vu précédemment et comme le confirme le Recteur d'Académie :

« Maintenant la seule chose c'est combien de postes vous pouvez avoir et c'est vous qui vous débrouillez sur les couleurs c'est à dire les disciplines. Ça change complètement hein ? Ce qui donne lieu, soit il y a des équipes d'université qui sont cohérentes et qui jouent le jeu, soit c'est la politique je dirais de l'assouplissement et on distribue à tout le monde. Donc si vous voulez, ça, l'autonomie, c'est la stratégie. La stratégie, c'est identifier des disciplines que l'on soutient, les créations de postes etc... Et là je n'ai rien à voir là-dessus [...] Si une université décide de sacrifier 3 disciplines, je vais peut être recevoir des pétitions me disant que, mais je n'ai RIEN à redire. C'est l'autonomie. L'autonomie, c'est le choix délibéré d'une équipe présidentielle d'avoir une stratégie universitaire. Ça c'est clair. »

Ainsi, la présidence de l'université peut être en situation de prendre des décisions en matière de gestion des carrières que devra appliquer la fonction RH, sans pour autant que cette dernière ait été associée à la réflexion.

Autonomie ne voulant pas dire liberté totale, les établissements évoluent sous contrôle et dans un cadre très précis, quantitativement parlant, ce qui est la seconde cause d’absence de la fonction RH dans la gestion des carrières. L'application des textes doit en effet être faite de la façon la plus rigoureuse qui soit puisque le contrôle est plus fort. Les nouvelles directives en termes de reconnaissance de l'expérience passée d'un candidat par exemple, la durée des échelons et la rémunération sont des éléments qui ne sont pas soumis à interprétation de l'équipe gouvernant l'établissement.

« CP : Là où on savait qu'on avait le Ministère qui contrôlait nos actes et qui édictait lui-même nos actes signés du ministre, maintenant on a cette compétence propre et donc la nécessité de maîtriser totalement la réglementation en vigueur. On ne peut plus se permettre « l’à peu près » sur notre gestion. Ce n’est pas qu'on était dans « l'à peu près », mais malgré tout. ».

Les équipes ont l'obligation de faire remonter les chiffres nécessaires au contrôle de la bonne marche de l'établissement pas le recteur : suivi des ETP, de l'emploi etc. comme l’explique le recteur d’académie :

*« **OA** : Je dois vérifier le respect du plafond d'emploi. En fait je respecte le plafond d'emploi à travers deux choses : à travers la somme qui va servir pour les personnels. **CG** : Donc la masse salariale ? **OA** : Voilà, la masse salariale et le nombre d'ETP autorisés par rapport à la masse salariale […] Enfin chaque fois qu'il y a un conseil d'administration, je dois avoir 15 jours avant l'ordre du jour, les délibérations et ce qui est financier est visé par mes services, analysé avec le Ministère pour savoir la faisabilité. »*

La politique d'emploi reste finalement, malgré le passage à l’autonomie, fortement contrainte :

« OA : Sauf que, avant la LRU, l'université que je présidais, je faisais les procédures de recrutement, je pouvais prendre, entre 2 guillemets « n'importe qui », mais n'importe qui au sens, je pouvais prendre un PR de 58 ans, classe exceptionnelle, un PR, on va être pire, 63 ans, on va dire 1ere classe. Je ne me souciais pas de leur coût. Alors que maintenant ça fait partie des préoccupations, puisque vous avez un nombre d'ETP limité, et un plafond d'emploi financier. »

En effet, s’il a été annoncé, à l'occasion de ces évolutions, la volonté de doubler le taux de promotion et de faire en sorte que la décision de promotion soit liée à l'évaluation poussée au CNU, les taux de promotion restent néanmoins fortement soumis à un encadrement de l’État,

le pourcentage de promotion par corps étant imposé.

En conséquence, alors que tout laisse supposer qu’une stratégie RH doit être mise en œuvre, dans une optique de conduire une véritable GPEC, la question reste épineuse comme nous l’explique cette DRH :

*« CP : Ça a quand même été un changement radical pour les universités, un changement de culture très profond, notamment autour de la gestion de nos moyens, gestion des emplois et pilotage de la masse salariale, des activités qu'on ne conduisait pas jusque là et qu'on n'est pas au bout de la mise en place de procédures, de prises de décision, d'analyse, de connaissance de nos moyens et d'arbitrages. On reste encore fragiles sur notre capacité à arbitrer entre les différentes demandes faute de maîtriser totalement notre dispositif d'emploi, notre cartographie des emplois, notre gestion prévisionnelle des carrières et ça ça se met en place [...] Je pense que pour les enseignants-chercheurs c'est plutôt positif, mais que pour que ça le soit pour tous, et pas uniquement pour les meilleurs, les plus dynamiques, ça nécessite des garde-fous. Et une vraie stratégie RH de … eh bien le suivi individuel des carrières. Si on veut que chacun bénéficie de ces dispositions, qu'il n'y ait pas de laissés pour compte du système, ça va nécessiter vraiment, soit à l'échelle de l'établissement, soit à l'échelle des composantes, un peu un suivi fin, y compris avec des entretiens individuels pour accompagner les enseignants-chercheurs qui en auraient le plus besoin vers des reconversions, vers des … ce qui est plus ou moins fait actuellement […] Mais on pourrait envisager l'équivalent en université, pas tellement pour la règle de non remplacement d'un fonctionnaire sur 2, mais avec cette idée qu'on a besoin de qualitatif en RH et on est un peu dans un moment de basculement où on était plutôt sur de la gestion classique et où il va sans doute falloir qu'on se pose la question d'un vrai apport de qualitatif, suivi individuel, connaissance de nos besoins et une fois qu'on aura mieux connu nos besoins et qu'on sera capable de les évaluer y compris à terme avec une projection à terme, accompagnement de la montée en compétences de nos enseignants ou de nos personnels administratifs c'est pareil, et définition d'une politique de recrutement ad ‘hoc en fonction de … **CG** : De la GPEC quoi ! **CP** : Oui voilà, c'est vraiment de la GPEC.»*

La fonction RH pourra, à terme, être amenée à jouer un rôle prépondérant dans la gestion des carrières des enseignants-chercheurs, à travers l’évaluation individuelle : quel sens veut-on lui donner ? Veut-on s'en servir comme un réel levier d'accompagnement qualitatif des individus ? Encore faut-il que cette évaluation soit mise en place.

« CP : Alors pour le moment c'est complètement virtuel parce que comme ce n'est pas mis en place, on n'a pas encore le cadrage. Mais normalement, le CNU, toutes les 4 années, doit évaluer les enseignants-chercheurs sur leurs activités au sens large. Et cette évaluation peut avoir une répercussion, pourrait, là c'est hypothétique parce qu'on ne sait encore pas trop comment ça pourrait être mis en place, avoir une répercussion après sur son avancement de carrière. »

Nous l'avons vu, les réformes, et plus particulièrement la LRU, modifient les modes de gestion des universités et par conséquent touchent aux pratiques de gestion de carrière des enseignants-chercheurs. Si les établissements sont amenés à suivre les directives insufflées par les évolutions du contexte professionnel, ils ont tout de même la possibilité de mettre en place leurs actions propres, même si elles vont à l'encontre des règles. De plus, si la fonction RH a évolué au sein des universités d'une fonction service du personnel vers une fonction ressources humaines, il n'en reste pas moins, que, pour l'instant, les équipes RH restent relativement en retrait de tout processus de gestion des carrières des enseignants-chercheurs comme si, finalement, les réformes n'avaient pas réussi à prescrire des pratiques réelles de gestion des carrières. Nous pouvons alors nous demander si les enseignants-chercheurs sont néanmoins soumis à une quelconque influence de l'environnement professionnel lorsqu'il s'agit de faire des choix de carrière.

C'est cette fois en nous appuyant sur les mécanismes d'isomorphisme que nous allons traiter cette question.

4. L'influence sur les individus

Nous avons été frappée, lors de nos entretiens puis lors de notre travail d'analyse, par la référence permanente que font les individus aux réformes et à leur influence sur leur métier ainsi que sur leur carrière. Cependant, si tous les évoquent, nous verrons que tous ne s'y réfèrent pas pour faire leurs choix ou les justifier. Notre analyse nous a permis de conclure à l'existence des trois mécanismes d'isomorphisme décrits dans la littérature. Nous allons présenter en détails chacun d'entre eux et chercher à analyser en quoi ils peuvent influencer les choix individuels en matière de carrière.

4.1 Premier vecteur d'influence : la coercition

L'influence coercitive peut effectivement jouer un rôle dans les comportements de carrière des individus. Avant d'en analyser les effets, il nous faut dans un premier temps identifier dans les discours des individus ce qui relève de la pression coercitive.

4.11 La coercition à travers les propos des individus

Nous pouvons constater, à travers les propos recueillis, que les enseignants-chercheurs ne connaissent pas les textes dans le détail mais s'attachent à faire référence à ce qu'ils en voient au quotidien. Cependant, la référence aux règles et aux lois est permanente.

Les propos recueillis mettent en valeur trois vecteurs différents par lesquels le cadre légal se transmet. Dans un premier temps, il s'agit du Ministère qui incite à ce que les directives nationales soient suivies. C'est ce qu'explique S.B. par exemple quand elle parle de la politique de recherche :

« On est poussé par quelque Ministère que ce soit, vers des directions de recherche. » (S.B., Professeur des universités Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

Cette politique de recherche dictée par le Ministère conditionne les positionnements scientifiques des enseignants-chercheurs :

« Maintenant, il faut que ce que fait chaque centre de recherche s'insère dans la politique d'une université donc on sent les tensions. Les choix scientifiques sont dictés par les financements. Elle suit les directives. Les financements sont régionaux ou nationaux, et se font par mots clés et/ou thématiques. » (S.B., Professeur des universités Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

En conséquence, le fait d'être sur des sujets de recherche poussés par le Ministère aide grandement les individus :

« Mon sujet est à la mode. Je suis en nano-magnétisme. C'est vrai que c'est une chance. Il y a des gens qui sont sur des sujets plus traditionnels, et qui ont du mal à trouver des financements. » (L.R., MCF Grenoble, physique, 16 ans d'ancienneté)

Mais les lois et les règles ne sont pas véhiculées uniquement par le Ministère. En effet, le cadre légal et réglementaire est aussi promulgué par l'AERES qui impose aux enseignants-chercheurs des consignes strictes concernant la recherche liées aux nouveautés en matière d'évaluation des laboratoires et de leur dynamique de recherche. Les obligations sont liées au nombre de publications par exemple :

*« **CG** : Vous dites « je continue à faire deux articles par an » c'est un référent ? C'est un objectif ? **CD** : Je pense que c'est ce qui est de toute façon le minimum. **CG** : Vous pensez par rapport à quoi ? **CD** : Par rapport aux normes AERES, les évaluations »* (C.D., Professeur des universités Grenoble, langue, 17 ans d'ancienneté)

Elles sont également liées au nombre de personnes habilitées :

*« **CG** : Vous dites « plus on a de prof habilité, mieux c'est pour le labo » c'est qui qui vous renvoie ça ? Est-ce qu'il y a un texte qui le dit ? Est-ce que ce sont les gens ? **RT** : C'est quand le labo fait des dossiers, par exemple la dernière fois qu'on a été évalué c'était par l'AERES, il y a vraiment des cases qui sont spécifiques dedans qui sont le nombre d'habilités dans le labo. Ce nombre ensuite est pris en compte mais je ne sais pas comment mais il est pris en compte dans la grille d'évaluation de l'AERES pour donner une note finale au labo. Cette note est vraiment extrêmement importante pour les labos. »* (R.T., Professeur des universités Savoie, physique, 17 ans d'ancienneté)

Enfin, nous avons décelé dans les propos un troisième vecteur de coercition. Il s'agit de l'université et de sa présidence, dont le pouvoir renforcé est largement souligné par nos interlocuteurs. C'est à l'université par exemple que revient le pouvoir de définir une politique de recherche à laquelle les individus doivent dorénavant se plier :

« Je suis civilisationiste, il y a déjà beaucoup plus de déplacements à l'étranger, donc besoin d'argent. Dès qu'on a besoin de financements de recherche, on est obligé d'avoir l'autorisation du centre de recherche. Et selon les universités, il faut aussi prouver qu'on est en accord avec la politique de recherche générale. » (S.B., Professeur des universités Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

Le rôle du président est également vécu comme fortement coercitif :

*« C'est très hiérarchique. **CG** : C'est-à-dire ? Hiérarchie de qui par rapport à qui ? **EM** : Non mais c'est normal si vous voulez du haut vers le bas mais les demandes, souvent je trouve, quand on était dans le bureau des directeurs c'est-à-dire que tous les directeurs de département LEA, histoire, le directeur de la section de langues étrangères, psycho, socio, on se retrouve on parle avec le directeur et voilà on fait des propositions etc. et puis à la fin il y a toujours la présidence et ça ça s'est accru si vous voulez avec la réforme il y a quand même et ça c'est un secret de polichinelle, il y a quand même un rôle du président très fort et parfois on a la sensation qu'il y a vraiment comment dire un caractère arbitraire dans certaines décisions et voilà, il faut un timonier, il faut quelqu'un qui tienne la barre mais parfois certaines décisions sont prises sans concertation »* (E.M., MCF Savoie, langue, 9 ans d'ancienneté)

L'ensemble de ces règles et lois nouvelles viennent modifier les règles du jeu en matière de carrière. Les évolutions les plus souvent soulignées concernent l'obtention de financements,

l'évaluation de la recherche ainsi que la publication. Les enseignants-chercheurs font tous référence à l'accroissement des problèmes de financement depuis les réformes comme le souligne JM.L :

« Depuis que la loi LRU et RCE a été mise en place, comme l'ANR a moins de financement et les régions aussi et qu'il y a moins d'argent en jeu ça s'est durci, ça s'est radicalisé. » (JM.L., MCF HDR Savoie, chimie, 14 ans d'ancienneté)

Les contraintes de financement sont telles qu'elles bouleversent les habitudes de travail et le référentiel dans lequel les individus exercent leur profession :

« Maintenant, ce qui me semble avoir beaucoup changé, c'est le financement et la recherche de financement de notre recherche. Quand j'étais à Tours et avant quand j'étais monitrice et quand j'étais à Besançon j'ai l'impression qu'on ne se posait pas tant que ça la question de la participation à un colloque ou autres parce que les financements étaient là. Maintenant il faut les trouver les financements. La RGPP est passée par là, les caisses de l'État sont vides etc. moi j'ai l'impression qu'on est dans une mutation par rapport à notre statut et on est dans une espèce de changement de mode d'appréciation du poids d'un chercheur et du poids d'un enseignant-chercheur par rapport à la société et on est peut-être plus dans une vision, alors peut-être pas mercantile parce qu'on n'a rien à vendre mais tout se mérite sur le plan financier et budgétaire. C'est ça qui pour moi a le plus fondamentalement changé. » (L.R., MCF Grenoble, physique, 16 ans d'ancienneté)

Le cadre de l'évaluation de la recherche a lui aussi beaucoup évolué depuis les réformes. Les enseignants-chercheurs font tous par exemple référence aux standards de publication :

« Il y a des gens dans le laboratoire, qui sont Maîtres de conférences, qui ne font plus de recherche, on les a incités à se remettre à la recherche. Normalement, ce qu'on demande aux gens, il y a une règle, c'est deux publications par an. Il y a une règle pour que la personne soit considérée comme publiant. Je crois que c'est deux publications sur quatre ans. Ça c'est une vraie règle » (L.D., Professeur des universités Savoie, chimie, 17 ans d'ancienneté)

L'émergence des critères quantitatifs est largement soulignée par nos interlocuteurs :

« Le quantitatif a fait irruption dans les choses et ça c'est vraiment important. C'est qu'on a tendance à être jugé de façon un peu quantitative, nombre de citations, nombre de publications etc. Et ça il faut s'en méfier. » (V.M., MCF HDR Grenoble, langue, 13 ans d'ancienneté)

Cette pression est nouvelle, comme nous l'explique C.C. quand nous lui demandons s'il a toujours connu cette même incitation à la publication :

« Honnêtement, non, du tout. » (C.C., MCF HDR Savoie, langue, 15 ans d'ancienneté)

Répondre à ces exigences de publication paraît être un facteur incontournable pour faire carrière dorénavant :

« Si je regarde le métier d'enseignant-chercheur, l'objectif, ce n'est pas de publier. Ce n'est pas un objectif en soi. Malheureusement, pour la carrière, c'est quand même une obligation. On est évalué là-dessus. » (L.L., MCF Grenoble, physique, 7 ans d'ancienneté)

Ces nouvelles exigences paraissent si contraignantes qu'elles peuvent inciter les individus à faire des choix de carrière nouveaux, comme par exemple en matière d'orientation scientifique :

« Suite au changement thématique qui ne peut pas intéresser l'industrie, parce que c'est trop précurseur, le carcan qui nous a été mis, on ne peut déposer des projets que dans le carcan et puis à côté c'est rare. » (JM.L., MCF HDR Savoie, chimie, 14 ans d'ancienneté)

L'activité enseignante n'est pas en reste puisqu'une pression nouvelle s'exerce également. En effet, l'impact financier des filières étant maintenant calculé, des choix de fermeture ou de concentration peuvent être faits par les universités de façon à minimiser les effets négatifs des filières à faible nombre d'étudiants sur l'équilibre financier de la structure. C'est ce qu'explique cette littéraire :

« Pendant dix ans, j'ai exercé dans ces conditions-là. Comme vous l'avez sans doute entendu, les choses ont un peu changé ces trois dernières années, avec notamment une pression beaucoup plus forte de la présidence, des pressions budgétaires qui nous ont obligés à supprimer un nombre important de cours, d'options, à faire des regroupements de TD pour arriver à 40 étudiants, des conditions de cours qui se sont dégradées. Et la pression de ne pas offrir aux étudiants la même chose, la même qualité de choix dont les étudiants pouvaient bénéficier il y a encore trois ou quatre ans en arrière. Donc régulièrement on se trouve coincé face à des étudiants qui se plaignent de ne plus avoir le choix de cours parce qu'on n'a pas suffisamment de cours qui sont ouverts. » (V.M., MCF HDR Grenoble, langue, 13 ans d 'ancienneté)

Ces contraintes budgétaires touchent au contenu du panier d'activités des enseignants-chercheurs qui doivent s'adapter aux évolutions des filières. Ils peuvent ainsi être amenés à

prendre en charge de nouveaux cours ou de nouvelles filières, à accroître leur temps de préparation de cours ou à réduire leur production scientifique. Changer de cours et surtout de niveau peut avoir une influence sur l'activité de recherche des individus puisque nombreux sont ceux qui nourrissent l'enseignement avec leurs recherches.

Un autre élément rend la coercition effective aux yeux des enseignants-chercheurs, il s'agit du renforcement du contrôle :

« Tous les quatre ans, on est examiné et jugé par les tutelles et on doit faire un bilan de toutes les activités de recherche. ***CG*** *: Et les tutelles c'est ?* ***LD*** *: C'est l'AERES »* (L.D., Professeur des universités Savoie, chimie, 17 ans d'ancienneté)

L'apparition d'une notion fondamentale est relevée par tous. Il s'agit de la notion d'enseignant-chercheur publiant :

*« **CG** : Quand vous êtes rentrée dans le métier, cette pression vous la voyiez moins ? **ST** : Non, on ne comptait pas le nombre d'articles publiés etc. **CG** : C'est arrivé avec quoi selon vous ? **ST** : Vraiment le nombre, je crois que c'est arrivé avec toutes ces histoires de LRU, c'est assez récent. **CG** : LRU ou AERES ? **ST** : Et l'AERES. **CG** : L'évaluation des labos ? **ST** : Oui l'évaluation des labos et le classement des labos en fonction des publiants ou non publiants. Ça, ça a été déterminant. »* (S.T., MCF Grenoble, langue, 7 ans d'ancienneté)

Ce contrôle peut être vécu de façon très négative :

« Donc ça voilà, il y a une sanction n'empêche qui existe maintenant pour la recherche et on est obligé de publier si on veut vivre dans ce monde-là. » (C.C., MCF Grenoble, linguistique, 10 ans d'ancienneté)

L'ensemble des discours des enseignants-chercheurs atteste de la présence d'un environnement fortement coercitif :

« L'autre aspect, qui me frustre énormément, ce sont les réminiscences d'un système qui commence je pense à se déliter mais auquel on s'accroche. Alors on a à la fois des pressions liées à toutes ces réformes qu'on a vu passer. Des pressions « il faut publier, il faut faire ceci, il faut faire ça, il faut être compétitif, il faut qu'on soit bien noté, on va être évalué ». Ces pressions-là. ***CG*** *: Elles viennent d'où ces pressions ?* ***ST*** *: Elles viennent des centres de recherche et puis elles viennent d'une espèce de discours ambiant, de circulaires qu'on voit, je ne sais pas, j'ai l'impression que c'est un discours ambiant. »* (S.T., MCF Grenoble, langue, 7 ans d'ancienneté)

Cet environnement vient modifier les exigences renvoyées aux enseignants-chercheurs :

« C'est le star-system qui m'a fait peur dans la LRU et ça, ce n'est pas bon. On forme une société, il n'y a pas un requin et les autres qui crèvent. Il y a forcément, bien sûr, des gens meilleurs et des gens moins bons, les gens qui ont du mal, on est dans une société, il faut les aider. On a l'impression, et il ne faudrait pas que ça devienne comme ça, que l'évaluation devienne une sorte de bâton, pour séparer les gens qui sont « bons », des « mauvais. » (P.S., Professeur des universités Savoie, physique, 32 ans d'ancienneté)

La recherche de l'excellence par les pouvoirs publics, les universités ou les laboratoires est nouvelle et a été insufflée par les réformes, ce qui est vécu comme une nouvelle contrainte par les enseignants-chercheurs :

« J'ai l'impression qu'on favorise de plus en plus les dossiers excellents mais pour la personne, et pas forcément en fonction de l'adéquation avec l'endroit dans lequel elle va être. Ça aussi, je pense que ça va être dommageable à long terme. C'est ça les évolutions du métier. Le mot « excellent », ce n'était pas un mot qu'on employait quand j'ai commencé ma thèse. L'excellence, c'est une notion qui est apparue beaucoup plus récemment plus ou moins en même temps que la LRU d'ailleurs, il y a cinq ou six ans et maintenant, c'est à toutes les sauces. Tout ce que tu fais de toute façon, à un moment il va falloir mettre excellent dans la phrase avec. Alors qu'on sait bien que c'est ridicule. Ce n'est pas comme ça que ça marche non plus. Que des excellents, ça ne fait pas une équipe. » (C.C., MCF Grenoble, physique, 6 ans d'ancienneté)

Les comportements s'en trouvent ainsi modifiés :

« Il y a un point fondamental que je voudrais souligner c'est que l'année dernière, je ne me souviens plus exactement les dates, ça devait être en novembre 2011, notre laboratoire n'a pas eu le LABEX, le projet d'excellence qu'il voulait au départ et ça avait complètement changé la donne. C'est-à-dire que le directeur du labo avait complètement changé d'état d'esprit, il est venu au département pour voir dans quel cadre s'insérait, puisque j'avais organisé une visite, s'insérait le nouveau poste etc. donc tout semblait … et puis après les vacances de Noël il y a eu à nouveau cette possibilité de franchir cette pseudo-excellence et à nouveau ce poste était moins que rien. Vous voyez ? » (M.D., Professeur des universités Savoie, chimie, 15 ans d'ancienneté)

Ce nouveau contexte n'est pas dénué d'effet sur les individus. Il peut faire naître la peur, qui pourra avoir comme conséquence des choix de carrière tout à fait nouveaux :

*« **CG** : Et le contexte dans lequel vous faites votre métier ? Par exemple les réformes, est-ce que vous avez vu un impact au quotidien ou est-ce que pour vous c'est plutôt quelque chose qui se passe en haut ? **RT** : Non non, on le voit vraiment. Le premier impact et ça depuis plusieurs années, honnêtement c'est la peur. C'est-à-dire que tout le monde a peur tout le temps « on ne va pas avoir assez d'étudiants, on va être mangé par Grenoble » et ça ça mine toutes les discussions que l'on peut avoir sur tout »* (R.T., Professeur des universités Savoie, physique, 17 ans d'ancienneté)

Ce contexte fait émerger également une plus grande incertitude sur l'avenir :

« Mais ça montre qu'il n'y a pas suffisamment de postes. Alors ça, c'est aussi une autre angoisse c'est qu'actuellement, les carrières s'obscurcissent. L'effort a été fait sur les débuts carrière de, c'est très bien, mais la suite, on a l'impression de stagner, c'est complètement démotivant. Alors là, la démotivation elle est grande. On la mesure au quotidien. C'est complètement démotivant. » (B.M., MCF HDR Savoie, langue, 14 ans d'ancienneté)

Ce cadre coercitif pèse dorénavant sur les choix de carrière des individus :

« Les jeunes n'ont pas le choix. On est d'accord, la question n'est pas là. Ils sont obligés « je dois prendre une responsabilité d'enseignement, je dois prendre une responsabilité de filière, je dois faire ci, je dois faire ça » et il faut qu'ils balisent, il faut qu'ils aient autant d'administration que d'enseignement que de recherche. « Et je dois encadrer tant d'étudiants de Master. Je dois avoir tant de contrats industriels. » (C.P., Professeur des universités Savoie, chimie, 18 ans d'ancienneté)

Les comportements individuels s'en trouvent également modifiés :

*« **CH** : C'est quand la loi LRU ? **CG** : 2007. **CH** : Ces discussions sont quand même arrivées très vite après mon embauche, la modulation, et cette pression globalement, l'ANR, les appels à projets, il y a beaucoup moins de financements de labo de façon récurrente, stable, distribuée par le labo, et plutôt dans les équipes. Je ne vois pas ça d'un bon œil. Je pense qu'il y a une augmentation de la compétition entre les gens et que ça met un mauvais climat. Moi je pense que ça ne va pas dans le bon sens. Rien que pour ça, la compétition qu'on met à l'intérieur d'un labo entre les équipes éventuelles »* (C.H., MCF Grenoble, physique, 8 ans d'ancienneté)

Les propos recueillis nous montrent que les individus ressentent dans l'exercice de leur profession une pression coercitive dont ils savent identifier les vecteurs. Il nous reste à savoir si cette pression peut avoir des effets sur les choix de carrière. C'est à travers les choix de mobilité, qu'elle soit géographique, fonctionnelle ou verticale, que nous traitons ci-dessous ce point.

4.12 L'influence coercitive observée à travers les comportements

L'influence de la coercition sur la mobilité géographique

La pression coercitive va plutôt dans le sens d'une incitation à la mobilité géographique. En effet, les règles la favorisent. C'est le cas avant tout des règles de recrutement :

« Ils ont discuté entre eux et c'est pour ça que les gens extérieurs sont là justement pour éviter… Bien qu'on ait du mal à éviter mais quelque part ce n'est pas anormal qu'on ne force pas les gens à changer. Encore une fois, quand on est Maître de cf. c'est assez relativement facile. Le localisme ce n'est pas quelque chose, ce n'est pas une question évidente, ce n'est pas évident de dire « on ne va recruter que des gens extérieurs ». Ça veut dire quoi ? Ça veut dire que tous les gens qui sont intérieurs il faut qu'ils aillent ailleurs ? Mais ailleurs ce n'est pas forcément, je suis à Annecy, j'ai deux enfants, j'ai deux enfants qui ont besoin de moi, il faut qu'on prenne la famille et qu'on la déménage. Tout le monde ne peut pas le faire. Il y a des gens qui le font, c'est très bien mais tout le monde n'a pas forcément envie de le faire. Ça ne veut pas dire qu'on est pantouflard mais ça pose des problèmes. » (D.B., Professeur des universités Savoie, physique, 23 ans d'ancienneté)

Les règles de promotion contraignent, elles aussi, la mobilité géographique :

« Mais le système français fait que, et ça, ça a été discuté dans les assises de l'enseignement supérieur à l'automne, c'est que le système français fait que au milieu de la carrière ou aux trois quarts de la carrière on est obligé de reconcourir sur un autre emploi pas forcément dans son université, rarement dans son université » (C.C., MCF HDR Savoie, langue, 15 ans d'ancienneté)

Le faible nombre de postes disponibles à la promotion incite également à la mobilité géographique

« Maintenant, les gens on leur met la pression parce qu'ils ne savent même pas s'ils vont être auditionnés. Tout a glissé comme ça en 3 ou 4 ans parce qu'il n'y a plus d'argent. Pour les maîtres de conf c'est encore pire. Depuis qu'on a fait la réforme de l'indépendance de l'université, on s'aperçoit qu'il n'y a quasiment plus de postes. Les postes de prof sont devenus extrêmement rares donc nous on en sourit parce qu'on sait qu'en local avant, c'était beaucoup de politique pour passer prof et que mieux valait essayer de postuler sur une université à l'extérieur, encore une fois jouer la carte de l'outsider avec une spécificité et on va développer un groupe, c'était ça qui était vendeur. Maintenant en local, ce n'est même plus jouable. » (A.R., MCF Grenoble, physique, 5 ans d'ancienneté)

Enfin, les règles nouvelles encadrant l'activité de recherche peuvent inciter les enseignants-chercheurs à changer de laboratoire ou d'université :

« Mais à partir du moment où les universités ont une thématique, cela devient très difficile pour les gens qui ne sont pas dans ces matières. » (S.B., Professeur des universités Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

Cependant, même si ces règles sont fortes et incitent à la mobilité, la réalité montre que, parfois, la mobilité géographique ne va pas de soi :

« Et la mobilité définitive, c'est difficile, c'est une mutation, ça passe par les concours, il faudrait refaire les concours. En tant que membre de commission de recrutement j'ai vu que au concours, il y a les doctorants qui viennent juste de soutenir la thèse, les gens qui sont depuis quelques années en post doc et les gens qui sont en mutation, sont vus dans un même concours. C'est rude. » (C.H., MCF Grenoble, physique, 8 ans d'ancienneté)

Le frein à la mobilité géographique est d'autant plus important que, parfois, les universités ne suivent pas les règles et prennent des décisions qui vont à l'encontre de cette mobilité :

*« **CG** : Logiquement, sur les comités de sélection, il y a quand même une réforme qui fait qu'ils sont plus ouverts aux membres extérieurs ? **BM** : Pff …. Si on veut blinder une commission, on peut encore plus. J'ai été dans les comités de sélection, c'est ce que je croyais, et j'ai accepté en me disant : « on fait justice ». Et ils s'étaient déjà mis d'accord. Il suffisait qu'il y ait des membres extérieurs qui aient été achetés, et voilà. »* (B.M., MCF HDR Savoie, langue, 14 ans d'ancienneté)

Même si, parfois, les pratiques locales peuvent avoir tendance à aller à l'encontre des lois et des règles en favorisant le localisme, la mobilité géographique est globalement incitée par le cadre légal et réglementaire nouveau. Des messages officiels prônant la mobilité et les recrutements externes, voire internationaux, un marché qui se tend et des perspectives de promotion en local qui deviennent de moins en moins nombreuses, la création de comités de sélection au sein desquels le nombre de membres extérieurs est accru dans le but de combattre le localisme, autant de signaux envoyés aux enseignants-chercheurs par des vecteurs de coercition les incitant à chercher une mobilité géographique. Qu'en est-il de l'influence des réformes sur la mobilité fonctionnelle ?

L'influence de la pression coercitive sur la mobilité fonctionnelle

La pression coercitive semble aller dans le sens d'un renforcement de la mobilité fonctionnelle. En effet, les pressions incitent les individus à faire évoluer les compétences à acquérir et à mettre en œuvre, comme le précise C.C :

« Et puis on nous demande de plus en plus d'être administrateur alors ça c'est encore moins prévu dans notre formation soi-disant d'enseignant-chercheur, puisque ça, on ne nous a même jamais appris. Moi, faire des comptes et un budget, je n'avais jamais fait, il a fallu que j'apprenne. Et puis gérer l'humain aussi parce que quand même on est responsable OK, on est au même niveau que tous les autres collègues mais il faut quand même qu'on les gère et les collègues attendent cela, qu'on les gère. Moi, je n'ai jamais fait des RH. Gérer les collègues ce n'est pas évident non plus. Et tout ça nous tombe dessus c'est-à-dire que, moi, ça fait 10 ans que je suis la, depuis 10 ans ça s'est accentué le côté administratif. » (C.C., MCF Grenoble, linguistique, 10 ans d'ancienneté)

Les individus sont incités par ce nouveau cadre à acquérir des compétences nouvelles de management. Nombreux sont ceux qui disent, par exemple, avoir été obligés de devenir des gestionnaires de projet plutôt que des enseignants-chercheurs comme l'explique L.L. :

« On ne reconnaît plus le métier pour lequel on a été embauché. Je trouve que la métamorphose du métier s'est faite très très vite. ***CG :*** *Pour vous, la métamorphose est liée à la recherche de financements ?* ***LL*** *: Pour moi, c'est lié à ça, tout à fait. J'appelle ça le mythe du prix Nobel. Une fois que quelqu'un a eu un prix Nobel en physique, on lui demande son avis sur tout, comme si il avait raison sur tout. Alors un chercheur, parce qu'il a fait des recherches sur un thème, il doit être bon pour aller chercher des financements, il doit se vendre, on n'est pas des bons vendeurs, managers d'équipe, on n'est pas des managers d'équipe, sinon on aurait été aux RH. […]Je trouve qu'on nous demande de faire toutes les palettes d'un métier, et nous on a une formation scientifique, c'est ça notre formation, on n'est pas bons ailleurs et on nous demande de faire le reste. Et en plus, du coup, on ne fait plus la science. Quand en plus, dans le système de la recherche, il faut se consacrer à la recherche d'argent, et pas la recherche scientifique, en fait, le métier je ne l'ai pas reconnu. »* (L.L., MCF Grenoble, physique, 7 ans d'ancienneté)

Nombreux sont également ceux qui mentionnent le fait d'avoir été poussés à devenir des « marketeurs » de la recherche, devant avant tout savoir se vendre et savoir vendre leur projet plutôt que de savoir conduire de bonnes recherches soldées par des avancées scientifiques. C'est le cas de C.C. :

« Avant notre travail c'était de faire de la recherche, maintenant, c'est de vendre de la recherche. Donc la communication a une part beaucoup plus importante qu'auparavant. Mais c'est dans le même mouvement. C'est-à-dire qu'il faut publier plus, il faut vendre mieux, donc tout va ensemble. Donc il faut vraiment améliorer la communication, ça se sent partout, dans les publications, même dans la qualité des publications, je ne pense pas qu'elles se soient améliorées depuis qu'il y a cette tendance-là, même au contraire.[…] Donc il y a tout un truc de communication qui est vachement plus important je pense qu'avant mais qui est lié à la recherche d'argent et à la pression à la publication. » (C.C., MCF Grenoble, physique, 6 ans d'ancienneté)

La transformation du métier s'accompagne aussi d'une répartition nouvelle du temps consacré aux différentes tâches que ce soit sur la partie administrative ou sur la partie recherche, les exigences étant de plus en plus fortes :

« Tous les collègues, en tous cas ceux que je fréquente, disent qu'on a l'impression qu'on est constamment sous pression pour remplir des dossiers, on dépense un temps considérable pour un résultat minime. Il y a un sentiment de gâchis partagé par mes collègues. Toutes ces réformes ont beaucoup alourdi l'aspect administratif du travail. Ça pèse sur tout le monde et la répartition des activités a changé » (C.M., Professeur des universités Grenoble, langue 26 ans d'ancienneté)

C'est en effet le nouveau cadre lié à la recherche qui influence le plus la mobilité fonctionnelle à travers une incitation à une rentabilité plus grande, contrôlée dorénavant par des critères quantitatifs. Les publications doivent permettre de faire grimper les indicateurs tels que le H Index ou l'impact facteur :

*« **CG** : Vous parlez beaucoup de publication, ça veut dire que c'est important pour vous ? Ou pour votre dossier ? **LD** : Ça l'est devenu. Parce qu'on fait aussi attention à l'impact facteur. »* (L.D., Professeur des universités Savoie, chimie, 17 ans d'ancienneté)

Pour cela, les enseignants-chercheurs peuvent être amenés à changer d'orientation scientifique de façon à se positionner sur des thématiques porteuses car à la mode afin de pouvoir obtenir plus facilement des financements :

*« Je me suis dirigée vers la montagne alors que mon sujet d'études ce sont les amérindiens. Donc j'ai travaillé sur les amérindiens en montagne et ensuite sur toutes les formes d'existence en montagne de gens qui se disent autochtones. Là on nous pousse vers certains domaines, donc ça peut poser problème. Je sais qu'il y a des collègues qui refusent totalement de s'insérer dans telle ou telle thématique. **CG** : Vous votre stratégie, c'est de vous adapter ? **SB** : Oui. J'ai eu pas mal de financements jusqu'à présent. Je m'adapte, mais en gardant mon domaine. Je garderai toujours un regard sur les autochtones, mais actuellement je suis sur un projet financé où*

il est question des gens du pays de la montagne, parce que c'est un des LABEX et ils ont aussi le droit d'être autochtones. Donc là moi j'ai choisi de m'adapter. » (S.B., Professeur des universités Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

Les nouvelles règles induisent en effet une nécessaire adaptation des sujets de recherche comme le souligne S.B. :

« Mais graduellement est apparue une réforme de la recherche qui veut que les établissements aient des projets de recherche, des grands thèmes de recherche. A l'université de Savoie, à partir de 2007, c'était la montagne, le solaire ou les micro-technologies de la métallurgie. Donc c'était quelque chose qui ne nous concernait pas du tout mais l'université était pluridisciplinaire » (S.B., Professeur des universités Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

Vouloir se conformer aux exigences de l'environnement, c'est envisager une profonde modification de son comportement vis-à-vis de son métier :

*« **CG** : Et ce choix professionnel c'est parce que votre métier pour vous c'est avant tout la recherche ? C'est pour ça que vous avez fait ce métier-là ? **PS** : Non, au début j'adorais l'enseignement [...] j'y passais beaucoup d'heures [...] Et puis malheureusement, notre carrière n'en a un peu rien à faire de ce côté-là. On est jugé sur la recherche. Donc j'ai compris très vite. J'ai fait du tout ou rien, du jour au lendemain. [...] j'ai arrêté les amphis. Je passe énormément de temps au laboratoire. Je fais ma priorité de la recherche. »* (P.S., Professeur des universités Grenoble, physique, 23 ans d'ancienneté)

Cela sous-entend également faire évoluer son panier d'activités :

« Au début, j'ai pas mal de recherches personnelles, que je fais moi-même, je fais mes manips, je monte des projets. En 2006, il y a la création de l'ANR, donc on commence à avoir de plus en plus de demandes de projets pour avoir des financements, pour pouvoir faire tourner les manips donc assez rapidement, je rentre dans le jeu, tout le monde doit dire ça j'imagine, de passer mes journées à écrire des projets pour demander de l'argent, pour pouvoir faire tourner les projets scientifiques et les manips. » (J.P., MCF HDR Grenoble, physique, 10 ans d'ancienneté)

Acquisition de nouvelles compétences, accroissement du temps consacré à la recherche, adaptation de son panier d'activités et réorientations scientifiques dans le but de pouvoir bénéficier de financements. La pression coercitive incite à une mobilité fonctionnelle importante. Analysons maintenant l'influence que peut avoir la pression coercitive sur la mobilité verticale.

Influence de la pression coercitive sur la mobilité verticale

L'influence coercitive semble également tendre vers une incitation à la mobilité verticale. Plus particulièrement et de façon très flagrante en regard des récits de vie obtenus, le système exerce naturellement une pression forte pour que les enseignants-chercheurs se lancent dans la préparation de leur habilitation comme le souligne L.R. :

« Et en plus, du point de vue de la structure, dans les chiffres qu'elle doit fournir lorsqu'elle est évaluée, il y a le nombre de personnes habilitées à diriger parmi le personnel. Donc ça ferait un bâton de plus. » (L.R., MCF Grenoble, physique, 16 ans d'ancienneté)

Cette pression se fait de plus en plus forte depuis les réformes, l'obtention de fonds étant liée à l'évaluation du laboratoire.
La peur résultant de ce nouveau cadre peut avoir une influence sur la mobilité verticale :

« Oui, j'ai eu peur que le statut soit menacé. Donc j'ai entrepris une habilitation. Il s'est trouvé qu'à ce moment-là j'avais le nombre d'articles suffisants, tout le monde me poussait à soutenir cette habilitation en me disant « c'est une façon d'officialiser un parcours de recherche qui est pratiquement abouti », de terminer, de consacrer une activité qui avait été effective » (MO.S., MCF HDR en cours Savoie, langue, 30 ans d'ancienneté)

La pression coercitive peut bel et bien avoir une influence sur les comportements de carrière des individus, à travers les trois mobilités que nous avons décidé d'étudier. Cette influence a plutôt tendance à aller dans le sens d'une incitation à la mobilité, qu'elle soit géographique, fonctionnelle ou verticale, même si les contraintes budgétaires de plus en plus fortes peuvent aller à l'encontre d'une politique de promotion. Les enseignants-chercheurs peuvent être incités à faire évoluer leurs comportements de carrière dans l'objectif de s'adapter au mieux au nouveau cadre réglementaire et légal tel qu'ils le perçoivent et le comprennent.
Mais la coercition n'est pas la seule à l'œuvre. En effet, une pression normative s'exerce aussi sur les individus.

4.2 Un autre vecteur d'influence à l'œuvre : la norme

Avant d'analyser l'influence de la pression normative sur les comportements de carrière des individus, il nous faut mettre à jour, sur la base des propos recueillis, quels sont les acteurs pourvoyeurs de normes dans leur environnement professionnel.

4.21 Une contrainte normative observée à travers les propos des individus

La pression normative est ressortie de notre analyse des discours. Plusieurs vecteurs sont à l'œuvre. Nous en avons dégagé quatre.
Au-delà du discours ambiant, les enseignants-chercheurs identifient des acteurs ayant un rôle dans la définition des normes. Parmi eux, se trouve dans un premier temps la présidence de l'université.

La présidence, un vecteur de norme important

Le pouvoir renforcé de la présidence est effectivement souligné par nos interlocuteurs qui montrent à quel point celle-ci est pourvoyeuse de normes fortes :

« Dans nos disciplines il y a eu un retour en arrière parce qu'au départ ce qui était proposé c'était les revues classées A, B, C. Les revues A c'étaient les revues internationales étrangères, internationales reconnues étrangères et moi je n'avais aucune publication dans les revues A donc je me suis dit si on a une présidence à dominance scientifique qui considère que les publiants ne sont que ceux qui ont des publications dans les revues A. Tout est une question d'évaluation et c'était encore très flou à l'époque. » (MO.S., MCF HDR en cours Savoie, langue, 30 ans d'ancienneté)

Ce pouvoir s'exerce, selon les enseignants-chercheurs, dans différents domaines. En matière de recrutement, ils évoquent le fait que la présidence a la capacité de privilégier un type de candidat en regard de son besoin en enseignement ou en recherche. Mais ils voient aussi que la présidence a, du fait de la toute nouvelle autonomie des universités, la possibilité de décider de l'affectation des supports de poste, de mettre en place ou non la modulation ou de privilégier une discipline plutôt qu'une autre :

*« Peut-être l'an prochain on nous dira de fermer des formations. **CG** : C'est la direction de l'université qui vous fait passer le message ? **RT** : C'est la présidence effectivement via l'UFR, qui en gros a un budget donné, et doit satisfaire tout le monde et sera amenée à prendre des décisions de fermer. Eux, on leur donne un peu moins de sous et ils sont obligés de faire des choix. Ce sont des choix logiques. Il y a certaines formations de M1, effectivement ils sont 30 ou 40 avec en plus des gens qui trouvent du travail tout de suite en sortant et ça c'est aussi important pour pleins de raisons. »* (R.T., Professeur des universités Savoie, physique, 17 ans d'ancienneté)

En matière de recherche et d'enseignement, il revient à la présidence de pousser une thématique scientifique plutôt qu'une autre en y associant l'attribution de fonds :

« Ici il y a aussi très clairement le changement de présidence de l'université. La présidence d'avant était clairement favorable au domaine technologique et à la recherche fondamentale. C'était un physicien qui était président, on avait un gars du labo de physique théorique qui était vice-président. Depuis un an, c'est un historien et lui il est vraiment très sensible au fait qu'il y a certaines formations qui ne sont pas scientifiques ou il y a des gens qui font des doubles services, ils ont plein de gens, plein d'étudiants qui veulent venir, ils n'ont pas assez de gens. Nous on se plaint qu'on fait du sur-service. Le président me dit quand je lui dis ça « mais là il y a d'autres formations où c'est deux fois pire » donc la priorité elle n'est pas là, elle est ailleurs. Après, c'est un choix politique donc on souffre aussi de ça du coup, du coup on sait qu'on ne sera pas privilégié de ce point de vue-là. » (R.T., Professeur des universités Savoie, physique, 17 ans d'ancienneté)

Nous pouvons voir, à travers les propos des individus, que ces « pratiques » issues de la présidence viennent « normer » l'environnement dans lequel ils évoluent. Beaucoup en effet, quand il s'agit de définir leur métier ou le déroulement de la carrière, le font en prenant appui sur les mots d'ordre de la présidence. C'est le cas par exemple quand il s'agit d'expliquer quel doit être le rôle au sein de l'université d'un Maître de conférences ou d'un Professeur des universités. Aucun texte n'existe ou en tout cas n'est connu des enseignants-chercheurs. Ils se réfèrent par contre aux discours de la présidence. C'est le cas aussi quand il s'agit d'illustrer en quoi obtenir le support de la présidence est primordial pour la conduite de carrière des individus. C.H. explique par exemple que, sans l'appui de la présidence, son projet de reconversion thématique risque d'être rendu plus compliqué :

« Tant que l'université dit régulièrement « c'est bien ce que vous faites, on vous soutient dans cette démarche » donc éventuellement une promotion à hors classe, tout va bien. Si par contre on sent qu'il n'y a aucune reconnaissance, on y met tout notre cœur, notre temps etc. pour faire avancer les choses à l'université et si cette reconnaissance ne vient pas ou est négligeable, ça sera plus difficile. C'est clair que sur le long terme, on vit quand même tous du regard des autres, et de la valorisation. Pour l'instant, on est très motivé, ça fait bientôt cinq ans qu'on fait ça, on garde cette motivation forte, on va dans toutes les expériences à l'étranger, dans d'autres universités en France, si les dirigeants tirent dans le même sens, les discours accompagnent ces développements pédagogiques, ça prend de l'ampleur, et là où les gens ne sont pas bien soutenus et où l'institution ne met pas de valeur là-dessus, sur le long terme c'est très difficile de progresser et de faire avancer les choses. » (C.H., MCF Grenoble, physique, 8 ans d'ancienneté)

La norme à laquelle on se réfère dans ce cas-là est bien celle de la présidence. Les discours ou directives venant de cette dernière sont ainsi bien présentés comme venant influencer les

choix et comportements des enseignants-chercheurs. Mais la direction de laboratoire joue elle aussi un rôle fort.

Un rôle fort joué par la direction de laboratoire

En effet, la direction de laboratoire semble jouer un rôle primordial si l'on en croit les propos recueillis auprès des enseignants-chercheurs interrogés. Nous pouvons repérer, dans les discours, plusieurs types de normes imposées par le laboratoire. La première concerne la publication et le financement de la recherche qui y est associé. Très nombreux sont en effet nos interlocuteurs ayant cité, de façon tout à fait spontanée, la norme de publication portée par la direction de laboratoire :

*« **CG :** Quand vous dites que vous publiez assez pour faire partie des membres publiant, on vous dit qu'il faut X publications par an ? **VM** : Oui. **CG** : Qui vous dit ca ? **VM** : C'est la directrice du labo, qui se fait le porte-parole de l'AERES donc du Ministère. Pour être considéré comme membre actif, on va compter, ce n'est pas énorme, on nous avait dit que c'était plus, il faut compter environ un article par an, en réalité, je crois que c'est un article tous les deux ans, ou un livre tous les quatre ans. **CG** : Il y a quand même une directive forte ? **VM** : Oui. **CG** : Qu'est-ce qui se passe si on n'est pas dans la norme ? **VM** : Ce n'est pas évident parce que c'est la directrice du labo qui doit gérer ça.»* (V.M., MCF HDR Grenoble, langue, 13 ans d'ancienneté)

C'est en effet le laboratoire qui décide quelle est la règle de publication qui, d'une part, permet à chaque individu d'être déclaré comme étant un membre publiant et d'autre part, est le sésame ouvrant la porte à une bonne évaluation par l'AERES, cette évaluation elle-même étant importante pour l'obtention de fonds publics. C'est également du laboratoire et de son comité de pilotage que dépendent les règles de financement, à savoir le montant attribué par individu en fonction de son activité de recherche, comme l'explique cette universitaire, directrice de laboratoire :

*« Les règles elles sont votées par le comité de pilotage. La règle actuelle, c'est que pour être remboursé d'une mission, c'est un maximum de 300 €, il faut faire une communication qui sera suivie d'une publication donc s'assurer qu'une publication est prévue à l'issue du colloque et il faut que ça entre dans la thématique de recherche de l'équipe. Parce que sinon on ne peut pas rembourser tout le monde puisque l'argent qui va à l'équipe sert à financer un projet il faut donc que les dépenses soient justifiées et soient liées à ce projet. C'est pourquoi on peut faire ce remboursement. **CG** : Mais c'est le comité de pilotage du labo qui contrôle ça ou est-ce que vous avez une directive ? **CD** : Non non, c'est le règlement interne. Nous, on nous donne une dotation et*

c'est nous qui, chaque année, faisons le budget et prenons les décisions budgétaires en fonction de ce que l'on nous accorde. » (C.D., Professeur des universités Grenoble, langue, 17 ans d'ancienneté)

Les enseignants-chercheurs rencontrés partagent globalement tous le fait que la pression à la publication et à la recherche de fonds vient essentiellement du laboratoire :

*« **CG** : Si j'ai bien compris maintenant il y a des directives de recherche dans des laboratoires ? **MOS** : Oui la pression je la sens déjà »* (MO.S., MCF HDR en cours Savoie, langue, 30 ans d'ancienneté)

Ils ont également conscience que la direction de laboratoire peut, si elle le souhaite, faire contrepoids à l'AERES, voire même faire résistance :

*« **CG** : Aujourd'hui on me parle beaucoup de pression à la publication et de pression pour récupérer des fonds est-ce que ça c'est quelque chose que vous sentez, vous ? **LAA** : Un peu. Je le sens, en discutant avec certains collègues, que ce soit ici ou ailleurs, on sent qu'il y a quand même une pression sur les publications, publication rang A etc. même si j'ai la chance d'être dans un labo qui fait de la résistance par rapport à ça et qui considère que de toute façon une publication est une publication, quel que soit le rang. On fait abstraction du rang et on essaie de faire abstraction de ces contraintes surréalistes qui ont été imposées par l'AERES. »* (L.AA., MCF Grenoble, linguistique, 22 ans d'ancienneté)

De ce fait, les individus disent ne pas avoir de réels repères officiels autres que les directives du laboratoire pour savoir si leur rythme de publication est bon ou pas. Mais la norme est telle que tous affirment que la publication est importante, pour soi et pour son laboratoire, voire pour trouver un poste. Elle est importante à tel point que la publication est vue comme étant « le nerf de la guerre » au détriment même parfois de la qualité :

« Il y a de tout et de n'importe quoi. Il y a des collègues qui publient des choses extrêmement sérieuses et consistantes, il y en a qui malheureusement sont dans cette contrainte de publier pour publier et qui publient tous azimuts, qui participent à plein de colloques etc. » (L.AA., MCF Grenoble, linguistique, 22 ans d'ancienneté)

C'est bien une norme, non pas légale finalement, mais ô combien importante dans la conduite de sa carrière et les choix associés. Mais le laboratoire peut imposer d'autres normes. C'est le cas par exemple de la politique scientifique, vue comme étant principalement dictée par celui-ci, même si elle peut aussi venir du PRES et de la présidence :

« Il y a un moment où on ne faisait que des trucs excellents. Et puis il y a un moment on s'amusait beaucoup parce qu'il fallait mettre certains mots-clés. Comment faire pour que tu aies de l'argent ? Il faut que tu aies ce mot-clé, ce mot-clé et ce mot clé. Quand on est passé ici au RTRA Nano, donc il fallait que ce soit Nano. Moi, je ne fais pas des Nano, ça veut dire que étant à Grenoble et ne faisant pas de Nano, c'était la merde parce qu'on savait qu'on n'aurait pas d'argent parce que tout l'argent allait aux Nano. » (C.C., MCF Grenoble, physique, 6 ans d'ancienneté)

Certains disent aussi que pour être dans la norme, il faut appartenir à un groupe de recherche dont la thématique a été approuvée par le conseil de laboratoire. Dans sa quête de visibilité et de valorisation par l'AERES, la direction du laboratoire est également amenée à faire pression sur ses membres afin que les indicateurs de l'équipe soient dynamisés. C'est ainsi, nous le verrons un peu plus loin, que les individus sont poussés à aller chercher des financements, à passer leur HDR, à faire des demandes de PES ou à intégrer l'IUF.

Les pairs enseignants, une autre source de normes

Un autre environnement humain joue un grand rôle : c'est celui constitué par les pairs enseignants. En effet, c'est souvent par les collègues que l'information informelle arrive, ces derniers pouvant ainsi insuffler de nouvelles normes en matière de choix de carrière ou en matière de contenu d'activité. C'est ainsi que, parfois, les Professeurs des universités que certains enseignants-chercheurs ont eus alors qu'ils étaient encore étudiants ont influencé la vision du métier qu'ils en avaient :

« En même temps c'est aussi par mépris. Quand j'étais thésard, déjà étudiant, quand je voyais certains profs qui venaient faire leur cours, qui faisaient juste leur cours et qui disparaissaient, qui ne faisaient même pas de recherche, ça m'est resté un peu en travers de la gorge et je me dis « je ne peux pas critiquer le système pour ensuite être comme eux. » (E.M., MCF Savoie, langue, 9 ans d'ancienneté)

De plus, beaucoup s'en remettent aux conseils de leurs pairs avant de faire des choix importants, d'autant que beaucoup expliquent qu'aucune structure hiérarchique ne renseigne sur ce que doit être le métier :

« Moi, les conseils, j'en ai eu jusqu'à la thèse. Après il n'y a personne qui vous dit c'est bien ou c'est mal. Après, c'est vous qui imaginez en fonction des gens qui vous racontent les résultats des commissions etc. mais il n'y a jamais personne qui vous donne des conseils » (E.G., Professeur des universités, physique, 21 ans d'ancienneté)

Certains expriment même clairement le fait qu'ils suivent les « règles de la discipline » pour avancer dans leur carrière, règles transmises par les collègues. Ces règles touchent à différentes thématiques. Il peut s'agir par exemple d'informations transmises sur les procédures de recrutement décrites non pas comme les textes les définissent mais bien comme les individus les comprennent à travers ce qu'ils en voient et ce qu'ils en apprennent informellement par les autres ou les règles de promotion qui semblent parfois être totalement méconnues :

*« **CG** : On s'en est arrêté en 97. Vous êtes toujours Maître de conférences ? **LR** : Oui, parce que je n'ai pas passé mon habilitation à diriger des recherches. **CG** : Pourquoi ? **LR** : Je n'ai pas pris le temps de l'écrire. Bien que, connaissant parfaitement le système, je sais que sans habilitation, je ne peux pas candidater à une promotion. **CG** : Ce sont les textes qui le disent ? **LR** : Je ne suis pas sûr que ce soit complètement légal. C'est la tradition. »* (L.R., MCF Grenoble, physique, 16 ans d'ancienneté)

Il peut également s'agir des règles de promotion, qui sont apprises de manière là encore informelle bien souvent, sans l'appui des textes officiels et qui, de ce fait, laissent les individus dans l'incertitude :

*« **CG** : Et au niveau promotion, vous visez hors classe ? **LL** : Oui je pense que passer prof pour moi… Et même au niveau local je pense que ce que je peux viser c'est la hors classe. Je ne pense pas que quelqu'un passe prof uniquement pour des implications pédagogiques. Maître de conférences hors classe, j'ai quand même quelques cas, et encore je pense que c'était quand même des gens qui avaient des publications »* (L.L., MCF Grenoble, physique, 7 ans d'ancienneté)

En effet, c'est par le jugement des autres que les individus bien souvent ont ou non confiance en leur capacité à conduire leur projet de carrière. C'est l'image que les autres ont d'eux qui peut influencer les individus. Ce jugement peut s'exprimer à travers l'avis que peuvent donner les pairs lors d'une commission de recrutement ou d'HDR. Il peut également s'exprimer à travers les évaluations d'articles soumis pour publication :

*« **CG** : Quand vous dites « on est jugé sur la recherche », c'est qui on ? **PS** : Ce sont les tutelles. Ce sont les commissions. **CG** : Et qui sont les tutelles ? Ce sont tous les gens qui vont vous juger. Ce sont vos collègues en fait. Ce sont vos collègues qui vont constituer des commissions, et qui vont vous juger. »* (P.S., Professeur des universités Grenoble, physique, 23 ans d'ancienneté)

Les enseignants-chercheurs expriment d'ailleurs souvent le fait que le regard des autres est important et que c'est par là que passe en partie la valorisation de leur travail.
Il existe aussi des normes de publications et de recherche transmises par les pairs. En effet, si la pression pour aller chercher des financements vient essentiellement de la direction du laboratoire, les collègues financés peuvent aussi être amenés à pousser les individus à faire comme eux.

*« **CG** : Quand vous dites « je la sens la pression » c'est pour changer de sujet de recherche ? **MOS** : Pour que j'aille chercher des financements. Alors il faut préciser que je fais partie d'un laboratoire qui est pluridisciplinaire et ça aussi, c'est un gros problème. Là encore, c'est un peu la quadrature du cercle parce qu'il me semble moi que quand on fait de la recherche, on doit être le plus spécialisé possible, le plus pointu dans son domaine. Or ici, il faut que l'on fasse de la recherche en collaboration avec des gens qui travaillent sur des domaines complètement différents donc on ne peut pas faire de la recherche spécialisée donc la, on est un petit peu pris entre le marteau et l'enclume. Mais il est vrai qu'il y a des personnes qui sont très dynamiques et qui se décarcassent pour chercher des subventions, du financement et je leur tire mon chapeau. Je comprends que ces personnes-là se disent « que chacun y mette du sien et aille chercher des financements.» […] La pression je la sens plutôt des collègues du laboratoire, du directeur du laboratoire et des collègues du laboratoire qui ramènent des fonds parce qu'ils tombent dans les bons créneaux. »* (MO.S., MCF HDR en cours Savoie, langue, 30 ans d'ancienneté)

Les collègues construisent également une norme de publication. C'est le cas par exemple des enseignants-chercheurs en fin de carrière, qui mettent en garde les tout nouveaux entrants contre la tentation de se laisser aller à ne pas publier suffisamment ou à ne pas chercher à rester dans la course :

« Ils sont obligés « je dois prendre une responsabilité d'enseignement, je dois prendre une responsabilité de filière, je dois faire ci, je dois faire ça » et il faut qu'ils balisent, il faut qu'ils aient autant d'administration que d'enseignement que de recherche. « Et je dois encadrer tant d'étudiants de Master. Je dois avoir tant de contrats industriels ». On va moduler un petit peu ce que je disais tout à l'heure je ne postule plus pour des contrats parce que les jeunes en ont trop besoin. » (C.P., Professeur des universités Savoie, chimie, 18 ans d'ancienneté)

C'est ainsi également que les règles liées à la recherche s'acquièrent et se diffusent de façon informelle au travers de discussions entre collègues, au travers de l'observation de ses pairs et ne reposent pas sur des textes légaux. Enfin, les individus peuvent aussi être amenés à construire une norme concernant la façon dont on doit voir son métier et les responsabilités associées. Par exemple, la prise de responsabilités administratives se fait plus parce que les collègues disent qu'il faut le faire que parce qu'une loi le stipule, comme l'exprime SB :

« Un enseignant qui dirait « je n'en prends pas, c'est très très mal vu par les collègues. C'est désastreux, ça met une mauvaise ambiance.» (S.B., Professeur des universités Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté).

De même, les textes légaux restant flous sur la définition des tâches des maîtres de conférences, ces derniers se basent sur les informations transmises à l'oral pour en déduire quelle dimension ils doivent donner à leur fonction. De plus, nous avons pu voir que les jeunes maîtres de conférences étaient très influencés dans leur manière d'appréhender à la fois leur métier mais aussi leur environnement professionnel par les collègues proches de la retraite. C'est ainsi que certains ont pu nous expliquer comment ils avaient vu leur métier évoluer depuis 10 ou 15 ans alors qu'ils n'avaient pas autant d'années d'expérience derrière eux :

*« **CG** : Est-ce que vous avez vu une évolution du contexte dans lequel vous exerciez depuis que vous êtes entrée dans le métier ? **CD** : Oui bien sûr. Déjà par ce qu'en disent les collègues qui partent à la retraite. C'est vrai que souvent les gens disent ça, qu'ils partent à la retraite et qu'ils sont bien contents de partir maintenant et qu'ils n'aimeraient pas être à notre place donc c'est sûr, je pense que quand des gens ont commencé leur carrière universitaire il y a de très nombreuses années, ils avaient la liberté de faire la recherche qu'ils voulaient, bien sûr, ça a évolué de tous côtés, que ce soit par rapport à la recherche, par rapport aux responsabilités administratives et pédagogiques qui sont vraiment énormes. »* (C.D., MCF Grenoble, linguistique, 9 ans d'ancienneté)

L'absence de règles claires, l'ambiguïté des pressions peuvent amener les groupes professionnels à créer leurs propres normes qui deviendront des références utilisées au moment de faire des choix de carrière.

Un environnement humain plus éloigné mais qui a de l'influence : les membres des commissions

Mais il existe un environnement humain plus lointain qui joue lui aussi un rôle. Il s'agit des commissions auxquelles l'individu est confronté à différents moments de sa carrière, qu'elles soient « éphémères » comme les commissions de recrutement et les commissions ANR ou plus pérennes comme les commissions CNU. Ces commissions, à travers les retours qu'elles peuvent être amenées à faire suite à la soumission d'un dossier (de promotion, de candidature, de demande de prime etc. …), font redescendre de l'information de manière informelle aux individus, qui en tiennent compte dans leurs prises de décisions en matière de carrière :

« Pour moi, le principe des ANR, effectivement il faut faire des dossiers, mais il faut aussi avoir des appuis, sans appui, c'est très difficile. ***CG*** *: Des appuis de qui ?* ***LL*** *: De personnes qui sont reconnues d'une manière ou d'une autre dans le milieu.* ***CG*** *: Qu'est-ce qui vous permet de penser ça ?* ***LL*** *: Les retours des ANR qui ont été refusées : « c'est très bien ce que vous proposez, on trouve que c'est formidable, mais on ne vous la donne pas » et sans autre raison que ça. Alors on essaye de faire évoluer d'une année sur l'autre, mais c'est toujours la même réponse. Donc quand on vous dit que c'est formidable mais qu'on ne vous donne pas le financement c'est que… Plus d'autres choses qui ne sont pas tangibles, qui ne sont pas de réelles preuves que je peux vous donner mais effectivement ce sentiment qu'il faut passer son temps à faire des projets et qu'il n'y a pas de garantie que ça aboutisse. Il y a des choses qui nous dépassent. »* (L.L., MCF Grenoble, physique, 7 ans d'ancienneté)

Ce sont ces commissions qui « font » les normes de recrutement ou de financement et qui influencent grandement le succès ou non d'une demande. Même s'il existe des règles, il semblerait que les membres des commissions aient les leurs propres, parfois différentes de celles imposées par les textes.

Ce sont également les commissions qui font les normes de promotion. Ce sont par exemple les commissions CNU qui décident des normes de publication pour l'HDR, normes décrites comme étant « semi-occultes » comme l'explique S.B. :

*« **CG** : Quelles sont les normes de publications pour l'HDR ? **SB** : Il faut s'adresser aux présidents de CNU pour le leur demander. Ce sont eux qui font la pluie et le beau temps mais les normes sont semi-occultes. »* (S.B., Professeur des universités Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

Ces normes s'apprennent parfois au moment où les individus déposent un dossier (de qualification par exemple) et peuvent apparaître comme étant différentes des messages officiels qui avaient été passés :

*« **CG** : Est-ce que vous savez comment vos dossiers sont évalués ? Est-ce que vous savez quelles sont les actions à mettre en œuvre pour obtenir une réponse favorable ? **CC** : Non, pas vraiment. En fait, c'est toujours assez obscur la manière dont sont traités les dossiers, même le fonctionnement même de l'université, c'est très très obscur. »* (C.C., MCF Grenoble, physique, 6 ans d'ancienneté)

Globalement, ce sont également les commissions qui font les normes de l'évaluation individuelle, les collègues membres étant vus comme des tutelles qui jugent des compétences des individus soumettant un dossier :

« En gros on m'avait dit 300 pages, donc ça fait une trentaine d'articles et un livre. C'est flou et ça change de domaine en domaine. ***CG*** *: Et qui décide ces règles-là ?* ***AH*** *: C'est un peu entre collègues. C'est ce qu'on te dit qu'il faut avoir. Je pense qu'il y a un texte quelque part que j'ai dû regarder à un moment donné mais c'est flou. C'est principalement des gens qui sont au CNU qui disent « bon ben on a une centaine de candidats, ceux qui n'avaient pas ça, ça ou ça, on les a tout de suite écartés.» Et c'est à partir de là que les gens disent « ah oui, effectivement, il faut avoir publié »* (A.H., MCF Savoie, langue, 11 ans d'ancienneté)

Plusieurs vecteurs de normes sont donc à l'œuvre, au point même que, parfois, les individus ont le sentiment que les normes proviennent d'un « discours ambiant » et pas forcément d'une personne ou d'un acteur en particulier :

*« **CG** : D'accord alors vu votre sujet de recherche… **VM** : Ça n'intéresse personne ! Donc on n'a pas de financement. **CG** : C'est le sentiment que vous avez ? **VM** : Ah oui ! C'est ce qu'on nous dit. **CG** : C'est qui on ? **VM** : Ce sont les directeurs de labo, c'est le conseil d'UFR, c'est le message que transmet la région. Fac de lettres et sciences humaines…. »* (V.M., MCF HDR Grenoble, langue, 13 ans d 'ancienneté)

Il s'agit maintenant de voir si cette pression normative exerce une influence sur les comportements des individus en matière de carrière.

4.22 L'influence normative observée à travers les comportements

La norme portée par les vecteurs présentés précédemment peut en effet influencer les comportements de carrière des individus, que ce soit en les incitant à la mobilité ou en les freinant dans leurs velléités de bouger.

Influence de la norme sur la mobilité géographique

Globalement, l'influence normative s'exerce en faveur d'une incitation à la mobilité géographique. C'est le cas par exemple des normes de recrutement portées par l'université :

« Ça dépend vraiment de chaque université, chaque université décide au cas par cas et poste par poste si c'est un recrutement interne ou un recrutement général ou externe. C'est général ou seulement externe » (D.B., Professeur des universités Savoie, physique, 23 ans d'ancienneté)

Les normes portées par les laboratoires incitent aussi à la mobilité géographique :

« Je pense que la très forte internationalisation de la recherche avec des échanges qui se sont multipliés, et cette ouverture a fait qu'on a un recrutement qui est certainement plus ouvert, en tout cas pour l'université JF, il y a une vraie politique de le faire, et on a des labos qui se sont mis aux standards internationaux. Avant, les français ne publiaient pas beaucoup, les grandes revues, on avait tendance à dire que ce n'était pas ça qui comptait. Ici, on voit, si vous regardez-les High lights qui sont dans le couloir, vous avez des Nature, des Sciences, c'est vraiment un indicateur très très fort. On s'est vraiment mis dans cette grille-là, avec une volonté de recruter des gens qui sont à ce niveau-là. On a une jeune recrue qui a travaillé avec la personne qui a partagé un prix Nobel. Ce n'est pas de ce niveau-là mais ça s'en rapproche. Ce n'est pas le standard, mais pas loin dans les 10 dernières années. » (J.C., Professeur des universités Grenoble, physique, 15 ans d'ancienneté)

C'est le même cas pour les normes portées par les commissions :

« Donc ça c'est une question qui s'est posée mais la commission permanente du CNU a répondu dans sa synthèse que c'est un gage de bon recrutement pour les universités et ça permet de lutter contre ce qu'on appelle le localisme c'est-à-dire les emplois où les personnes intégreraient leur université après la thèse et passeraient toute leur carrière sur des critères qui ne seraient pas forcément des critères scientifiques. Je partage cette analyse par ailleurs. Donc en tout cas cette instance nationale le CNU je crois qu'elle remplit son rôle et elle limite justement les situations dans lesquelles le candidat local qui ne serait pas du tout le meilleur pourrait être recruté. Donc ça limite quand même fortement. » (C.C., MCF HDR Savoie, langue, 15 ans d'ancienneté)

La norme poussée par le discours général va aussi dans le sens d'une incitation à la mobilité géographique :

« Et puis quand même on était quand même bien pas formaté mais ça fait quand même partie du truc, normalement on doit être candidat là où il y a des postes sur notre profil. Il y en a tellement peu que ça peut être très mal vu de ne pas candidater, ailleurs que dans son université de départ. Maintenant, j'en connais qui ne font pas ce choix-là, mais du coup, pour l'avoir fait, j'ai du mal à l'accepter, surtout des gens qui n'ont pas de charges de famille ou autres, ça me paraît assez… » (C.D., MCF Grenoble, linguistique, 9 ans d'ancienneté)

Les pairs promeuvent une norme de mobilité géographique « officieuse » ou « insidieuse ». C'est le cas par exemple des collègues qui voient d'un mauvais œil l'intervention d'un « turbo-prof » dans l'équipe, ce qui peut lui faire se poser des questions quant à son affectation géographique pour fuir cette « culpabilité sociale » qui pèse sur lui, comme l'explique ce Maître de conférences qui envisage une mobilité géographique pour ces raisons :

«On s'est établi à Paris et ça c'est un aspect aussi qui moi me pèse beaucoup c'est le fait d'être vu comme un turbo prof. C'est mal vu. J'ai même des profs qui me disent « alors tu es de passage ? » « Ça y est déjà de retour à Paris ? » « On ne te voit pas beaucoup » (E.M., MCF Savoie, langue, 9 ans d'ancienneté)

Vouloir renforcer sa légitimité incite à se conformer à cette norme de mobilité géographique :

*« Mon collègue nous a dit « Est-ce que vous voulez prendre le challenge de quitter le campus, l'avenir est sur le polygone, est-ce que vous voulez partir ? » La moitié de l'équipe est partie, la moitié de l'équipe est restée. On est toujours avec le même statut, mais on change de lieu de travail. Moi j'ai dit « je traverse la ville, ce n'est pas un problème ». **CG** : Pourquoi vous, vous l'avez fait ? **PS** : Moi je l'ai fait parce que je n'ai pensé qu'au travail, on m'a dit que l'avenir était là et je l'ai cru. »* (P.S., Professeur des universités Grenoble, physique, 23 ans d'ancienneté)

Si la pression normative incite globalement à la mobilité géographique, nous pouvons cependant remarquer que les pratiques réelles peuvent avoir l'effet inverse :

*« **CG** : Mais je suis quand même étonnée parce que l'objectif de la réforme c'était quand même de changer les modes de recrutement pour éviter le localisme, ouvrir à l'extérieur et justement d'éviter de faire ce que vous êtes en train de me dire ? **TL** : Gestuelle de « mon œil !!!! » C'est le cas. Je suis d'accord. Cette réforme, si elle avait peut-être un point positif, c'était ça, mais c'est une fausse réforme mais j'aurais tendance à penser que les réformes de 68, je ne les ai pas connues parce que je suis né en 73, n'ont rien changé, n'ont rien changé au mandarinat, n'ont rien changé à la cooptation, n'ont rien changé à ces idées que voilà c'est le plus ancien qui est promu le premier, qu'on a beau afficher qu'on recrute en ouvrant au national voire à l'international, on va recruter souvent sa propre production parce que ça permet de continuer les projets, que l'université enfin l'équipe présidentielle a peut-être un droit de regard sur les classements qui sont proposés pour les postes mais après tout ce sont des commissions de sélection qui étudient les dossiers, que pour être dans une commission de sélection il faut être sélectionné pour être dans la commission et si on est sélectionné pour être dans la commission, c'est parce qu'on est connu de gens qui ont voulu mettre en place le poste.»* (T.L., MCF HDR Grenoble, linguistique, 10 ans d'ancienneté)

De ce fait, alors que les normes encouragent plutôt la mobilité géographique, les pratiques, elles, peuvent inciter au localisme. Nous pouvons dire alors que l'influence de la norme est double. Elle incite à la mobilité géographique mais peut aussi la freiner. Analysons son effet sur la mobilité fonctionnelle.

Influence de la norme sur la mobilité fonctionnelle :

Les normes incitent les individus à évoluer fonctionnellement par une adaptation de leur panier d'activités. Nous n'avons pas rencontré d'individu qui n'ait eu besoin de procéder à cette adaptation après les réformes de l'enseignement supérieur.

Les normes poussées par la présidence ou la direction de laboratoire peuvent ainsi inciter à accroître le temps consacré à la recherche et au travail de publication :

*« Bizarrement, ça, ça a boosté les gens, le fait de s'entendre dire pour certains « tu ne publies pas assez donc tu vas voir ailleurs » parce que ça arrive aussi. Le directeur du labo il fut un temps a dit à certains « écoute, tu ne publies pas assez donc soit tu publies soit tu vas voir dans un autre labo, on ne te veut plus ». **CG** : Ce qui ne se disait pas avant ? **CC** : Ah non ce qui ne se disait pas avant. Moi, quand je suis arrivée en 2003 il y avait deux enseignants chercheurs qui n'avaient jamais publié. **CG** : Pourquoi ? **CC** : Parce qu'ils sont devenus enseignants chercheurs avec l'ancien système, ils étaient assistants etc. et ça ne se faisait pas, c'était normal et personne ne leur a jamais demandé de publier quoi que ce soit. C'était l'ancien système, ça pouvait exister maintenant ça n'existe plus, ce n'est plus possible du tout. »* (C.C., MCF Grenoble, linguistique, 10 ans d'ancienneté)

La pression normative exercée par l'environnement professionnel des enseignants-chercheurs joue en faveur de la prise de responsabilités ou de mandats, comme l'exprime cette directrice de laboratoire :

*« Il y a beaucoup de collègues qui ne font pas d'administration. **CG** : Mais alors comment font-ils ? Parce que vous dites que ça fait quand même partie du dossier ? **CD** : Oui. Ils verront bien le jour où ils demanderont un poste de prof, ou si ils sont profs. Je pense à un jeune prof qui ne fait pas d'administration. S'il demande une promotion, il ne l'aura pas »* (C.D., Professeur des universités Grenoble, langue, 17 ans d'ancienneté)

La norme « ambiante » pousse elle aussi à la prise de responsabilités lourdes :

« Ce qu'il y a de plus difficile parce que ce sont des choses qu'il faut faire de toute façon dans notre carrière, c'est la direction de département, direction de section etc. » (S.D'A, MCF Savoie, langue, 10 ans d'ancienneté)

Le temps consacré à la recherche de financements est accru du fait de cette pression normative :

« C'est-à-dire que les dossiers ANR, il faut que quelqu'un se tape les dossiers et les fasse, et c'est apparemment monstrueux en termes de temps » (R.T., Professeur des universités Savoie, physique, 17 ans d'ancienneté)

Enfin, la norme poussée par l'université ou le laboratoire incite souvent à une réorientation des thématiques de recherche :

*« **CG** : Pourquoi vous dites que vous êtes dans un carcan ? Parce qu'il y a une politique décidée au niveau de l'université ? **JML** : Non, au niveau du laboratoire. **CG** : Et du coup on vous demande d'être dans cette politique-là ? **JML** : Tout à fait alors on nous demande à 60 ou 70 % d'être dans cette politique et à 30 % de faire ce que l'on veut. Ça c'est dans la théorie. Dans la pratique, vous présentez un projet et si on estime que ce n'est pas dans l'axe de recherche du labo on vous le refuse. . **CG** : Ça a toujours été comme ça depuis que vous avez commencé ? **JML** : C'est comme ça depuis 2008, où il y a eu un changement de directeur de laboratoire. Avant ce n'était pas comme ça. »* (JM.L., MCF HDR Savoie, chimie, 14 ans d'ancienneté)

Le discours du laboratoire incite également les enseignants-chercheurs à conduire des actions augmentant la visibilité du laboratoire. C'est ainsi par exemple que certains considèrent qu'obtenir une nomination à l'Institut Universitaire de France (IUF) ne se refuse pas à partir du moment où la direction du laboratoire incite les enseignants-chercheurs à faire acte de candidature :

*« **CG** : Et malgré tout vous gardez votre statut institut universitaire de France ? **AS** : Oui oui c'est une aide pendant cinq ans pour développer de la recherche. J'aurais très bien pu le refuser mais ça ne se refuse pas, l'université m'a dit : « les statistiques »* (A.S., Professeur des universités Grenoble, physique, 14 ans d'ancienneté)

Prise en charge de responsabilités administratives plus lourdes ou de mandats importants, réorientation de l'activité professionnelle pour consacrer plus de temps à la recherche qu'à l'enseignement, pression à la publication sont les résultats des normes poussées par l'environnement professionnel des enseignants-chercheurs qui incitent donc à la mobilité fonctionnelle. En est-il de même pour la mobilité verticale ?

Influence de la norme sur la mobilité verticale

En effet, la mobilité verticale est, elle aussi, fortement favorisée. Tous décrivent par exemple que la carrière « normale » est celle au cours de laquelle il y a préparation d'une habilitation :

*« Ensuite la carrière normale de Maître de conférences, c'est surtout d'axer son travail sur la recherche pour obtenir l'habilitation. Quand on est habilité on cherche une place de Professeur des universités. **CG** : Pourquoi l'HDR ? C'est qui « on » ? **SB** : Si on aime la recherche, c'est la direction à suivre parce qu'on peut diriger la recherche des doctorants et ça c'est vraiment intéressant »* (S.B., Professeur des universités Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

Se conformer aux exigences de l'environnement incite à envisager un changement de statut :

« C'est vrai que j'aimerais avoir cette liberté d'être Professeur des universités parce que c'est un ensemble de contraintes mais ce sont des libertés. C'est très bête, mais déposer une demande de financement quand on a le titre de Professeur des universités ça passe beaucoup plus facilement que quand on est petit Maître de cf. On m'a même expliqué clairement qu'il ne fallait pas que je m'étonne de ne pas avoir obtenu de financement puisque j'étais un petit Maître de conférences d'une petite université de province.» (T.L., MCF HDR Grenoble, linguistique, 10 ans d'ancienneté)

Comme le résume très bien cet enseignant-chercheur, la carrière « verticale » est fortement normée :

« De toute façon, on est dans un tube. On a degré de liberté qui est quand même assez réduit dans les choix au niveau des promotions. On a la thèse, après on a l'habilitation après, on passe prof et puis c'est tout. » (E.G., Professeur, physique, 21 ans d'ancienneté)

La pression normative peut avoir une influence sur les choix de carrière des enseignants-chercheurs. La mobilité géographique, nous l'avons vu, peut être à la fois encouragée par les normes mais peut également être freinée par les pratiques que ces normes peuvent engendrer. Les mobilités fonctionnelles et verticales, elles, sont bien souvent incitées par ces normes.
Il nous reste un dernier vecteur d'influence à analyser. Il s'agit du mimétisme.

4.3 Un troisième type d'influence à l'œuvre : l'influence mimétique

Le troisième vecteur d'influence à l'œuvre est l'influence mimétique. Cette influence, très importante et visible dans l'ensemble des discours, s'exerce par l'intermédiaire des collègues proches. Deux éléments concourent à renforcer l'influence du mimétisme.
D'une part, nous l'avons vu, les réformes produisent parfois des règles peu claires et sujettes à interprétation, voire de la contradiction et de l'ambiguïté entre les règles. Elles se caractérisent parfois même par l'absence de règles. Tous ces éléments contribuent au fait que les enseignants-chercheurs se réfèrent aux expériences des pairs ou aux échanges qu'ils peuvent avoir avec eux pour comprendre le système dans lequel ils évoluent :

« Moi je n'ai pas un H index très élevé. Je crois que je suis à 12. ***CG*** *: Très élevé par rapport à quoi ?* ***LD*** *: Par rapport à d'autres collègues. Par rapport aux gens de l'université de Savoie, de mon laboratoire, je suis dans les meilleurs, mais si je compare à d'autres collègues par exemple mon collègue d'Épinal qui a pris mon poste, il est à 24 ou quelque chose comme ça. Il a beaucoup plus de publications que moi. Mais bon il est première classe maintenant.* ***CG*** *: Vous faites un lien entre les deux ?* ***LD*** *: Oui je pense. »* (L.D., Professeur des universités Savoie, chimie, 17 ans d'ancienneté)

D'autre part, l'absence d'évaluation formelle et de repères de carrière incite à se comparer aux autres avant de faire un choix comme l'explique cette littéraire pour justifier sa décision de préparer son habilitation dans le but de solliciter un poste de professeur :

« Je ne suis pas du tout du genre à me mettre en avant mais c'est vrai que bon, ce que je vois ces dernières années, je me dis qu'il ne faut pas être trop modeste ! ***CG*** *: C'est-à-dire des gens qui ont des postes de prof … ?* ***MOS*** *: Il y a ça et puis des gens qui ont des postes de décision et pas forcément les compétences qui vont avec. Oui c'est surtout les postes de prof alors que le dossier n'est pas meilleur. »* (MO.S., MCF HDR en cours Savoie, langue, 30 ans d'ancienneté)

C'est également ce qu'expose ce physicien lorsqu'il explique pourquoi il a pris la décision de faire une demande de prime :

« **CG** *: Comment on décide de déposer une demande de PES ?* **LR** *: Il y a le côté que c'est quand même bien de faire un point de temps en temps sur ce qu'on a fait. Et puis aussi ça fait un petit retour du Ministère ou du CNU pour savoir un petit peu comment on est perçu. Il y a aussi le fait de voir que d'autres le font et de se dire que même lui il l'a, il y a un peu de tout ça. »* (L.R., MCF Grenoble, physique, 16 ans d'ancienneté)

Par conséquent, cette absence de repères clairs participe à la fabrication de normes propres aux individus eux-mêmes *via* l'observation des pairs :

« Je partage mon bureau avec quelqu'un que j'apprécie énormément hein, qui est excellent comme collègue de bureau aussi, et qui est passé Professeur des universités il y a 7 ou 8 ans, et en voyant ce que lui il vit depuis, en termes d'heures passées dans les réunions, du genre conseil de sécurité parce qu'il faut un Prof, il passe sa vie dans les réunions, et du coup en voyant ça, j'ai, dans ma tête, bien que ce serait très possible de faire une HDR là tout de suite, et bien je n'ai aucune envie, mais aucune envie de faire une HDR » (A.H., MCF Savoie, langue, 11 ans d'ancienneté)

Les pairs jouent un grand rôle dans la façon dont les individus interprètent les évolutions de l'environnement professionnel ainsi que les exigences liées à leur métier. Vouloir faire ses choix par rapport aux autres peut influencer les décisions de mobilité.

4.31 Influence du mimétisme sur la mobilité géographique

Globalement, la plupart des discours font ressortir le fait que se comparer à ses collègues freine grandement la mobilité géographique. En effet, nombreux sont les enseignants-chercheurs à justifier une non mobilité géographique par le fait qu'ils savent qu'elle serait très difficile à obtenir ou exigerait trop de sacrifices de leur part :

*« **CG** : Votre trajectoire professionnelle, pour vous c'est quoi maintenant ? Passer prof ce n'est que si c'est sur Grenoble ? **VM** : Oui. Chambéry, il n'y a plus aucun espoir, Lyon, non. Ça sous-entendrait trop de contraintes matérielles pour pas grand chose en échange, étant donné que même sur Lyon, il y a de moins en moins de postes spécialisés. »* (V.M., MCF HDR Grenoble, langue, 13 ans d 'ancienneté)

Étant persuadés que la mobilité géographique est difficile à obtenir, voire vouée à l'échec, certains préfèrent ne pas la tenter.

*« **CG** : Est-ce que vous avez envisagé la mobilité géographique ? **SD'A** : Non. C'est-à-dire que je sais pertinemment qu'il n'y a aucune possibilité … j'ai vu autour de moi mes copines universitaires, mes amis, mes collègues, aucune mutation n'a marché ces dernières 10 années. Ces derniers 10 ans, je n'ai jamais vu un dossier enfin je n'ai jamais entendu dire « tel ou tel » a été pris, mais c'est vraiment très très très rare. »* (S.D'A, MCF Savoie, langue, 10 ans d'ancienneté)

Cependant, et *a contrario*, voir ses collègues partir à l'étranger peut, parfois, inciter à les imiter de façon à étoffer son dossier :

*« **CG** : Qui vous dit que vous devez bouger à l'international ? Il y a quelqu'un qui vous le dit ? **JMC** : Non. J'ai commencé à en prendre conscience parce que j'ai beaucoup de collègues qui sont aussi à l'IUF et qui ont utilisé ce fond, la première chose qu'ils ont faite c'est de partir six mois. […] C'est vrai que de voir les collègues qui bougeaient, que c'était la première chose qu'ils faisaient, ça m'a beaucoup marqué en fait. Donc là c'était une norme au sens statistique. Je suis dans un certain collectif, le collectif IUF, je vois les gens bouger et moi je ne bouge pas, donc je me pose des questions, pourquoi. »* (JM.C., Professeur des universités Grenoble, linguistique, 21 ans d'ancienneté)

Globalement, se comparer aux autres fait prendre conscience des difficultés que l'on peut rencontrer lorsqu'on souhaite postuler dans une nouvelle région. Les enseignants-chercheurs, forts de ce constat, sont donc plutôt amenés à ne pas envisager de mobilité géographique.

4.32 Influence du mimétisme sur la mobilité fonctionnelle

L'influence mimétique s'exerce par contre sur la mobilité fonctionnelle. Le fait de vouloir faire comme les autres peut en effet l'inciter. L'évolution du panier d'activités, que ce soit en termes de prise de responsabilités administratives, d'implication dans les instances ou de plus d'efforts sur la recherche, peut être liée à la volonté de reproduire le schéma des collègues. Voir ses collègues prendre des responsabilités et publier incite à faire de même. Les individus, se comparant beaucoup entre eux et ayant maintenant la possibilité de le faire par l'intermédiaire des indicateurs quantitatifs, peuvent être amenés à vouloir faire plus en termes de publications et de recherche ou au moins à vouloir tendre à imiter :

« C'est vrai que depuis que je suis enseignant-chercheur je publie à peu près deux articles par an. Oui c'est pas mal mais si je prends mes « modèles enseignants-chercheurs » ce sont des gens même ceux qui finissent prof qui peuvent publier beaucoup plus et quand je dis plus ce n'est pas seulement de la quantité mais aussi de la qualité. » (E.M., MCF Savoie, langue, 9 ans d'ancienneté)

Il est intéressant de voir à quel point le mimétisme joue dorénavant entre juniors et seniors, les uns prenant exemple sur les autres, les seniors voulant pour la plupart « rester dans la course » et cherchant à se justifier sur leurs activités de recherche et les juniors bénéficiant des conseils des seniors en termes d'alertes à la non publication. Ces échanges sont nouveaux et sont nourris par les incitations permanentes à la publication ainsi que par l'émergence des critères quantitatifs.

« Maintenant l'aura a pris une énorme importance dans les recrutements, dans toutes les étapes. Les expertises se font de manière plus automatique, il y a une bibliométrie quasi automatique qui calcule le facteur H, on ne regarde même pas ce que vous avez fait dedans, et combien d'argent vous avez ramené, pas tellement pour les jeunes mais dès que vous êtes un peu plus vieux, c'est le nombre de contrats que vous avez ramenés. Je pourrais vous montrer ça, vous avez une ligne « nombre de publications où vous êtes cité plus de 4 fois » et une ligne sur l'argent que vous avez ramené. L'évaluation elle se fait comme ça. » (L.S., Professeur Grenoble, physique, 15 ans d'ancienneté)

Enfin, beaucoup d'enseignants-chercheurs ont justifié leur décision de prendre des responsabilités administratives parce que, vis-à-vis des autres, refuser n'était pas concevable, ces responsabilités étant assurées à tour de rôle.

*« **CG** : L'administration, on te demande de le faire, mais tu peux refuser. **DF** : C'est assez mal vu. **CG** : Par qui ? **DF** : On a besoin de gens pour être responsables de première année de deuxième année etc. et ces responsabilités sont partagées entre les enseignants. Mais si un enseignant dit « ben non je ne vais pas faire ça » il est titulaire, on ne peut pas le virer, on ne peut pas l'obliger vraiment à le faire. On peut mettre un peu de pression, mais s'il dit non, il dit non. Ou bien il peut dire oui, et le faire très mal. Et ça, ça arrive aussi. **CG** : Et c'est mal vu par qui, par les collègues ? **DF** : Oui parce que ça veut dire plus de travail pour d'autres collègues. Ça crée une mauvaise ambiance entre collègues. »* (D.F., MCF Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

Mais il se peut que, parfois, le mimétisme puisse ralentir la mobilité fonctionnelle. C'est le cas, par exemple, quand il s'agit de prendre la décision d'investir ou non une partie de son temps dans la rédaction de projets ANR. Nombreux sont les individus rencontrés à avoir pris la décision de ne pas le faire, tout simplement parce qu'ils avaient vu leurs collègues y passer beaucoup de temps et bien souvent se voir refuser la demande :

« Par exemple ce sont les demandes d'ANR, mais ces demandes, c'est beaucoup de temps à passer. Jusqu'à présent, je n'en ai pas fait moi, personnellement. Ça m'effraie un peu plus, quand on voit les autres. Vu le nombre de demandes que les gens font et le retour, c'est du temps perdu.» (I.GL., Professeur des universités Grenoble, physique, 20 ans d'ancienneté)

Même si le mimétisme peut freiner les velléités de consacrer du temps à des demandes de financements, la comparaison avec les autres incite plus particulièrement à la mobilité fonctionnelle. La comparaison ayant été rendue beaucoup plus facile depuis l'émergence de critères quantitatifs de plus en plus utilisés dans le monde de l'enseignement supérieur, les enseignants-chercheurs sont incités à faire évoluer leur panier d'activités afin d'accroître leurs efforts consacrés à la recherche. De surcroît, la pression des pairs peut inciter à consacrer plus de temps à des responsabilités administratives diverses.

4.33 Influence du mimétisme sur la mobilité verticale

Enfin, l'influence mimétique joue également sur la mobilité verticale. Les deux éléments les plus souvent cités concernent l'HDR et le changement de statut entre Maître de

conférences et Professeur des universités. En effet, nombreux sont les enseignants qui expliquent que voir les collègues passer leur HDR ou devenir Professeur des universités peut les influencer :

« Donc de voir des collègues qui avaient 5 ans de moins, 10 ans de moins, et eux ils passent prof. Et puis des fois on se dit « et moi, il faudrait que je le fasse aussi » (B.C., MCF Grenoble, physique, 19 ans d'ancienneté)

Si l'influence mimétique favorise plutôt la mobilité verticale, elle peut cependant avoir, parfois, un effet inverse. En effet, voir les autres peut faire prendre la décision de ne pas chercher à avoir de promotion :

« Moi, pour l'instant, je suis passée PR1. Après, c'est classe exceptionnelle. Ça me ferait plaisir, mais je ne sais pas si j'en ai le niveau, participation à tous les comités, au CNU, à l'AERES, pour la recherche c'est aussi organiser des congrès nationaux. Il faut en avoir envie et l'ambition. Mon mari est au CNU. Moi, je n'ai pas envie de passer 15 jours à Paris, il faut faire un choix. Donc je m'implique plus dans l'université locale qu'au niveau national. » (I.GL., Professeur des universités Grenoble, physique, 20 ans d'ancienneté)

Il est apparu, au travers de notre analyse, que si le mimétisme joue une si grande influence, c'est parce que les universitaires français n'ont que très peu de moyens de s'évaluer, et qu'ils le font, de ce fait, par comparaison avec leurs collègues. C'est en se comparant aux autres que les individus arrivent à se juger. En effet, nombreux sont les enseignants-chercheurs regrettant de ne pas avoir d'évaluation officielle de leurs compétences, ni de retours circonstanciés suite à une candidature à un poste, à une promotion, à une demande de prime ou à un dossier de demande de financement pour leurs recherches. Leur seule façon d'évaluer la qualité et la pertinence de leur dossier ou de leurs compétences est donc de se comparer aux autres :

« Le plan de carrière ne m'a pas… Si, me trouvant à un niveau par rapport aux autres, je postule. Pour passer Professeur des universités première classe, je sais quand même quel est mon positionnement par rapport aux collègues et je postule seulement à ce moment-là. Mais je ne fais pas de plan, il n'y a pas de plan, de prévision. » (C.P., Professeur des universités Savoie, chimie, 18 ans d'ancienneté)

S'étalonner par rapport aux collègues proches permet finalement de s'auto-évaluer et d'évaluer ses propres chances de réussir ou non une action. Cette influence joue en faveur d'une proaction parfois …

*« **CG** : Et vous dites que Maître de conférences habilité c'est pour vous un statut supérieur ? **MOS** : Oui je me suis rendu compte dans mon université que les personnes qui sont titulaires de l'habilitation ont plus de prestance, sont plus écoutées dans les conseils, elles ont plus de voix aux décisions oui j'ai cette impression-là. »* (MO.S., MCF HDR en cours Savoie, langue, 30 ans d'ancienneté)

… ou d'un désengagement, comme l'explique ce chimiste lorsqu'il s'agit de justifier sa décision de ne pas s'investir dans la rédaction de dossiers ANR :

*« **CG** : Si vous étiez sûr d'avoir une réponse positive vous postuleriez c'est ça que vous êtes en train de dire ? **CP** : Oui. Faire tous ces papiers c'est une perte d'énergie… »* (C.P., Professeur des universités Savoie, chimie, 18 ans d'ancienneté)

Par ailleurs, si les collègues sont influents lorsqu'il s'agit de prendre des décisions, ils le sont aussi par l'image qu'ils renvoient. C'est à travers eux que les enseignants-chercheurs ressentent de la reconnaissance, qu'ils considèrent comme étant absente par ailleurs :

*« **CG** : Si on revient à votre carrière candidater à l'institut universitaire de France, pourquoi ? **AS** : Parce que c'est une reconnaissance, un peu de moyens pour travailler. **CG** : Reconnaissance de quoi ? **AS** : Reconnaissance du milieu. »* (A.S., Professeur des universités Grenoble, physique, 14 ans d'ancienneté)

Les individus trouvent aussi en leurs collègues des interlocuteurs avec lesquels ils peuvent échanger sur l'évolution de leur métier à l'image d'A.R :

*« **CG** : Vous dites souvent nous, on. C'est nous ou c'est je ? **AR** : On est plusieurs à penser ça, à le ressentir. […] **CG** : Et la réforme du statut de l'enseignant-chercheur ? **AR** : Pour nous, ça n'existe pas. **CG** : Pour nous ou pour vous ? **AR** : Pour tout le monde à l'UFR. Je n'ai pas connaissance et j'en parlais encore récemment avec d'autres personnes, nous n'avons pas connaissance de modulations de service qui ont été faites sauf pour des personnes qui arrêtent la recherche et qui le disent et dans ces cas-là ils ont un double service. »* (A.R., MCF Grenoble, physique, 5 ans d'ancienneté)

L'environnement professionnel a bien la capacité d'influencer les comportements de carrière à travers trois mécanismes, coercitif, normatif et mimétique. Les propos montrent que, si cette influence pouvait exister auparavant et que tout n'est pas dû aux réformes, les évolutions du contexte peuvent cependant, parfois, venir modifier ces effets, soit en les renforçant, soit en les affaiblissant.

Nos résultats montrent que les mobilités fonctionnelle et verticale sont plutôt fortement incitées, que ce soit par le vecteur coercitif, le vecteur normatif ou le vecteur mimétique.

L'effet de l'environnement professionnel sur la mobilité géographique est, quant à lui, plus modulé. En effet, si la coercition incite à la mobilité géographique, l'effet normatif et l'effet mimétique peuvent avoir un double effet sur cette mobilité, soit une incitation, soit un frein. Nous proposons de synthétiser nos résultats dans la matrice suivante, en présentant l'effet « majoritaire » des trois vecteurs sur les trois mobilités :

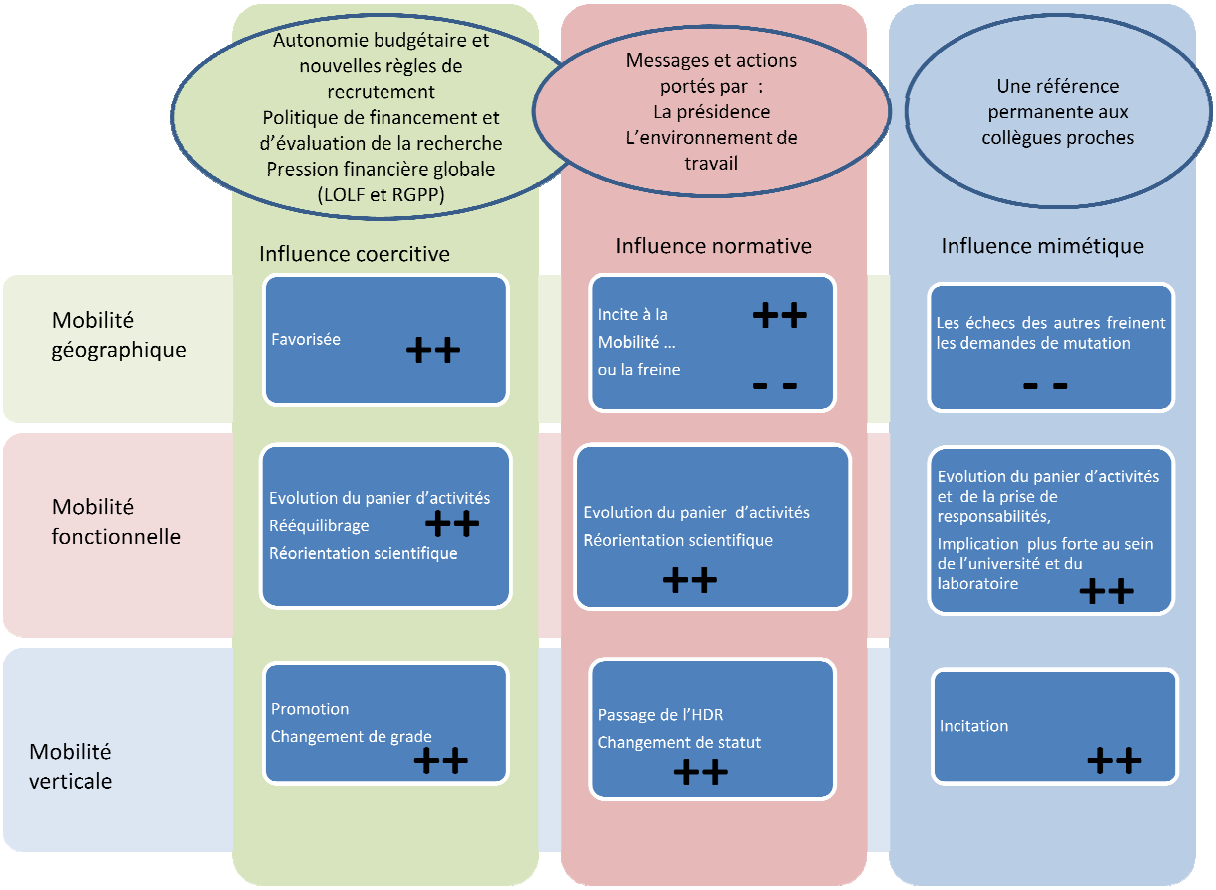


Figure 10 - Matrice de l'influence de l'environnement sur les mobilités

5. Conclusion

À travers notre revue de littérature sur la théorie néo-institutionnelle, nous avons souhaité mettre l'accent sur deux éléments. Le premier élément concerne l'influence que peut avoir l'environnement professionnel sur les organisations et leurs pratiques. Si effectivement, il contribue à la diffusion des modèles organisationnels, l'environnement peut également influencer les comportements individuels. Le second élément concerne l'existence de trois mécanismes d'isomorphisme sur la base desquels nous avons travaillé notre analyse.

L'objet de notre travail d'analyse a été, dans un premier temps, de regarder quels étaient les effets de l'évolution de l'environnement professionnel sur les universités et leurs pratiques en matière de gestion des ressources humaines. Nous avons pu montrer que les réformes avaient pour effet de transformer tant le cadre au sein duquel se déroulent les carrières que la gestion des carrières elle-mêmes. Le renforcement des contraintes financières et l'apparition d'une philosophie gestionnaire au sein des établissements ainsi que de stratégies de gestion des carrières nouvelles montrent que l'esprit de ces réformes, en particulier la LRU, est bien présent dans les transformations de l'université et de ses pratiques. Mais alors que nous aurions pu anticiper un renforcement du rôle de la fonction ressources humaines dans la gestion des carrières, nous avons montré que cette dernière restait en retrait. Nos conclusions nous ont permis de confirmer l'intérêt de chercher à comprendre si l'environnement professionnel avait une influence sur les individus en matière de choix de carrière.

Notre second travail d'analyse nous a permis de conclure à l'existence d'une influence possible de l'environnement professionnel sur les comportements de carrière individuels par l'intermédiaire de mécanismes coercitifs, normatifs et mimétiques. Ces mécanismes ont des effets sur les mobilités de carrière.

Les enseignants-chercheurs abordent tous, à travers leurs propos, l'influence possible de l'environnement professionnel en mutation sur les choix de carrière. Mais alors que certains disent finalement être concernés par ces influences, d'autres, au contraire, affirment que cette influence joue sur les autres mais pas sur eux. Ceux d'entre eux sur qui cette influence a un effet sont ceux qui cherchent à être légitimes vis-à-vis de l'environnement professionnel. Cette recherche de légitimité induit la nécessité de mettre en œuvre les actions qui permettront de se conformer aux attentes de l'environnement afin de construire un parcours qui réponde aux attentes. Force est de constater que les parcours de carrière de type 1 ou 2 (groupe A) semblent répondre aux pressions de l'environnement, ce qui n'est pas le cas pour les parcours de type 3, 4 ou 5 (groupe B). Alors que les individus du groupe A sont globalement dans cette recherche de légitimité, les individus du groupe B ne semblent pas l'être. Nous avons alors cherché, de manière inductive, à voir si nous pouvions identifier un autre moteur à l'œuvre dans ce groupe. Nous revenons sur cette question dans la première partie du chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : Entre légitimité et plaisir

1. Introduction

Nous l'avons vu précédemment, tous les enseignants-chercheurs n'ont pas le même type de parcours de carrière. Si certains parcours semblent être en adéquation avec les exigences de l'environnement professionnel, d'autres, au contraire, ne le sont pas. Alors que tous les individus considèrent que les réformes peuvent avoir une influence sur leur carrière, seuls certains d'entre eux y paraissent sensibles au point de répondre aux exigences de l'environnement et ce, dans un souci de légitimité. Pour parfaire notre analyse, il nous fallait alors chercher à répondre à la question suivante :

Peut-on identifier un autre moteur d'action venant concurrencer le moteur de la légitimité ?

Les propos des individus du groupe B montrent qu'ils sont sensibles à un autre moteur que celui de la recherche de légitimité. En effet, ils expriment le besoin de se faire plaisir avant tout, même si cela doit avoir pour conséquence la construction d'un parcours de carrière différent de ce à quoi incite l'environnement. Cette notion de plaisir a émergé de notre analyse et nous a semblé particulièrement intéressante à traiter. Nous revenons en première partie de ce dernier chapitre sur ces deux moteurs que sont la recherche de légitimité d'une part et la recherche de plaisir d'autre part. Nous proposons en seconde partie une discussion de nos résultats.

Question de Recherche 3 :
Peut-on identifier un autre moteur d'action venant concurrencer le moteur de la légitimité ?

Résultats :
Arbitrage entre légitimité et plaisir
Discussion

2. Un arbitrage entre légitimité et plaisir

Pour comprendre pourquoi tous les enseignants-chercheurs rencontrés n'ont pas le même type de parcours de carrière, nous avons procédé en deux temps. Dans un premier temps, nous avons cherché à analyser le besoin de légitimité invoqué par les individus dont le parcours de carrière est de type 1 ou 2 (groupe A) à travers la réponse aux questions

suivantes : par rapport à quoi ont-ils besoin d'être légitimes ? En quoi cette quête de légitimité influence-t-elle les comportements de carrière ? En quoi les réformes jouent-elles un rôle ? Dans un second temps, nous nous sommes penchée sur les parcours de carrière de catégorie 3, 4 ou 5 (groupe B) pour en comprendre le déterminant principal. Ayant remarqué que la référence au plaisir revenait très souvent dans les discours, il s'est agi alors pour nous de répondre aux questions suivantes : plaisir par rapport à quoi ? En quoi cette quête de plaisir oriente-t-elle les comportements de carrière ? Quel est le rôle joué par les réformes ? Nous montrons enfin que légitimité et plaisir ne sont pas forcément à opposer.

2.1 Des parcours de carrière conformes aux pressions de l'environnement par quête de légitimité (Groupe A)

La quête de légitimité des individus du groupe A est déterminante dans la construction de leur parcours de carrière et vise bien à en servir son développement comme l'explique ce physicien quand il justifie le fait qu'il a été amené à prendre plus de responsabilités administratives lourdes :

> *« Alors pour ma carrière, c'est une expérience intéressante que je n'avais pas faite, ça me paraît rudement important de s'impliquer dans les échelons nationaux, ne serait-ce que pour voir comment ça fonctionne et qu'on ne me raconte pas de baratin par la suite, rien que déjà pour voir comment ça se passe. C'est une expérience. Et puis à un certain moment, il faut s'impliquer pour la communauté. »* (P.S., Professeur des universités Savoie, physique, 32 ans d'ancienneté)

Il est intéressant d'apporter un éclairage à cette notion de légitimité en précisant, dans un premier temps, vis-à-vis de quoi ou de qui les enseignants-chercheurs cherchent à être légitimes.

2.11 Recherche de légitimité, vis-à-vis de quoi ? De qui ?

Les enseignants-chercheurs expriment un besoin de légitimité tant vis-à-vis du cadre légal et réglementaire que des établissements dans lesquels ils exercent, que ce soit l'université ou le laboratoire. Ils expriment également un besoin de légitimité fort vis-à-vis de leurs pairs.

Etre légitime en regard des règles

Les règles auxquelles les universitaires font le plus référence concernent celles liées à l'exercice de leur fonction dans un premier temps. Cela concerne avant tout l'activité d'enseignement qui, puisqu'elle fait écho à des contraintes réglementées et des obligations légales, doit être prise en charge dans le respect du cadre :

*« **CG** : Quand vous dites : « C'est avant tout l'enseignement et après la recherche » ça se concrétise comment ? **IGL** : Préparer les cours, les revoir, il y a des cours qui sont très faciles pour nous, d'autres qui sont plus difficiles, qui nécessitent la relecture d'une fois sur l'autre parce qu'il y a des choses qui sont un peu difficiles à expliquer. Ça, je le fais toujours passer en premier. Après, il faut préparer les examens, corriger les copies, préparer les jurys. Il y a tout ça à mener avant. Comme les dates sont fixées, il faut le faire au fur et à mesure. »* (I.GL., Professeur des universités Grenoble, physique, 20 ans d'ancienneté)

L'activité de recherche n'est pas en reste. En effet, il s'agit pour les enseignants-chercheurs du groupe A de respecter les contraintes de publication et, s'ils ne sont pas en mesure de le faire, de tenter par d'autres moyens de justifier que leur activité de recherche est toujours dynamique. Ces individus sont alors très souvent amenés à exprimer le fait que, si la quantité des publications n'est pas suffisante en regard des contraintes fixées, ils développent la dimension recherche par l'intermédiaire d'autres actions de type suivi de thèse, animation de groupes de recherche, organisation de séminaires et de conférences. Les propos de YZ sont une bonne illustration de cette idée :

*« **CG** : Vous publiez ou pas ? **YZ** : Alors des publications, j'en ai fait un certain nombre donc de ce côté-là on ne peut rien me reprocher. Donc ce que je fais c'est qu'actuellement je fais une codirection de thèse avec Toulouse. C'est la méthode que j'ai trouvée. Je fais de la codirection de thèse. Comme ça on ne peut même pas m'accuser de ne pas encadrer de thèse, vous voyez ce que je veux dire ? »* (Y.Z., Professeur des universités Savoie, physique, 16 ans d'ancienneté)

Enfin, il s'agit d'être légitime vis-à-vis des contraintes budgétaires auxquelles sont confrontés les individus. Cette quête de légitimité induit un positionnement scientifique en accord avec le cadre fixé :

*« **CG** : Et si vous n'obtenez pas les financements ça veut dire que vous êtes obligée de revoir un petit peu vos exigences scientifiques ? **MD** : Oui bien sûr. Bien sûr, je ne peux pas travailler sur des projets aussi ambitieux que ceux sur lesquels je voudrais travailler. Je suis obligée de m'associer à des collègues d'autres universités, les plus grosses universités, oui bien sûr. Je suis obligée de trouver des moyens de faire des manips à moindre coût, je vous dis j'ai des amis, j'ai besoin de tel produit, le copain de Lyon va me l'acheter et me l'envoyer voilà. Donc bien sûr. Je suis obligée de modifier. »* (M.D., Professeur des universités Savoie, chimie, 15 ans d'ancienneté)

Si les enseignants-chercheurs du groupe A cherchent à renforcer leur degré de légitimité par rapport aux règles et au cadre légal, ils veillent également à être légitimes vis-à-vis de leur(s) employeur(s), que ce soit le laboratoire et/ou l'université.

Légitimité vis-à-vis du laboratoire et/ou de l'université

La quête de légitimité vis-à-vis du laboratoire est très forte chez les individus du groupe A. En effet, ils veulent absolument que leur image corresponde à ce à quoi s'attend leur centre de recherche en matière, bien entendu, de dynamique scientifique :

*« Par exemple moi j'étais, enfin j'espère que ça ne sortira pas d'ici, vraiment frustrée parce que quand on me croisait on disait « Ah oui, P.S., l'enseignante !» ça voulait dire quelque chose. « Ah oui, toi tu es une super enseignante ». Donc j'ai dit, « il faut que je change mon image ». **CG** : Vous vouliez qu'on dise « Le chercheur » ? **PS** : Exactement. Surtout qu'ici on est dans un centre CNRS, on n'admet pas que vous soyez enseignante. On veut vous voir en tant que chercheur. Et depuis que je rentre dans ce moule-là, maintenant, on ne me le dit plus comme ça. Par contre je me suis améliorée, j'ai travaillé énormément pour correspondre à l'image qu'il fallait. L'image c'était chercheur. »* (P.S., Professeur des universités Grenoble, physique, 23 ans d'ancienneté)

Répondre aux exigences du laboratoire en matière de publications peut conduire à modifier sa manière de travailler :

« Donc la pression elle est là, si je ne publie pas un article tous les deux ans ça pâtit au labo. Alors honnêtement, je dois être à peu près à cette limite-là. Je dois avoir 30 publications pour l'instant sur ma carrière mais c'est vrai que les trois dernières années j'ai vraiment beaucoup moins publié à cause de tout ça. Je dois être à la limite, je dois avoir fait deux articles sur quatre ans donc je suis à la limite de ne pas l'être […] et ça a fait aussi un petit peu la manière de travailler avec mon thésard. Quand je dis mon thésard c'est aussi avec l'équipe. Je disais que ça influe sur notre manière de travailler ça veut dire qu'on essaye plus rapidement de publier les résultats qu'on a.», (R.T., Professeur des universités Savoie, physique, 17 ans d'ancienneté)

Satisfaire aux exigences de promotion fixées par le laboratoire fait également partie des préoccupations de ces enseignants-chercheurs :

*« **CG** : L'habilitation pourquoi ? **RT** : Ça faisait plus de 5 ans qu'on me tannait dans mon labo pour que je la passe parce que le nombre d'habilités à diriger des recherches dans les labos conditionne pas mal de choses, au niveau du classement des labos, des financements. […] comme ça faisait un bout de temps que j'étais Maître de conférences on m'a dit « fais-le fais-le»»* (R.T., Professeur des universités Savoie, physique, 17 ans d'ancienneté)

Si les individus du groupe A expriment un fort besoin de légitimité vis-à-vis de leur laboratoire, ils n'en oublient pas de chercher à satisfaire les exigences de leur université. En effet, les prises de responsabilités administratives sont bien souvent justifiées par le fait que l'on répond aux attentes de l'établissement, sans pour autant que cela corresponde à une envie personnelle forte. C'est ce qu'exprime par exemple B.M.

*« **CG** : Pourquoi vous êtes devenue directrice de département ? Vous l'avez demandé ? **BM** : Non ! En gros on m'a dit il faut le faire, il faut y aller. Il y a eu une élection, tout le monde a voté pour, sauf une collègue en disant « Elle vient d'arriver, elle est trop jeune ». Je l'ai fait, je n'ai même pas pensé que l'on pouvait dire non. »* (B.M., MCF HDR Savoie, langue, 14 ans d'ancienneté)

Chercher à être légitime vis-à-vis du cadre légal ou de ses employeurs n'est pas la seule quête des individus du groupe A. Il est également important pour eux de satisfaire aux exigences de leurs pairs.

Légitimité vis-à-vis des pairs

Il s'agit de renforcer sa légitimité vis-à-vis de son équipe de recherche d'appartenance. C'est ce qu'explique B.M. quand il justifie sa décision de se lancer dans une HDR. Dans ce cas, il s'agit d'un besoin de légitimité vis-à-vis de l'équipe proche :

« C'était aussi l'idée que me retrouver parmi des pairs, avec des collègues qui regardent mon travail et me disent « ça c'est bien, ça ce n'est pas bien, tu pourrais faire ça », c'est-à-dire avoir un regard éclairé sur mon parcours, et sur ce que j'ai écrit, je traite un sujet sur lequel il n'y a pas beaucoup de monde, on se connaît tous, et je voulais vraiment avoir un regard extérieur sur est-ce que ces hypothèses se valident ou pas. C'est en ce sens-là que j'ai commencé à le prévoir. » (B.M., MCF HDR Savoie, langue, 14 ans d'ancienneté)

E.G. exprime, quant à lui, un besoin de légitimité vis-à-vis d'une équipe de recherche plus éloignée :

« Prof, je vous ai dit, c'était le titre qui m'intéressait. Pour moi, c'est important. Et notamment dans les relations internationales, j'ai beaucoup voyagé j'ai beaucoup représenté des universités partout, et à chaque fois, de ne pas pouvoir mettre prof devant, ça me gênait. » (E.G., Professeur des universités, physique, 21 ans d'ancienneté)

Mais il s'agit également d'être légitime vis-à-vis des commissions qui sont amenées à prendre des décisions ayant un impact sur le parcours de carrière des individus. En ce sens, les enseignants-chercheurs mettent en œuvre les actions préconisées pour répondre aux attentes de la meilleure façon qu'il soit :

« Actuellement oui je suis en CRCT. J'ai bénéficié d'un congé recherche sur le premier semestre de l'année civile 2013. ***CG*** *: Pourquoi avez-vous demandé ce congé ?* ***CC*** *: Tout simplement, j'ai demandé ce congé parce que lorsque j'ai sollicité plusieurs fois le CNU pour obtenir ma qualification, la neuvième section dont je dépends m'a fait valoir que je devrais, en termes de diversification de mes thèmes de recherche, publier un ouvrage sur autre chose, sur une autre question théorique ou un autre auteur pour équilibrer mon dossier. »* (C.C., MCF HDR Savoie, langue, 15 ans d'ancienneté)

Chercher à être légitime vis-à-vis du cadre légal, de son laboratoire, de son université ou des pairs est important pour les enseignants-chercheurs du groupe A. Cette posture n'est pas sans conséquence sur les comportements de carrière de ces derniers.

2.12 De nouveaux comportements de carrière

Chercher à être légitime vis-à-vis des exigences de l'environnement produit de nouveaux comportements de carrière, quitte à aller à l'encontre de ses valeurs, comme l'exprime très bien PS :

« Je ne suis pas quelqu'un qui fait beaucoup de politique. ***CG*** *: Et il faut en faire dans ce métier ?* ***PS*** *: Il faut en faire dans ce métier je pense, pour rayonner. Il faut rayonner, c'est le mot exact et je ne suis pas quelqu'un qui aime ça. C'est un petit peu mon problème. Donc maintenant oui, j'arrive à rencontrer des gens, à aller les voir, à travailler un moment avec eux, à les convaincre »* (P.S., Professeur Grenoble, physique, 23 ans d'ancienneté)

Cela peut inciter à donner une dimension différente à son métier que celle que l'on s'était imaginée quelques années auparavant. C'est souvent le cas pour la prise en responsabilité des

tâches que l'on n'aime pas particulièrement faire, mais que l'on se doit de prendre en charge pour être légitime vis-à-vis de son environnement :

*« **CG** : Et ce choix professionnel c'est parce que votre métier pour vous c'est avant tout la recherche ? C'est pour ça que vous avez fait ce métier-là ? **PS** : Non, au début j'adorais l'enseignement [...] j'y passais beaucoup d'heures [...] Et puis malheureusement, notre carrière n'en a un peu rien à faire de ce côté-là. On est jugé sur la recherche. Donc j'ai compris très vite. J'ai fait du tout ou rien, du jour au lendemain. [...] j'ai arrêté les amphis. Je passe énormément de temps au laboratoire. Je fais ma priorité de la recherche. »* (P.S., Professeur Grenoble, physique, 23 ans d'ancienneté)

Les comportements produits peuvent avoir pour conséquence la construction de parcours de carrière allant à l'encontre de l'évolution souhaitée :

« Je suis responsable d'une filière et j'ai monté une nouvelle filière. Ça, ça s'est ressenti sur mon dossier, parce que, du coup, il a fallu faire pas mal de réunions pédagogiques. Pendant ce temps-là, je n'ai pas pu rédiger les papiers, j'ai des trous parce que je n'ai pas assez publié ces dernières années. Ce n'est pas satisfaisant pour moi, et puis ça retombe sur la suite parce que, par exemple, cette année, je n'ai pas eu la PES, donc je me dis « Je n'ai pas fait un effort suffisant » » (I.GL., Professeur des universités Grenoble, physique, 20 ans d'ancienneté)

Nous pourrions imaginer que les comportements des individus ont été adaptés « à la marge » et que les réformes de l'enseignement supérieur ne sont pas à la source de ces transformations. Cependant, il n'en est rien.

2.13 Les réformes, véritable déclencheur d'une transformation des comportements de carrière

Dans un premier temps, les réformes, les ambiguïtés et les contradictions les environnant, ainsi que la peur du lendemain incitent les enseignants-chercheurs du groupe A à adapter leur comportement de carrière à travers la prise en charge de responsabilités administratives fortes, voire de mandats, à l'université ou au sein des commissions nationales. Le choix est dicté en premier lieu, non par souci de légitimité mais dans l'objectif de mieux comprendre l'environnement professionnel dans lequel se déroule la carrière et de maîtriser la mise en œuvre des réformes :

*« **CG** : Vous avez contribué à mettre en place les RCE ? **PS** : Le but c'était d'éviter que tous ces bouleversements soient dommageables pour tout le monde, c'est-à-dire essayer que la raison soit gardée, c'est-à-dire qu'on ne commence pas à se comporter de façon dure vis-à-vis des personnels. »* (P.S., Professeur des universités Savoie, physique, 32 ans d'ancienneté)

Mais chercher à comprendre et maîtriser l'environnement peut se faire dans le but de renforcer la légitimité de son dossier ou accroître ses chances de réussite, comme l'exprime CC quand nous lui demandons pourquoi il a candidaté pour faire partie d'une commission CNU :

*« **CG** : Est-ce que c'était aussi pour comprendre comment ça fonctionnait c'est-à-dire pour comprendre pourquoi vous n'obteniez pas la qualification ? **CC** : De façon un petit peu marginale, un petit peu aussi oui. »* (C.C., MCF HDR Savoie, langue, 15 ans d'ancienneté)

Les réformes ont fait émerger un sentiment de peur vis-à-vis de l'avenir professionnel. Elles ont, chez certains parfois, agi comme un détonateur, déclenchant des comportements de carrière nouveaux dans le but de renforcer sa légitimité afin de se prémunir de quelconques effets négatifs des réformes sur le parcours de carrière :

*« Les réformes, on les a bien vues dans l'organisation de l'enseignement. Quand il y a eu la LRU, j'ai décidé de m'investir et d'être au conseil d'administration de Chambéry. J'ai décidé de mener une liste électorale et j'ai gagné. J'ai été au conseil d'administration pendant quatre ou cinq ans. **CG** : Pourquoi ? **PS** : Parce que j'avais peur qu'on devienne trop l'université de la tome et du reblochon. J'avais vraiment peur que ce soit la porte ouverte à tous les abus. Il fallait savoir raison garder. C'est bien d'évaluer les gens. Une loi est dangereuse ou bonne en fonction de la manière dont elle est appliquée. Ce sont les décrets d'application qui comptent. Et donc moi, c'est plus la peur que je me faisais de la LRU, le souci que j'en avais, qui fait que je me suis impliqué dans le conseil d'administration. »* (P.S., Professeur des universités Savoie, physique, 32 ans d'ancienneté)

Le pouvoir grandissant de l'évaluation quantitative de la recherche et le lien renforcé entre publication scientifique et obtention de financements orientent dorénavant plus fortement les comportements vers une quête de légitimité :

*« **CG** : Vous parlez beaucoup de publication, ça veut dire que c'est important pour vous ? Ou pour votre dossier ? **LD** : Oui. Pour moi et pour mon dossier. Les deux. Avant, je ne faisais pas trop attention, je publiais parce que ça m'intéressait aussi d'avancer dans ma recherche donc c'était plus un outil, mais maintenant c'est aussi un outil pour ma carrière.»* (L.D., Professeur des universités Savoie, chimie, 17 ans d'ancienneté)

Si les réformes ont globalement eu un effet sur les comportements de carrière, nous nous devons de modérer cette idée. En effet, tous les individus ne réagissent pas de la même manière face aux évolutions de l'environnement professionnel. Nous avons pu observer trois types de réactions différents chez les individus du groupe A.

Des réactions différentes face aux réformes

Nous avons pu observer un premier groupe d'individus qui se disait satisfait des réformes et des effets qu'elles pouvaient avoir sur la pratique de leur métier et sur leur carrière. Ayant globalement toujours été dans la recherche de légitimité car en phase avec le système, les réformes n'ont eu pour effet que de renforcer ce besoin et les actions pouvant y conduire.

Pour un second groupe, par contre, les réformes ont conduit à modifier les comportements et ce malgré les convictions et les valeurs des individus. Ils expriment un désaccord vis-à-vis des réformes qui peut conduire à un sentiment d'insatisfaction. Ce désaccord vient du fait que les réformes sont en inadéquation avec leurs valeurs et leur façon d'exercer leur métier jusqu'à présent. Néanmoins, ayant des craintes par rapport à leur avenir professionnel, les enseignants-chercheurs cherchent à être légitimes et sont ainsi amenés à prendre des décisions de carrière qui parfois vont à l'encontre de leurs valeurs ou des choix précédents et rentrent en quelque sorte dans un processus de découplage. C'est ce que vit BM. par exemple :

« En plus, je ne voulais pas la demander [la PES], parce que politiquement parlant, je suis contre. ***CG*** *: Et pourquoi l'avoir fait ?* ***BM*** *: Parce que mon directeur de labo m'a dit qu'il fallait la demander parce que pour le labo c'était bien.»* (B.M., MCF HDR Savoie, langue, 14 ans d'ancienneté)

Ces individus sont alors incités à suivre les injonctions alors même qu'ils les trouvent inappropriées comme le dit un peu brutalement T.L. :

*« **CG** : Il y a quelque chose dont vous ne parlez pas du tout, ce sont les publications. **TL** : Parce que j'ai envoyé chier mon directeur de labo en lui disant « tu me considéreras comme non publiant, ça m'évitera de m'emmerder à remplir des formulaires. » J'ai quand même rempli le formulaire ! »* (T.L., MCF HDR Grenoble, linguistique, 10 ans d'ancienneté)

Ils sont tout à fait conscients de cette dichotomie entre valeurs et choix :

*« **CG** : Mais vous êtes dans une commission ANR ? Donc ça veut dire que vous allez dans le sens de ça ? **LS** : Le choix de faire partie des ANR ? Le problème est compliqué. On peut refuser, mais il y a deux arguments. Les gens vous disent ça fait partie d'un boulot de prof d'expertiser des projets, ce qui n'est pas complètement faux. Dans le statut d'un prof, on doit aussi s'investir dans la gestion de la recherche. Deuxième chose, c'est que si on le laisse complètement aux autres, ça risque d'être encore pire. Ça ce sont les arguments pour y aller. Les arguments pour ne pas y aller, c'est qu'on cautionne complètement le système en son sein. »* (L.S., Professeur des universités Grenoble, physique, 15 ans d'ancienneté)

Enfin, nous avons pu observer un troisième groupe d'individus qui, eux, sont en situation de refuser ce découplage. Ces enseignants-chercheurs expriment eux aussi des doutes par rapport au bien-fondé des réformes et des craintes quant à leurs incidences sur leur métier et le déroulement de leur parcours de carrière. Alors qu'ils étaient auparavant plutôt en phase avec le système et dans une quête de légitimité, ils abandonnent cet objectif. Néanmoins, ils ne se l'autorisent que parce qu'ils ont atteint une position qui fait que, finalement, la légitimité est acquise, que ce soit à travers le statut de professeur ou leur renommée scientifique. Cet abandon peut produire un désengagement progressif voire l'intention de quitter le métier :

« Je n'ai plus envie maintenant d'aller dans un domaine uniquement parce qu'il y a du fric à prendre. C'est bien quand on est jeune mais ça ne m'intéresse plus. En ce moment je suis en train de penser à changer complètement, à faire du journalisme scientifique, je n'ai plus du tout envie de faire ce que j'ai fait pendant 10 ans. J'aspire à faire de la science tranquillement, prendre mon temps, travailler moins parce que j'ai beaucoup beaucoup travaillé, d'essayer de faire des choses peut être moins ambitieuses mais de les faire bien, enfin moins chronophages, de les faire bien et de prendre mon temps. J'ai envie de partir tôt du labo et d'avoir l'esprit dégagé pour sortir des choses intéressantes. Moi en ce moment je travaille beaucoup moins qu'avant mais j'ai aussi l'esprit beaucoup plus clair.et je prends le temps de lire ce qui a été publié, d'aller vraiment au fond des choses, ce que peu de gens ont le temps de faire. Moi je suis vraiment dans une période un peu de doute sur ce qu'il faut que je fasse. La chance que j'ai c'est que j'ai mon poste, il ne va rien m'arriver de mal. » (L.S., Professeur des universités Grenoble, physique, 15 ans d'ancienneté)

Nous l'avons vu, les individus dont le parcours de carrière est de type 1 ou 2 sont globalement dans une recherche de légitimité par rapport à leur environnement professionnel qui conditionne le déroulement de leur carrière. Cette quête est affectée par les réformes et influe sur les comportements professionnels. Nous avons fait émerger ici des fortes tendances. Cependant, certains propos divergent et montrent que parfois la construction du parcours ne dépend pas que de soi et de ses convictions, mais est aussi question d'opportunités et de hasards, éléments que nous ne traitons pas dans notre thèse mais que nous ne souhaitons pas sous-estimer. De ce fait, certains individus se retrouvant dans l'une ou l'autre des catégories

du groupe A auraient pu se retrouver dans l'une des catégories du groupe B. Il est important de le signaler, même si, dans notre échantillon, nous n'en avons retrouvé qu'un seul concerné :

« En l'occurrence, c'est ce que moi j'ai fait ici puisque nous sommes un tout petit département mais un des collègues a soutenu son habilitation je ne sais plus l'année, enfin peu importe, un an après on apprenait qu'un poste de professeur dans notre discipline allait être créé, mes camarades maîtres de conférences m'ont dit « Il est hors de question que tu le laisses candidater tout seul ». Donc en un été j'ai fait mon habilitation, j'ai soutenu mon habilitation, j'ai passé mes qualifications, pour candidater contre ce monsieur. ***CG*** *: S'il n'y avait pas eu cet événement, l'habilitation vous ne l'envisagiez pas ?* ***TL*** *: Je ne me serais pas précipité à la faire. Je ne me serais pas pourri un été à faire une habilitation plutôt que de partir en vacances avec mes enfants. »* (T.L., MCF HDR Grenoble, linguistique, 10 ans d'ancienneté)

Nous l'avons vu, les parcours de carrière des enseignants-chercheurs du groupe A sont globalement justifiés par leur soif de légitimité vis-à-vis de leur environnement professionnel. Cette quête les pousse parfois à modifier leur comportement de carrière, quitte à prendre des décisions qui vont à l'encontre de leurs convictions et de leurs valeurs. Si certains n'adhèrent pas aux réformes, ils peuvent être amenés à abandonner cette quête de légitimité qui ne leur paraît plus pertinente, mais ne se l'autorisent finalement que parce que cette dernière est déjà acquise et ne sera pas remise en cause.

Les enseignants-chercheurs dont le parcours est de type 3, 4 ou 5 (groupe B) invoquent quant à eux des motivations bien différentes pour expliquer la construction de leur parcours professionnel. La notion de plaisir est centrale dans leur discours.

2.2 La recherche de plaisir au travail prime sur le besoin de légitimité pour les autres (groupe B)

Les parcours de carrière de type 3, 4 ou 5 (groupe B) diffèrent de ceux du groupe A en ce qu'ils ne répondent pas aux pressions de l'environnement en matière de mobilité. En effet, ces parcours se caractérisent pour certains par l'absence totale de mobilité, pour d'autres par la présence de mobilité fonctionnelle et/ou géographique. La mobilité verticale est absente de ces parcours. Contrairement aux individus du groupe A, les propos des individus du groupe B font largement référence à la notion de plaisir lorsqu'il s'agit d'expliquer la prise de décision en matière de carrière, même si les conséquences peuvent être douloureuses pour le parcours comme le vit cette littéraire, qui, après 30 ans d'ancienneté, n'a pas eu de mobilité verticale :

« Moi ce qui me plaît, c'est vraiment l'enseignement et la recherche. L'administration pas du tout. C'est pour ça que j'ai hésité jusqu'à présent. Je suis un cas assez atypique quand même. ***CG*** *: Pourquoi ?* ***MOS*** *: Parce que l'avancement n'a jamais été une carotte pour moi. Alors que dans le milieu il y a quand même beaucoup de personnes qui sont très sensibles au statut et à l'avancement. Moi je suis assez indépendante, j'ai voulu préserver ma qualité de vie, le plaisir dans mon travail. Et oui il y a un certain nombre de limites que je ne suis pas prête à franchir. »* (MO.S., MCF HDR en cours Savoie, langue, 30 ans d'ancienneté)

2.21 Quelle quête de plaisir ?

La recherche du plaisir peut prendre différentes formes. Il s'agit, avant tout, de se faire plaisir au travail.

Le plaisir au travail

Se faire plaisir au travail c'est, pour ces enseignants-chercheurs, avant tout exercer une activité qui répond à leurs besoins et donne du sens à leur activité professionnelle :

« Donc parfois on dit « Pourquoi on fait ça ». Nous, enfin moi en tout cas, en tant que théoricien, c'est purement égoïste. Je fais ça parce que je m'éclate là, ici, à faire de la recherche, et parce que quand j'ai des étudiants, j'adore travailler en équipe avec eux et puis on s'amuse beaucoup à faire ces choses-là mais la stabilité passe vraiment par les cours par « j'ai une utilité » » (A.R., MCF Grenoble, physique, 5 ans d'ancienneté)

Cette quête du plaisir passe aussi par le choix des thématiques de recherche :

*« **CG** : Quand tu dis « J'ai décidé de m'impliquer dans trois projets », est-ce que c'est parce que ça t'intéresse ou parce qu'il y a quelque chose qui te dicte que tu dois être actif ? **DF** : Non non, c'est par passion. »* (D.F., MCF Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

Mais plus globalement, c'est l'ambiance générale au travail, à travers les activités exercées ou les équipes au sein desquelles on évolue, qui contribue à ce sentiment de plaisir :

*« **CG** : Vous vous êtes lancée dans le projet parce que encore une fois, ça vous intéressait ou parce que vous dites « C'est important de le faire, tout le monde s'y met il faut que je m'y mette. » ? **SDA** : Non, je ne fais que des choses qui m'intéressent sinon je ne m'en sors pas. Je n'y arrive pas. Je mets tout mon effort de volonté dans l'éducation de mes enfants, non mais je ne rigole pas, c'est-à-dire que si je devais m'imposer des sujets de recherche qui ne me passionnent pas ou qui ne m'intéressent pas, je ne pourrais pas. Pas en ce moment. Donc*

là, ce n'est vraiment que de l'intérêt, de la passion, du désir d'être avec ces collègues, voilà.» (S.D'A, MCF Savoie, langue, 10 ans d'ancienneté)

Mais la quête du plaisir au travail, pour ces enseignants-chercheurs, passe aussi par le respect de leurs valeurs personnelles contre lesquelles ils ne souhaitent pas aller. La cohérence entre décisions en matière de carrière et valeurs contribue ainsi à se faire plaisir au travail et permet de donner un sens à son activité professionnelle :

*« **CG** : Donc tu trouves un sens à ce que tu fais là-bas ? **DF** : C'est très important pour moi. Je dois justifier moralement mes choix professionnels. »* (D.F., MCF Savoie, langue, 17 ans d'ancienneté)

Si nombreux sont les enseignants-chercheurs à justifier la construction de leur parcours de carrière par le fait qu'ils souhaitent avant tout se faire plaisir en travaillant, ils sont également nombreux à expliquer ne pas vouloir perdre de vue leur qualité de vie personnelle. La recherche d'un équilibre devient alors primordiale et contraint les décisions en matière de carrière.

L'équilibre vie professionnelle / vie privée

Les enseignants-chercheurs expriment un très fort souhait de maintenir ou de construire un équilibre vie professionnelle / vie privée, objectif que nous avons moins retrouvé chez les enseignants-chercheurs du groupe A. C'est ce qu'exprime B.C. qui s'implique de plus en plus dans des projets humanitaires, au détriment de sa carrière professionnelle :

« Et puis des fois on se dit « Et moi, il faudrait que je le fasse aussi » [Le dossier d'habilitation] et puis là on se dit « Ben non, je mets autre chose dans ma vie » Et ma vie elle est pleine en fait, il y a beaucoup d'activités, je n'ai pas le temps pour faire ça » (B.C., MCF Grenoble, physique, 19 ans d'ancienneté)

De plus, nombreux sont les enseignants-chercheurs de ce groupe à préciser que leur vie de famille passe avant la carrière. C'est le cas d'E C. qui a abandonné, pour le moment en tout cas, ses objectifs de progression de carrière pour suivre son mari en Espagne malgré les frustrations professionnelles que cette décision engendre :

*« **CG** : Parce que votre objectif familial c'est de rester en Espagne ? **EC** : Oui dans la mesure où mon mari, en revanche, compte tenu de son domaine de spécialité, pour lui c'est le bonheur. Il a trouvé un contexte avec bien plus de liberté et comme c'est quelqu'un qui a beaucoup d'entrain, beaucoup d'initiatives, qui décroche beaucoup de projets européens, il peut monter son propre groupe. Donc lui, il ne voudrait pas partir. Donc dans la mesure du possible, on voudrait y rester. Mais c'est vraiment compliqué. C'est comme refaire deux fois une carrière pour moi. »* (E.C., MCF Grenoble, linguistique, 11 ans d'ancienneté)

Chercher à se faire plaisir au travail et à prendre en charge des activités ou des thématiques qui sont en accord avec ses valeurs, tout mettre en œuvre pour maintenir un équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée n'est pas dénué de conséquences en matière de parcours de carrière pour ces individus qui, contrairement à ceux du groupe A, refusent de rentrer dans un processus de découplage qui les conduirait à prendre des décisions de carrière contraires à leurs valeurs :

*« **CG** : Donc si je comprends bien vos choix sont dictés pas les aspects personnels ? **BC** : Evidemment, si j'étais candidat pour passer prof, il faudrait que j'aie un dossier en recherche qui soit beaucoup plus épais, et pour que ce dossier soit plus épais, il faudrait que je sois beaucoup plus engagé dans la recherche de fric, de la gestion de la recherche avec des thésards et tout un tas de trucs. Et aujourd'hui je me rends compte, plus qu'avant, que c'est un truc complètement chronophage et je n'ai pas du tout envie de rentrer là-dedans. Donc finalement, c'est ce que j'ai dit tout à l'heure, l'évolution du fonctionnement de la recherche est venue confirmer mon choix personnel de diversifier mon activité, surtout en enseignement et aussi avec ce côté personnel sur l'humanitaire. »* (B.C., MCF Grenoble, physique, 19 ans d'ancienneté)

Cette quête de plaisir et ce refus de découpler mènent à la construction de parcours de carrière différents de ceux du groupe A. C'est à travers les choix de mobilité de ces enseignants-chercheurs que nous l'observons.

2.22 Effet de la recherche de plaisir sur les mobilités

Vouloir gérer sa carrière avec, en toile de fond, la quête du plaisir peut avoir pour conséquence un frein à la mobilité.

C'est le cas tout d'abord de la mobilité géographique. En effet, bouger géographiquement peut impliquer une déstabilisation de la vie familiale, ou peut avoir pour effet de quitter une équipe dans laquelle on se sent bien et qui contribue au plaisir professionnel :

*« **CG** : Si vous postulez à des postes de prof vous allez cibler les grosses universités ? **MOS** : Au départ non, je me sens beaucoup plus à l'aise dans une université de taille moyenne. Au départ, c'est pour ça que je suis restée à Chambéry parce que les conditions de travail me plaisaient énormément, les étudiants étaient très agréables, de très bons rapports très personnels avec les étudiants, une très bonne ambiance avec les enseignants, pas de compétition, de l'entraide, de la collaboration, on travaillait en équipe, je me suis énormément plue à l'université de Savoie. »* (MO.S., MCF HDR en cours Savoie, langue, 30 ans d'ancienneté)

La mobilité verticale peut également être freinée par cette quête du plaisir. Privilégier des thématiques de recherche en fonction de ses valeurs et de ses centres d'intérêt plutôt qu'en fonction d'une quelconque incitation de l'environnement n'est pas sans conséquence. C'est le cas, extrême, mais néanmoins pas isolé de CH qui, par plaisir, a décidé de réorienter de façon radicale ses problématiques de recherche, passant de la physique à la pédagogie, et ce, malgré les conséquences que cette décision peut avoir sur sa promotion :

*« **CG** : Votre carrière, vous la voyez comment si vous vous projetez un peu ? **CH** : C'est plus difficile du coup. Moi, ce que je vois surtout, c'est de garder la satisfaction personnelle, c'est ce qui m'importe plus. Effectivement l'habilitation c'est une interrogation, parce que ça ouvre les postes de prof. Mais pour moi je ne viserai pas un poste de prof en physique si après je ne fais plus de recherche en physique, ça ne sera pas cohérent. Donc le choix est porté par l'intérêt, par le succès qu'on a avec le Sup et les bons retours qu'on a, et le choix raisonnable sur le temps et l'investissement, un équilibre entre loisirs, famille, travail. Donc je donne la priorité à ça par rapport à la course à la carrière et progresser. […]Moi je pense qu'il faut d'abord avancer par la motivation et par l'intérêt.»* (C.H., MCF Grenoble, physique, 8 ans d'ancienneté)

Donner la priorité à la vie de famille peut conduire aux mêmes conséquences :

*« **CG :** Aujourd'hui vous êtes toujours Maître de conférences ? **EM** : Oui je suis toujours Maître de conférences et je n'envisage pas dans l'immédiat d'habilitation. Parce qu'après le problème c'est aussi que finalement la vie personnelle est quand même assez morcelée. […] Je vous dis pour moi l'habilitation, pour moi la première motivation ce serait vraiment de diriger des thèses mais après c'est vrai que quand je vois aussi le travail que ça demande je vous avoue que je n'ai pas une motivation financière suffisante pour m'animer. Et puis je vous dis ma priorité ça reste ma famille si je me lance dans une habilitation je sais que je n'ai pas envie de griller la relation avec ma femme ou avec ma fille. »* (E.M., MCF Savoie, langue, 9 ans d'ancienneté)

Enfin, la mobilité fonctionnelle est elle aussi freinée. En effet, beaucoup ne font pas le choix de l'adaptation du panier d'activités en vue de répondre aux pressions de l'environnement. Ils refusent alors de se lancer dans une course à la publication comme ce physicien qui développe

une collaboration scientifique avec le Vietnam tout en sachant que cela ne va pas lui permettre de faire des publications de haut niveau :

*« **CG** : Vous avez pris cette responsabilité par intérêt personnel ? **LR** : Oui parce que j'avais déjà travaillé avec le Vietnam, c'est intéressant de faire ce montage. C'est pour quatre ans, après, on verra ce que ça donne. Du point de vue scientifique, ce ne sont pas les trucs les plus jolis à faire, il y a un peu un côté aide au développement. Le même projet Franco-japonais ou Franco-coréen, ce ne serait pas au même niveau. »* (L.R., MCF Grenoble, physique, 16 ans d'ancienneté)

Beaucoup refusent aussi d'adapter leurs sujets de recherche à la politique poussée par la direction du laboratoire :

« Je pense que j'arriverai à résister encore un peu. Quand je dis résister, je ne résiste pas, parce que je suis actif, je publie, je travaille. Mais je ne veux pas me mettre dans des projets qui me feraient perdre du temps, et qui ne m'apporteraient rien, et qui n'apporteraient rien à personne. Moi je veux travailler avec les choses qui m'intéressent. Aller me mettre dans des projets comme ça, ou je sais que je ne tiendrai pas la route. » (JP.G., MCF Savoie, langue, 13 ans d'ancienneté)

Alors que les parcours peuvent être affectés par ces comportements, les décisions prises par les enseignants-chercheurs le sont souvent de manière consciente et ils savent en tout cas que ce ne sont pas forcément les choix les meilleurs pour servir leur carrière. C'est le cas de LAA qui a dû, pour des raisons personnelles, quitter son université et changer d'orientation scientifique et ce, au détriment de son habilitation qu'elle n'avait, en 2011, toujours pas commencé à préparer :

« J'aurais pu la passer avant. J'ai eu une première proposition pour la passer lorsque j'étais à Tours entre 87 et 2002, parce que j'ai eu une vie scientifique très poussée à ce moment-là, j'ai eu la chance de diriger et d'être impliquée dans des travaux de recherche pluridisciplinaires, avec des médecins, des orthophonistes, des audio prothésistes etc. et j'étais vraiment sur une très belle poussée scientifique à ce moment-là. Et un des professeurs de l'équipe en 2000 m'a dit « Si tu continues comme ça, tu peux prétendre à habiliter dans les trois ans qui viennent. Fixons-nous cet objectif-là. » Et il se trouve que c'est à ce moment-là que nous avons déménagé sur Lyon et que ma priorité, pour des raisons matérielles et pour le bien-être familial etc. j'ai eu un changement de priorités à cette époque-là. Donc je n'ai pas pu le faire à cette époque-là. » (L.AA., MCF Grenoble, linguistique, 22 ans d'ancienneté)

Cette quête du plaisir peut même être poussée à l'extrême pour certains et entraîner un désengagement, voire la décision de quitter le métier :

*« **CG** : D'abord vous faire plaisir avant le choix stratégique ? **AR** : Ah ça c'est le mot d'ordre. Le jour où je ne me fais plus plaisir, je pars. C'est fondamental. […] Toute cette évolution qu'on a vu de l'administration et de la gestion de notre carrière, c'est quelque chose qui m'a fait beaucoup relativiser le métier. On a vu passer il y a une année ou deux un questionnaire qui nous demandait comment on vivait ces réformes là. En m'amusant et en y répondant de manière un peu automatique, je me suis aperçu, ça collait vraiment avec l'image que j'avais de moi-même, je suis tout à fait prêt à quitter ce milieu là demain pour aller dans le privé.»* (A.R., MCF Grenoble, physique, 5 ans d'ancienneté)

Les enseignants-chercheurs de ce groupe, nous l'avons vu, considèrent qu'il est important de se faire plaisir avant toute chose, et cette conviction conditionne la construction de leur parcours de carrière. Chez eux aussi, les réformes ont eu un effet important.

2.23 Les réformes jouent également le rôle de détonateur

Nous avons rencontré, dans ce groupe, un nombre plus important de personnes n'étant pas en adéquation avec l'esprit des réformes de l'enseignement supérieur.

« Même moi avec ma petite échelle de 10/15 ans de recherche, où on est vraiment passé d'un état utopiste « On va travailler sur ces modèles-là et on va s'amuser » à « Maintenant je ne parle plus à mon voisin parce que si jamais je lui dis ce que je fais, l'idée est la denrée vraiment rare maintenant donc on ne va pas trop divulguer ce qu'on fait et surtout pas trop en parler et à pas trop de collaborateurs parce que mon nom sur le papier maintenant il vaut cher, il faut que je sois premier auteur parce que c'est moi qui ai fait tout le travail, soit dernier auteur parce que c'est moi qui ai englobé le travail ». Donc on est un peu dans ce système-là de compétition. C'est comme ça qu'on le ressent. Une professionnalisation de type privée, enfin nous c'est comme ça qu'on le ressent, c'est à dire une rationalisation du travail toute orientée sur le productivisme et sur le nombre de publications faites. C'est toutes les cases qu'il faut cocher. Après 4 ans on se sent un peu « fatigué ». Depuis on vit un peu les réformes au jour le jour. On essaie au maximum de naviguer là dedans à vue. » (A.R., MCF Grenoble, physique, 5 ans d'ancienneté)

Étant dans un refus de découplage, ils ne veulent pas « rentrer dans le moule » ce dernier n'étant pas cohérent avec leurs valeurs propres :

« Les lois, les LRU etc. bien sûr que je m'y intéresse et que je les vois de près, j'ai du mal à me mobiliser pour tout ça, je suis devenu très cynique dans ce domaine. Je sais que de toute façon, ça va toujours dans un même sens. C'est comment essayer d'économiser. Ils disent qu'ils veulent améliorer le système, je n'y crois pas, ils ne veulent pas l'améliorer. Moi je continue mon travail de petit soldat qui m'intéresse tout autant, mais j'ai compris que, je crois que c'est pipé. Je ne devrais peut-être pas parler comme ça. » (JP.G., MCF Savoie, langue, 13 ans d'ancienneté)

Au-delà du fait que ces enseignants-chercheurs ne sont pas en adéquation avec les réformes, ils éprouvent même un sentiment d'insatisfaction quant à l'évolution du métier auquel ces évolutions conduisent :

« Quand en plus, dans le système de la recherche, il faut se consacrer à la recherche d'argent, et pas la recherche scientifique, en fait, le métier je ne l'ai pas reconnu. Et la manière dont il tourne à l'heure actuelle, je ne le reconnais pas. Et c'est assez révélateur au niveau de l'institut parce qu'il y a eu des journées labo l'année dernière, et il a été mis en évidence une espèce de déprime du chercheur, et il a été mis en place un premier sondage pour voir les gens qui étaient malheureux, pour connaître les raisons du mal-être dans leur métier. Et je pense que, une des choses qui a été mise en évidence, c'est le fait qu'on ne reconnaît plus le métier pour lequel on a été embauché. Je trouve que la métamorphose du métier s'est faite très très vite. […] Je trouve qu'on nous demande de faire toutes les palettes d'un métier, et nous on a une formation scientifique, c'est ça notre formation, on n'est pas bons ailleurs et on nous demande de faire le reste. Et en plus, du coup, on ne fait plus la science. Moi, je m'inquiète même pour la recherche scientifique française. […] On ne fait plus de science, on fait le reste pour faire de la communication.» (L.L., MCF Grenoble, physique, 7 ans d'ancienneté)

Les réformes sont perçues comme ayant eu un effet sur le renforcement de la pression exercée sur les individus :

« L'autre aspect, qui me frustre énormément, ce sont les réminiscences d'un système qui commence, je pense, à se déliter mais auquel on s'accroche. Alors on a à la fois des pressions liées à toutes ces réformes qu'on a vues passer. Des pressions « Il faut publier, il faut faire ceci, il faut faire ça, il faut être compétitif, il faut qu'on soit bien noté, on va être évalué » Ces pressions-là. » (S.T., MCF Grenoble, langue, 7 ans d'ancienneté)

La réforme de l'évaluation de la recherche, avec l'émergence de critères quantitatifs au détriment des critères d'évaluation qualitatifs contribue également à faire naître un sentiment d'insatisfaction :

« La question du jugement de la valeur scientifique de quelqu'un est compliquée. C'est vrai qu'il faut des indicateurs. On a tous ces nouveaux outils qui sortent depuis quelques années et malgré tout on s'aperçoit que ça ne reflète pas le vrai profil des gens. » (A.R., MCF Grenoble, physique, 5 ans d'ancienneté)

Les réformes, à travers l'effet qu'elles ont sur l'accroissement de la compétition individuelle sont également rendues responsables de la dégradation de l'ambiance :

« Donc le système a évolué d'une façon que je n'aime pas personnellement mais qui, je crois, n'est pas bonne, en tout cas pour ce qui est de la physique expérimentale. C'est absolument dépendant de l'argent et aujourd'hui l'argent vient de, j'appelle ça des bailleurs de fonds, que ce soit l'Europe ou la région, qui ont une logique comptable et administrative et qui ne correspond pas du tout à la logique de ce type de recherche. Donc ça c'est une évolution de carrière, pour autant que je sois habilité à en parler, une évolution dans l'environnement de la carrière des enseignants-chercheurs depuis pas mal d'années maintenant quand même, qui a vraiment changé, sur des critères parfaitement dogmatiques ces idées de planification de la recherche et surtout de rendement et d'efficacité, ce qui est vraiment absurde. On se retrouve dans des situations où des gens qui ne sont pas spécialement hyper-inventifs, hyper-brillants se retrouvent avec plein d'argent, d'autres personnes qui sont beaucoup plus inventives mais qui n'ont pas du tout envie de se compromettre à ne faire que de la paperasse n'ont pas beaucoup de moyens pour travailler, c'est absurde. Et puis ce système-là promeut une façon de travailler très individuelle. […] C'est totalement délétère ce truc. Ce qui ne me pousse pas, moi, à revenir dans une activité de recherche plus importante aujourd'hui, quand je vois comment ça évolue. » (B.C., MCF Grenoble, physique, 19 ans d'ancienneté)

Quête du plaisir, non adhésion aux réformes et insatisfaction liée aux effets que ces dernières ont sur leur quotidien professionnel conduisent à la production de parcours de carrière différents de ceux qui sont produits au sein du groupe A. Nous souhaitons néanmoins modérer ces conclusions. En effet, certains parcours de ce groupe sont encore en construction.

2.24 Des parcours en cours de construction pour certains

En effet, pour certains des individus du groupe B, leur parcours de carrière est en cours de construction. Pour une partie de ces enseignants-chercheurs, il ne fait nul doute que leur parcours finira par se conformer aux exigences de l'environnement et ressemblera ainsi aux paroucours de type 1 ou 2 du groupe A. Ils n'ont à ce jour tout simplement pas été en situation d'obtenir une mobilité verticale mais mettent en œuvre les actions qui leur permettront de l'obtenir. Pour les autres par contre, la construction du parcours est en cours de réflexion et ce processus va pouvoir prendre du temps car leur positionnement n'est pas clair. Ils sont tiraillés en effet entre d'un côté leurs convictions, leurs valeurs et leur objectif qui est de conserver le plaisir et d'un autre côté la certitude de devoir faire des choix contraires à l'ensemble de ces éléments de façon à rendre leur parcours plus légitime :

« C'est le moment de penser à l'habilitation. J'y pense, mais plus j'y pense moins j'ai envie de la faire l'habilitation ou je me dis pas maintenant. Pas maintenant parce que j'ai des enfants qui sont jeunes et puis après quand on est prof, vu qu'il y a un nombre restreint de prof, j'ai l'impression que ce sont toujours les mêmes qui sont sollicités pour faire plein plein de choses. Alors ce sont des choses qui sont intéressantes, mais je me dis, je ne suis pas assoiffée de pouvoir, je ne veux pas être directrice de ceci ou de cela, [...] Je suis à 80 % cette année, donc ce n'est pas du tout en adéquation avec ce dont j'ai envie maintenant [...] On verra dans 10 ans mais je suis aussi de plus en plus désenchantée par rapport au métier et je me dis que si maintenant je n'ai pas envie de faire l'habilitation et de progresser dans ma carrière, peut-être que je me suis plantée. Parce que je ne me vois pas non plus faire ce que je fais maintenant pendant les 30 prochaines années. Je m'y vois de moins en moins […] Mais d'ici 10 ans, j'aurai un peu plus de temps et j'y penserai certainement, si je suis encore là ! Je serais certainement dans cette perspective-là, parce qu'il faut évoluer et on a envie d'évoluer.» (S.T., MCF Grenoble, langue, 7 ans d'ancienneté)

Enfin, pour d'autres, les réformes ont eu un effet « déclic ». S'ils étaient dans la recherche de plaisir avant les réformes, ils sont maintenant dans la recherche de légitimité. Ils passeront alors, sans tarder, d'un parcours de type 3, 4 ou 5 à un parcours de type 1 ou 2 :

« L'administration ne m'attire pas, donc j'étais très bien dans mon poste de Maître de conférences jusqu'au moment où il y a eu la LRU. Et là, ça m'a décidée à entreprendre une habilitation. ***CG*** *: Pourquoi ?* ***MOS*** *: Parce que j'ai senti que le statut de Maître de conférences pouvait être menacé par la LRU.* ***CG*** *: Menacé dans quel sens ?* ***MOS*** *: Si j'avais bien compris, le président d'université avait en dernier ressort tout pouvoir et puis j'ai eu l'impression que le statut de l'universitaire se dégradait et qu'on allait, il était question de toutes sortes de choses mais j'ai l'impression qu'on allait peut-être demander plus d'enseignement à certains, qu'il y aurait une spécialisation recherche et une spécialisation pédagogique, et à ce moment-là j'ai eu envie de me spécialiser en recherche. Oui, j'ai eu peur que le statut soit menacé. Donc j'ai entrepris une habilitation. »* (MO.S., MCF HDR en cours Savoie, langue, 30 ans d'ancienneté)

Nous souhaitons apporter deux commentaires complémentaires concernant les enseignants-chercheurs du groupe B. Premièrement, il semblerait que ces individus ressentent moins le besoin de comprendre le système. Nous avons en effet retrouvé beaucoup moins de verbatim y faisant référence.

D'autre part, nombreux sont ceux, contrairement aux enseignants-chercheurs du groupe A, à considérer que leur métier consiste avant tout à faire de l'enseignement plutôt que de la recherche ce qui peut expliquer pourquoi ils ne souhaitent pas se conformer aux exigences de l'environnement qui, nous l'avons vu, ont tendance à inciter à la productivité et à l'excellence scientifique :

« Notre statut c'est enseignant-chercheur. Le législateur a mis enseignant en premier, chercheur en deuxième. Un wagon de marchandises, c'est avant tout un wagon. Un enseignant, ça devrait être enseignant. ***CG :*** *Et vous dites qu'il y en a beaucoup qui sont chercheurs pour privilégier leur CV ?* ***JPG*** *: Oui c'est ça. C'est-à-dire que bon le cours, peu importe. Je le dis tel que je le pense parce que c'est la stricte réalité. »* (JP.G., MCF Savoie, langue, 13 ans d'ancienneté)

Comme nous avons pu le voir dans les paragraphes précédents, deux groupes distincts par leurs parcours professionnels se différencient. D'un côté le groupe A (type de parcours 1 et 2) pour lequel l'argument fort utilisé pour expliquer le cheminement de la carrière est la recherche de légitimité vis-à-vis de l'environnement professionnel, d'un autre, le groupe B (types de parcours 3, 4 et 5) pour lequel la quête de plaisir est soulignée. Ces postures différentes ont des effets sur la construction des parcours de carrière. Par contre, le « choc » des réformes a joué, d'une manière ou d'une autre, sur l'ensemble des individus, quelles que soient leurs convictions ou leurs priorités professionnelles.
Nos conclusions semblent sous-entendre que légitimité et plaisir sont deux notions qui s'opposent, ce qui, nous le développons dans le paragraphe suivant, n'est pas toujours le cas.

2.3 Légitimité et plaisir : deux quêtes qui s'opposent ?

Dire que les enseignants-chercheurs dont le parcours est dans le groupe A sont guidés par leur souhait d'être légitimes vis-à-vis de l'environnement professionnel ne sous-entend pas qu'ils rejettent toute quête de plaisir. En effet, ils décrivent leur métier comme étant un métier passion et parfois, chercher à être légitime rencontre la quête de plaisir :

*«****CG*** *: Donc, si on revient à vous, vos choix de recherche ne sont pas dictés par des contraintes ?* ***CD*** *: Ah bah non ! Personne ! Un véritable chercheur… ce n'est pas possible ! Tout le monde parle de passion. Mais on est enseignant-chercheur. Ce n'est pas qu'une passion, c'est aussi un métier et on ne fait pas sa recherche en fonction du financement ! Personne ! »* (C.D., Professeur des universités Grenoble, langue, 17 ans d'ancienneté)

Il s'agit même pour certains d'une vocation :

« Moi je savais ce que je voulais faire dès le départ. » (P.S., Professeur des universités Savoie, physique, 32 ans d'ancienneté)

Le plaisir n'est donc pas absent de leur vie professionnelle. Parfois même, c'est la recherche de plaisir qui va permettre de redonner de la légitimité professionnelle, faisant ainsi de ces deux quêtes, deux éléments complémentaires permettant l'accomplissement de sa carrière :

« J'ai mon habilitation, il se trouve qu'il n'y a rien ici, l'université de Savoie m'a fait clairement comprendre qu'il n'y aurait pas de poste avant 10 ans, donc c'était soit aller dans une autre université française et peut-être tomber dans la même chose qu'ici, c'est-à-dire changer de carrosserie mais avoir toujours une Deux-chevaux dans le sens où manque de moyens, université en danger avec les réformes et tout ça, soit partir pendant trois ans dans un très joli poste et revenir avec un CV gonflé » (JM.L., MCF HDR Savoie, chimie, 14 ans d'ancienneté)

Enfin, dans le groupe A, les individus peuvent s'autoriser à passer de la quête de légitimité à la quête de plaisir, mais ne le font qu'à partir du moment où la carrière est bien avancée et que la légitimité est acquise et ne peut être remise en cause :

*« Et puis je suis arrivé à un point, ils m'ont passé première classe l'année dernière, donc en fait, je n'ai plus aucune contrainte, je suis arrivé pour moi au bout de l'échelle, je n'ai plus aucune contrainte liée à mon avancement, de manière administrative, dans la carrière qui pourrait m'influencer dans mes choix. Maintenant, je fais ce qui me plaît. Avant aussi, mais avant on a toujours un peu le CV en tête, « C'est mieux que tu partes, c'est mieux que tu ne partes pas ». **CG** : Maintenant vous dites « Je n'ai plus aucune contrainte » Je n'ai plus qu'à faire ce qui me plaît. » Pourquoi ? **EG** : Parce que quelque part, je suis allé au bout de la reconnaissance que j'attendais. Donc je n'attends plus rien quasiment en retour de l'université.»* (E.G., Professeur des universités, physique, 21 ans d'ancienneté)

De la même façon, chez les individus du groupe B, recherche de légitimité et recherche de plaisir ne s'opposent pas toujours et peuvent coexister :

*« **CG** : Ça veut dire qu'aujourd'hui vous menez vos recherches dans l'objectif d'être publiée ou vous les menez pour vous faire plaisir ? **AH** : Principalement … c'est difficile de dire, moi je dirais que c'est plutôt pour le pur plaisir de poursuivre une idée, en sachant que je fais des recherches qui ont une application pratique derrière. Moi c'est vraiment parce que ça me fait plaisir, mais en partie parce que je viens de résoudre un problème qui posait problème pour X personnes, ou je vais pouvoir mieux aider des gens à résoudre tel ou tel problème. C'est ça le plaisir. Après pour se faire publier, …, ouais, parce que je sais que c'est bon pour le labo. »* (A.H., MCF Savoie, langue, 11 ans d'ancienneté)

De plus, tous les individus du groupe B que nous avons rencontrés se plient tout de même aux règles de la profession dans le but de faire ce pour quoi ils sont payés, ne serait-ce que par conscience professionnelle :

*« **CG** : Si je vous demande de répartir en pourcentage le temps consacré à toutes vos activités vous sauriez le faire ? **EC** : Moi, j'étais très consciente des règles du jeu. C'est-à-dire qu'un enseignant-chercheur doit je crois 1500 heures à l'État et qu'en théorie, la moitié c'est en concept de recherche et la moitié en concept d'enseignement. Très scrupuleuse de mon devoir et de ma responsabilité, j'ai toujours essayé de faire du bon travail du mieux que je pouvais, aussi bien au niveau de la recherche qu'au niveau de l'enseignement. »* (E.C., MCF Grenoble, linguistique, 11 ans d'ancienneté)

Il existe une réelle différence entre les enseignants-chercheurs du groupe A et ceux du groupe B dans la façon dont les parcours sont construits et les décisions sont vécues, expliquées et justifiées. La différence réside dans l'importance accordée à la recherche de légitimité. Pour les individus dont le parcours de carrière est en catégorie 1 ou 2, c'est la recherche de légitimité qui est effectivement plus forte que la recherche de plaisir. C'est le besoin de légitimité qui dicte les choix, même si ceux-ci doivent aller à l'encontre, parfois, de leur plaisir. Les individus adhèrent aux réformes ou, s'ils n'y adhèrent pas, se mettent en situation de découplage. Pour les autres individus, c'est la recherche de plaisir qui prime et qui dicte les décisions en matière de carrière, même si cela doit aller à l'encontre de la légitimité vis-à-vis de l'environnement professionnel. Globalement, ces individus n'adhèrent pas aux réformes et refusent de découpler. Il existe bien sûr des exceptions. Pour les enseignants-chercheurs dont le parcours de carrière est en catégorie 1 ou 2, la recherche de plaisir va prendre l'ascendant sur le besoin de légitimité mais seulement à partir du moment où la carrière est considérée comme étant déjà bien installée et où finalement, la légitimité est déjà acquise et ne peut être remise en cause. Pour les individus dont le parcours de carrière est en catégorie 3, 4 ou 5 certains hésitent encore sur la priorité à donner.

Nous avons recensé nos individus en regard des deux axes : adhésion / non adhésion par rapport aux réformes et recherche de légitimité / recherche de plaisir et ce sur la base de leur profil « dominant », alors même que, nous en avons bien conscience, les êtres humains sont bien plus complexes que cela.

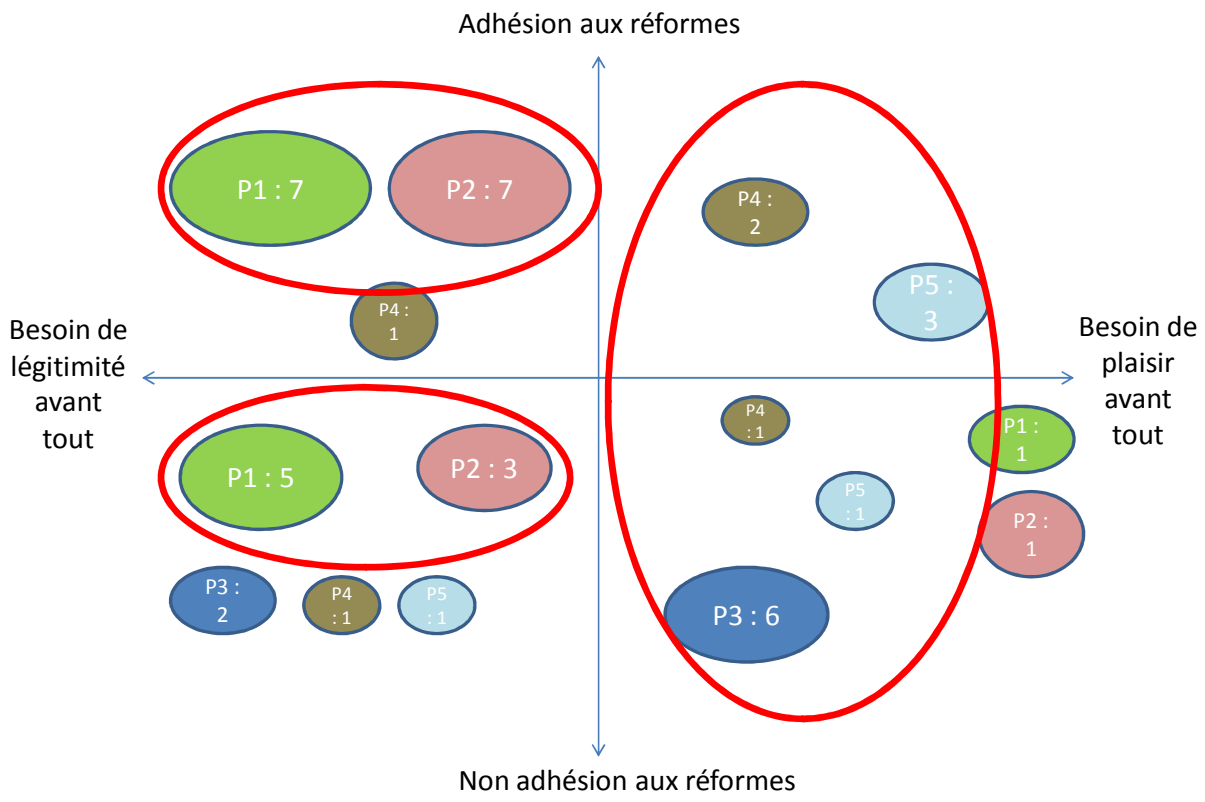


Figure 11 - Présentation de l'échantillon selon leur niveau d'adhésion aux réformes et la recherche de légitimité ou plaisir

Ce graphe permet de visualiser la répartition de notre population.

Les individus dont le parcours est de type 1 ou 2 sont pour leur grande majorité dans une recherche de légitimité en priorité. Seuls deux individus font exception à la règle. Ce sont ceux qui, leur légitimité acquise, s'autorisent à chercher dorénavant à se faire plaisir. De plus, quatorze d'entre eux adhèrent globalement aux réformes c'est-à-dire qu'ils n'expriment pas réellement d'insatisfaction vis-à-vis d'elles, tandis que huit d'entre eux sont plus critiques. Ce sont ces individus qui peuvent être confrontés à une situation de découplage.

Les individus dont le parcours est de type 3, 4 ou 5 sont plutôt dans la recherche de plaisir, même si cinq d'entre eux expriment le souhait d'être légitimes vis-à-vis de leur environnement professionnel. Ces enseignants-chercheurs peuvent avoir été en situation de basculer d'une quête à une autre au moment des réformes par exemple ou des individus qui oscillent entre les deux et pour qui le parcours est en réflexion. Ces enseignants-chercheurs sont en majorité (huit) dans une non-adhésion par rapport aux réformes et expriment leur insatisfaction vis-à-vis de leurs effets sur les carrières alors que cinq y adhèrent globalement.

Après avoir décrit les parcours de carrière observés chez les individus, l'influence possible de l'environnement professionnel sur la construction de ceux-ci ainsi que l'arbitrage opéré par les enseignants-chercheurs entre légitimité et plaisir, nous nous devons de discuter nos résultats afin de les éclairer. La discussion fait l'objet de la partie suivante.

3. Discussion

Afin d'aller au-delà de la livraison brute de nos résultats, nous nous devons d'en discuter la signification. Cette discussion porte sur quatre éléments. Dans un premier temps, nous revenons sur les mécanismes d'isomorphisme afin d'en parfaire la connaissance et de discuter leurs modes d'action. Dans un second temps, nous discutons des effets des réformes sur les individus. Dans un troisième temps nous abordons la carrière académique afin d'en discuter ses caractéristiques. Enfin nous nous arrêtons sur la gestion de carrière au sein des universités.

3.1 Les mécanismes d'isomorphisme

Nous avons pu observer grâce à notre analyse que les parcours de carrière des individus peuvent être influencés par l'environnement professionnel et que des mécanismes d'isomorphisme sont à l'œuvre. Si la littérature nous éclaire sur ces mécanismes et l'influence qu'ils peuvent avoir sur les organisations et les individus, nous n'avons pas trouvé de travaux académiques en expliquant finement les modes d'action. Or nos résultats montrent que ces trois mécanismes ne s'appliquent pas sur les mêmes composantes et que, par conséquent, la nature de leur influence diffère. Mais avant de discuter ces phénomènes, nous nous devons de revenir sur la question de l'ambiguïté et de la contradiction que nous avons abordée à de nombreuses reprises dans notre manuscrit et qui permet de mieux comprendre l'isomorphisme.

3.11 De l'ambiguïté et des contradictions qui constituent le gisement de normes

Nous avons vu que si certaines règles devaient être suivies à la lettre par les établissements sans adaptation possible, d'autres, au contraire, laissaient place à

interprétation, à évitement, voire à création de nouvelles règles. Nous avons pu ainsi constater que les réformes portaient en elles des gisements de contradictions et, en accord avec Dany et al. (2011), que l'université était marquée par l'ambiguïté, cette dernière pouvant avoir une influence d'une part, sur les pratiques de gestion des carrières dans les établissements et d'autre part, sur les enseignants-chercheurs qui pouvaient être déstabilisés par ces contradictions. Nous avons cherché à mettre en lumière un certain nombre de « couples sous tension » (Martinet, 1990) afin d'éclairer cette question de l'ambiguïté et de la contradiction, couples que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

INDIVIDUALISATION	STANDARDISATION
⅄ Mobilité : stratégies professionnelles individuelles ⅄ Évaluation : valorisation des activités autres que la recherche (résultat spécifique à chaque enseignant-chercheur) ⅄ Promotion : prise en compte du profil et de l'expérience antérieure ⅄ Primes, incitations financières individuelles ⅄ Modulation de service ⅄ Parcours de carrière et de recrutement ⅄ Politique d'établissement propre (recrutement, promotion, incitations financières, gestion des carrières)	⅄ Évaluation : ◦ processus d'évaluation individuelle, reconnaissance de toutes les activités ◦ Recherche d'excellence (Louvel et Lange, 2010) ◦ Transparence ◦ Harmonisation ⅄ Promotion : critères identiques à tous ⅄ Référentiel métier ⅄ Cadre réglementaire national

VALORISATION METIER GLOBAL	RENFORCEMENT EXIGENCE D'EXCELLENCE SCIENTIFIQUE
- Modulation - Référentiel : valorisation des tâches d'enseignement et administratives - Promotion : reconnaissance de l'engagement global - Enseignement : professionnalisation - Statut : prise en compte des activités hors recherche - Évaluation devant prendre en compte l'ensemble des missions de l'enseignant-chercheur	- Évaluation de la recherche - Promotion - Recrutement - Contenu du métier - Modulation
ACCÉLÉRATION	**FREINS**

- Promotion :
  - nouvelles règles plus favorables
  - réduction du temps de passage entre échelons
  - reconnaissance de l'expérience antérieure
  - augmentation des salaires
- Incitations financières
- Recrutement : accélération du processus
- Mobilité
	- Cadre légal et encadrement pas l'État
	- Non prise en compte du GVT (Glissement, Vieillissement, Technicité) dans la masse salariale allouée par l'État à l'établissement
	- Recrutement : renforcement de la concurrence
	  - mobilité
	  - recrutement parallèle
	- Modulation

FACILITATION	COMPLEXIFICATION
⅄ Accompagnement dans la carrière : ◦ conseil ◦ aide aux jeunes maîtres de conférences ◦ modulation ◦ aide à la publication	⅄ Gestion des individus éclatée entre plusieurs instances ⅄ Renforcement du poids du président ⅄ Importance de l'avis des externes
AUTONOMIE	**CONTRÔLE**
⅄ Déconcentration des actes de gestion ⅄ Possibilité de définir sa politique propre ⅄ Autonomie de l'individu	⅄ Contrôle interne à l'établissement ⅄ Contrôle externe par les services du Rectorat pouvant aller jusqu'à la mise sous tutelle ⅄ Cadre légal ⅄ Évaluation ⅄ Modulation ⅄ Bibliométrie ⅄ Réussite des étudiants ⅄ Dépendance à l'environnement

Tableau 9- Les couples sous tension au sein de l'environnement professionnel

Nous présentons ces « couples sous tension » (Martinet, 1990) dans le schéma ci-dessous, inspiré du schéma de visualisation de Martinet (1990, p.233) :

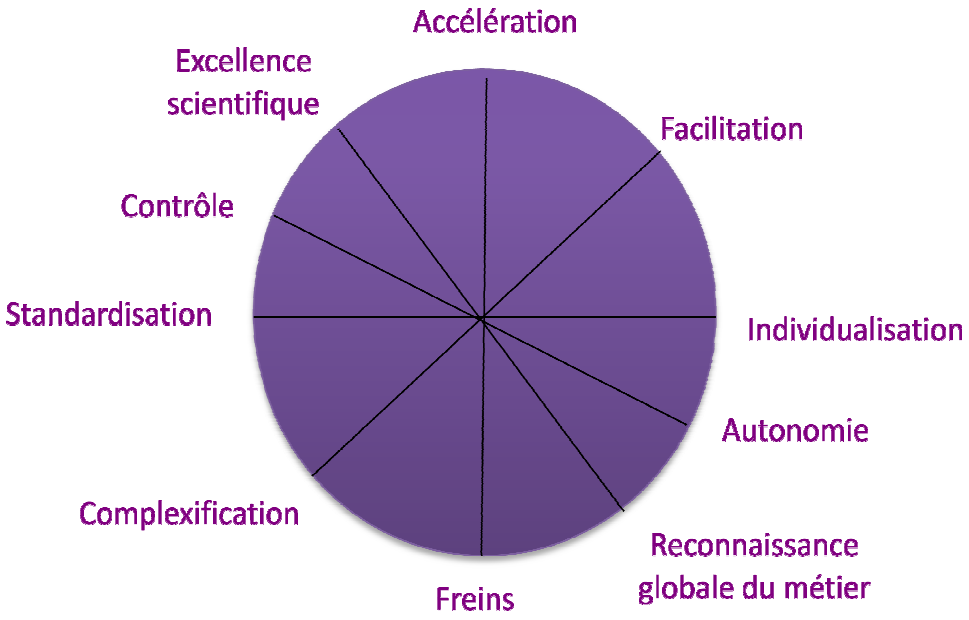


Figure 12 - Les couples sous tension au sein de l'environnement professionnel

La complexité du cadre légal et réglementaire, la présence d'ambiguïtés voire de contradictions composent un environnement professionnel complexe au sein duquel s'exercent des influences de nature différentes et aux effets divers. Si l'apparition de normes s'explique par le fait que les universitaires évoluent dans un environnement où la profession a la capacité d'en édicter certaines, c'est aussi parce que l'environnement professionnel et les réformes en particulier ont un caractère ambigu et contradictoire et favorisent ainsi leur émergence. Nous discutons, dans le paragraphe suivant, des mécanismes d'isomorphisme à l'œuvre.

3.12 Des mécanismes à différencier

Les trois mécanismes n'exercent pas leur influence de manière identique.

L'influence coercitive ne joue pas directement sur les individus. En effet, nombreux sont les enseignants-chercheurs rencontrés à nous avoir précisé qu'ils ne connaissaient pas les lois sur lesquelles nous travaillions et que nous avons présentées en amont de notre manuscrit. Ils les

connaissent de nom, certes, les citent de surcroît pour expliquer pourquoi leur métier, leur carrière ou la vision qu'ils en ont, ainsi que leur quotidien ont changé, mais sont bien souvent incapables de les dater ou de citer les éléments principaux de ces lois. Beaucoup n'ont jamais ressenti le besoin ou pris la peine d'aller lire les textes en détail. L'une de ces trois lois, en l'occurrence celle touchant à leur statut, est bien souvent apparue comme étant inconnue de nos interlocuteurs. Certains nous ont même demandé de les éclairer sur les contenus précis des textes. Néanmoins, nous avons vu qu'elles avaient une influence sur les parcours de carrière. Si cette coercition ne s'exerce pas sur les individus de manière directe, c'est par contre sur l'université, le laboratoire et les commissions, en tant qu'organisations, qu'elle le fait. En effet, les lois touchent à l'autonomie de l'université, elles touchent au financement et à l'évaluation de la recherche. Les organisations sont tenues d'appliquer ces règles. En conséquence, la coercition s'exerce par la présence d'un cadre légal existant et en évolution et prescrit des comportements organisationnels qui produisent des parcours de carrière possibles s'offrant aux enseignants-chercheurs. Ce n'est donc que de manière indirecte que cette influence va s'appliquer aux enseignants-chercheurs.

L'influence normative, elle, opère selon deux modes d'action différents. Elle s'exerce de manière directe sur les organisations. En effet, nous l'avons vu, les organisations ont le loisir d'interpréter les règles, de ne pas les appliquer ou d'en créer de nouvelles si ces dernières n'existent pas, ce qui a pour conséquence la création de normes propres. Ces normes vont avoir deux effets : d'une part contribuer à façonner les parcours de carrière possibles offerts aux universitaires, d'autre part constituer des règles dont les individus peuvent se saisir lorsqu'il s'agit de s'interroger sur leurs décisions en matière de carrière. Les enseignants-chercheurs sont, eux, touchés de manière directe et indirecte par l'influence normative. D'une part les individus, n'ayant qu'une connaissance imparfaite des textes de loi et des règles, peuvent rentrer dans un processus d'interprétation de ces dernières, processus exacerbé par les signaux contradictoires envoyés de toute part et se créer ainsi leurs propres normes sans pour autant que ce processus soit médiatisé par les autres ou par l'organisation. D'autre part, leurs pairs, par l'exemple qu'ils représentent, par le récit de leur expérience et de leur vécu, de leurs réussites et de leurs échecs peuvent être à la source de normes qui seront suivies par les autres.

L'influence mimétique, quant à elle, joue de manière indirecte sur les individus et a pour résultat la création de normes. Cette influence n'est par contre pas médiatisée par l'organisation en elle-même mais par les pairs.

Les trois types d'influence n'ont donc pas le même mode d'action. À l'instar de Chreim et al. (2007), nous pouvons en conclure que l'influence de l'environnement s'exerce sur les individus à travers deux modalités bien différentes, l'une indirecte *via* la médiatisation par les organisations ou par les pairs, l'autre plus directe sur les individus.

Pour une meilleure compréhension, nous proposons de représenter les différentes influences comme suit :

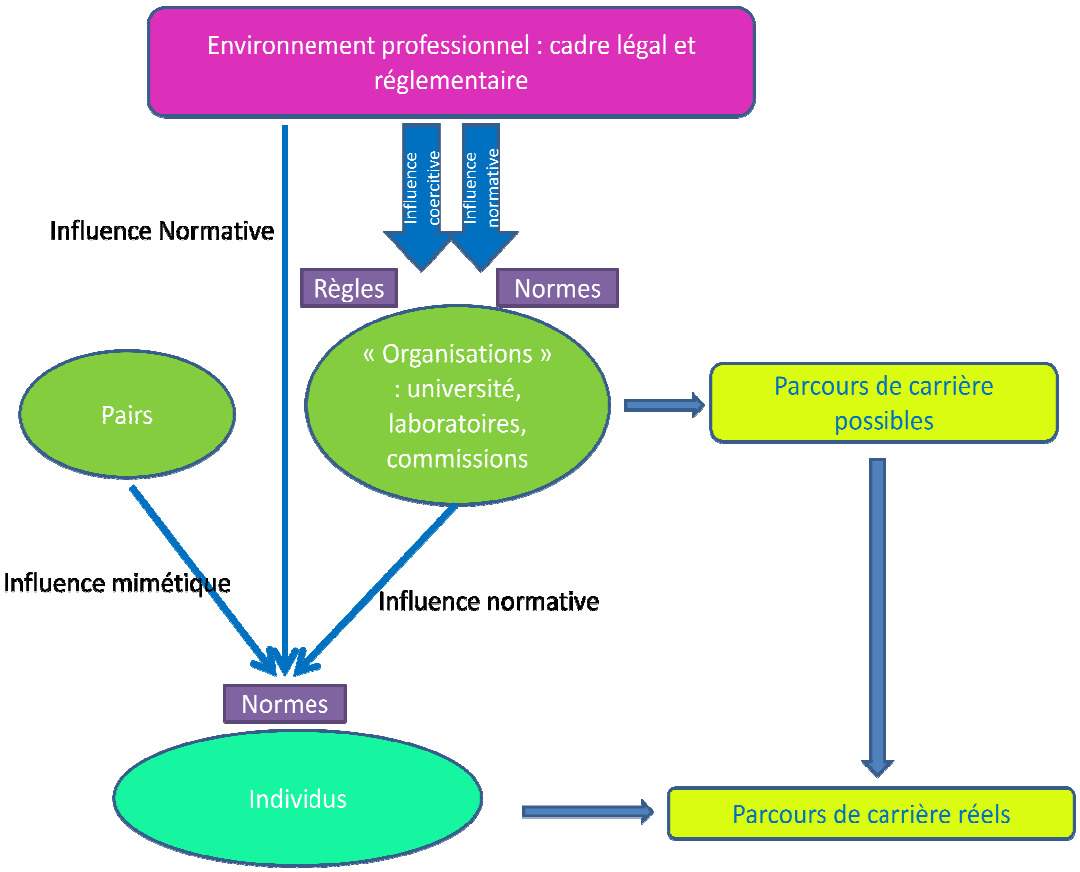


Figure 13 - Les sources d'isomophisme et leurs mécanismes

La complexité de l'environnement est accrue par le fait que, alors que les règles sont stables, en tout cas ne peuvent être changées que par une décision ministérielle, elles restent soumises tout de même à interprétation et à décision de les appliquer ou non. Ce processus est à la source de création de normes, qui, elles, peuvent être éphémères et réversibles. L'on comprend ainsi que la gestion de la carrière académique n'est pas rendue aisée dans un tel

contexte tant du côté des établissements que du côté des individus. Nous discutons, dans le paragraphe suivant de l'effet des réformes sur les enseignants-chercheurs.

3.2 Des réformes affectant les individus

3.21 À l'origine d'un processus de socialisation organisationnelle différent d'un individu à l'autre ?

Les réformes induisent un changement organisationnel avec lequel les individus doivent se familiariser. Ce processus de familiarisation peut être très différent d'un enseignant-chercheur à un autre mais est indispensable et sert à reconstruire du sens.

Un changement organisationnel induit pour l'individu « une transition et non une simple adaptation organisée par des processus permettant la continuité entre deux situations » (Jaujard et Paraponaris, 2007, p.5). Le terme de transition emprunté à Bridges (1991) signifie que l'individu rentre dans un processus d'assimilation du changement qui peut être plus ou moins long, individuel et subjectif (Jaujard et Paraponaris, 2007). Or dans une phase de transition, des risques de résistance peuvent apparaître, ainsi qu'un travail de reconstruction des représentations qui peuvent faire naître des comportements d'ajustement (Jaujard et Paraponaris, 2007), les individus ayant la capacité d'avoir des réactions et des attitudes qui leur sont propres. Van Maanen et Schein (1979) considèrent que la socialisation organisationnelle est une politique mise en place par l'organisation pour influencer et modeler le salarié. À l'inverse, Louis (1980) théorise la socialisation organisationnelle comme un processus cognitif de rationalisation par le salarié qui tente ainsi d'attribuer du sens à son nouvel environnement social.

Les enseignants-chercheurs vivent dans un environnement professionnel en transition et sont amenés, pour certains d'entre eux, à ajuster leurs comportements de façon à trouver un sens à leur action, sens qui s'est parfois perdu du fait des réformes. D'une part nous avons pu observer que des individus qui, jusqu'à présent, étaient dans une recherche de légitimité vis-à-vis de leur environnement professionnel, ont vu leurs convictions ébranlées par des doutes ayant émergé des réformes. Certains ont ainsi pu décider de basculer vers la recherche de plaisir car ils sont inquiets quant aux évolutions du système et du métier. D'autre part, nous avons vu que certains, qui avaient toujours conduit leur carrière avec en premier objectif de se faire plaisir avant tout, quitte à ne pas suivre les règles dictées par l'environnement, ont eu

peur et ont basculé du tout au tout, passant de la recherche de plaisir à la recherche de légitimité malgré leurs valeurs et leurs souhaits professionnels et personnels. Ce n'est finalement pas la transition en tant que telle qui a entraîné des comportements d'ajustement, mais bien la crainte que faisait naître cette transition en regard de nouvelles exigences parfois peu claires, complexes et contradictoires. Les comportements de carrière ont ainsi pu être ajustés à l'occasion des réformes, tout comme les attentes que les individus avaient vis-à-vis de leurs différents employeurs.

3.22 Déclencheuses d'un bris dans le contrat

Le contrat change en situation de modification de l'environnement (Roques, 2004). De façon beaucoup plus radicale, nos résultats permettent de mettre en exergue le fait que les réformes ont fait naître un sentiment si ce n'est de violation, au moins de bris des contrats psychologiques des enseignants-chercheurs. En effet, ces derniers entretenant plusieurs relations d'emploi, avec le Ministère, avec l'université et avec le laboratoire, ils sont confrontés à l'existence de plusieurs contrats. En 2011, lors de notre première recherche, nous avions pu montrer l'existence de contrats forts avec le Ministère et le laboratoire. Tous les enseignants-chercheurs rencontrés nous avaient fait part d'une grande implication dans leur travail ainsi que de la volonté de respecter leur engagement vis-à-vis du Ministère. Ils disaient devoir exercer leur métier avec conscience professionnelle, sérieux et avaient le sentiment de devoir des résultats au Ministère tant en termes de recherche qu'en termes de qualité d'enseignement. En échange de quoi, ils attendaient du Ministère la sécurité de l'emploi. Vis-à-vis du laboratoire, les termes du contrat étaient un peu différents. Les enseignants-chercheurs attendaient que ce dernier puisse leur permettre de poursuivre leur activité de recherche par l'intermédiaire de l'octroi de fonds. En échange de quoi, ils s'engageaient à développer leur activité recherche et le nombre et la qualité des publications. Le contrat avec l'université était quant à lui quasiment inexistant.

Les réformes sont venues mettre à mal ces relations. En effet, elles ont fait naître un sentiment de bris voire de violation du contrat d'une part parce que le Ministère s'est désengagé d'un grand nombre d'actions en matière de gestion des carrières, d'autre part parce que les laboratoires ont moins de fonds à attribuer à chacun. Ce sentiment a pu avoir deux conséquences. Pour certains, le bris du contrat ayant fait naître une incertitude ou des craintes quant à leur avenir, ils ont été poussés vers une quête de légitimité pour se couler dans le

moule et mettre ainsi toutes les chances de leur côté pour voir ce contrat respecté. *A contrario*, le bris du contrat a pu avoir un effet tout à fait inverse chez d'autres. En effet, n'attendant par conséquent plus rien du Ministère ou du laboratoire, ils se sont autorisés à s'affranchir de la recherche de légitimité et à basculer vers la recherche de plaisir envers et contre tout, quitte à envisager de quitter le métier.

Nous n'avons pas le sentiment que le contrat psychologique avec l'université se soit renforcé malgré sa responsabilisation dans les actes de gestion. Par contre, nous avons pu observer l'émergence d'un nouveau « contrat », liant les individus non pas à un employeur officiel mais à leurs pairs. Ce contrat vient finalement remplacer le contrat quasi-inexistant entre eux et l'université. S'ils s'impliquent dans leur activité d'enseignement et prennent en charge des responsabilités administratives parfois lourdes, c'est plus pour les collègues que pour respecter des règles fixées par l'université.

3.23 Des réformes faisant naître un sentiment d'insatisfaction

Nous l'avons vu à l'occasion de la présentation de nos résultats, certains enseignants-chercheurs ne sont pas en phase avec les réformes, en redoutent les effets sur leur carrière et de manière plus globale sur leur métier et se retrouvent confrontés à l'émergence d'un sentiment d'insatisfaction. Nous avons également expliqué que ce sentiment pouvait faire naître du désengagement voire l'envie de quitter le métier, fait qui semble être plutôt relativement récent dans cette profession, de surcroît parce que, nous l'avons vu, nous parlons d'un métier passion, voire d'une vocation. Les individus en situation d'insatisfaction au travail peuvent réagir de manière variée. C'est Hirschman, qui, en premier en 1970, a proposé un modèle expliquant quelles étaient les réactions possibles des individus en situation d'insatisfaction. Si le modèle séminal, connu sous le nom de modèle EVL (*Exit*, *Voice*, *Loyalty*) (Hirschman, 1970), a été conçu dans un premier temps pour expliquer les différentes réactions que pouvaient avoir les clients en réponse à une insatisfaction rencontrée vis-à-vis de leurs fournisseurs, il a très vite été étendu à d'autres relations, dont la relation d'emploi (Farrell, 1983; Rusbult et Farrell, 1983; Withey et Cooper, 1989 ; Grima et Glaymann, 2012; Hagedoorn et al., 1999; Rusbult et Zembrodt, 1983; Rusbult et al., 1982, 1988; Turnley et Feldman, 1999). Selon le modèle séminal, les individus en situation d'insatisfaction répondent de trois manières différentes que sont l'*Exit*, la *Voice* et la *Loyalty*. Si la notion d'*Exit* est clairement expliquée par Hirschman et peu sujette à interprétation, et signifie pour un

employé en situation d'insatisfaction que ce dernier quitte la relation c'est-à-dire son emploi (Saunders, 1992 ; Leck et Saunders, 1992), la notion de *Voice* est, quant à elle, une réponse plus complexe (Grima et Glaymann, 2012 ; Leck et Saunders, 1992). Il s'agit d'une réponse des individus qui vise à réparer la relation (Vangel, 2011) ou en tout cas à la changer (Saunders, 1992) en l'améliorant grâce à l'usage de la communication, que ce soit par la plainte, le grief ou la proposition (Hirschman, 1970). Transposée à la situation des individus au travail, il s'agit alors de la façon dont ceux-ci font part de leur opinion à leur employeur sur la situation de travail et la relation qu'ils vivent (Vangel, 2011). Ils peuvent se plaindre, soumettre des suggestions ou encore faire tomber la situation vécue dans le domaine public en alertant les médias (Leck et Saunders, 1992). Les individus maintiennent donc la relation tout en exprimant leur insatisfaction. Quant à la *Loyalty*, elle est décrite par Hirschman comme pouvant influencer l'*Exit* ou la *Voice*.

Si le modèle de Hirschman est utilisé, il ne l'est cependant pas en l'état, de nombreux travaux de recherche s'étant employés à démontrer que des extensions devaient être proposées pour refléter au mieux les différents comportements possibles des salariés (Farrell, 1983 ; Rusbult et al, 1988 ; Withey et Cooper, 1989 ou encore Hagedoorn *et al*., 1999. Le modèle le plus fréquemment exploité, même s'il reste aujourd'hui encore sujet à controverse (Grima et Glaymann, 2012) est un modèle fondé non pas sur trois dimensions mais sur quatre. Il s'agit du modèle EVLN (Farrell, 1983). C'est ainsi que Rusbult *et al.* en 1988 ou Hagedoorn *et al* en 1999 montrent que les salariés en situation d'insatisfaction disposent de quatre options pour réagir. Ils peuvent partir (*Exit*), s'opposer (*Voice*), rester en prenant sur eux (*Loyalty*) ou prendre de la distance (*Neglect*) (Grima et Glaymann, 2012). La deuxième évolution proposée dans la littérature concerne la distinction des réponses selon deux axes différents. Farrell (1983), Rusbult et al. (1988) et Farrell et Rusbult (1992) proposent de distinguer les réponses selon qu'elles relèvent d'un comportement destructif ou constructif d'une part, en regard de l'impact sur la relation employé-employeur et d'un comportement passif ou actif d'autre part. Selon Farrell et Rusbult (1992), les réactions constructives correspondent à des réactions dont le but est de maintenir la relation ou de rétablir des conditions satisfaisantes, alors que les réactions destructrices peuvent avoir pour effet d'empêcher la relation (Vangel, 2011; Rusbult et al., 1982). La *Voice* et la *Loyalty* constituent ainsi des réponses constructives alors que l'*Exit* et le *Neglect* sont des réponses destructrices. Selon le deuxième axe, il y a réaction active lorsque les individus agissent pour faire évoluer la relation, contrairement à ce qu'il peut se passer avec une réaction passive (Rusbult et al., 1988). En suivant ce modèle à deux axes, l'*Exit* relèverait d'un comportement destructif actif, la *Voice* serait un comportement

constructif actif, la *Loyalty* serait un comportement constructif passif et le *Neglect* relèverait d'un comportement destructif passif :

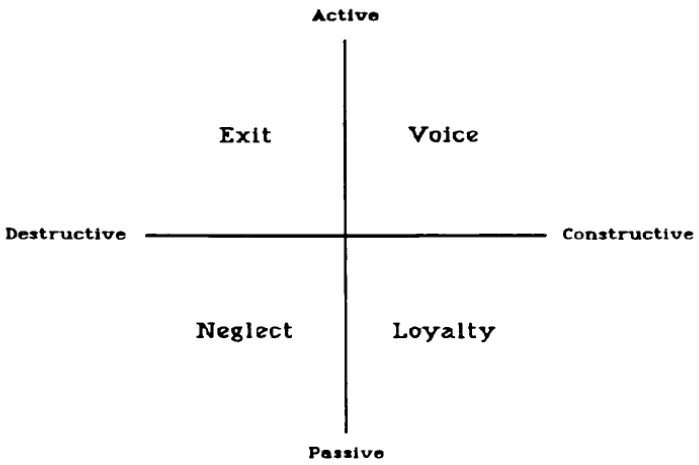


Fig. 1. Exit, voice, loyalty, and neglect: A typology of responses to job dissatisfaction.

Figure 14 - Modèle EVLN selon Farrell et Rusbult, 1992

Ce modèle nous permet de donner un autre éclairage à nos résultats.

Globalement, nous n'avons pas rencontré d'individu étant dans une relation destructrice de type *Neglect*. Cela s'explique par le fait qu'ils exercent un métier passion, comme nous l'avons vu précédemment et qu'ils ont tous un profond respect de leurs engagements et de la notion de service public.

Les enseignants-chercheurs dont le parcours de carrière est en catégorie 1 ou 2 sont, pour une grande majorité d'entre eux, satisfaits de leur situation de travail. Cependant, certains ne le sont plus depuis ces mouvements de réformes. Ils sont confrontés au besoin de gérer cette situation d'insatisfaction. Deux options s'offrent à eux : tenter d'améliorer la relation ou la fuir. C'est pourquoi nous retrouvons chez une partie de ces individus la volonté de s'investir dans des grosses responsabilités et de prendre des mandats dans l'objectif, disent-ils, de maîtriser le mouvement de réformes. Ils sont dans un comportement de *Voice*. D'autres, *a contrario*, choisissent de se désengager et basculent dans l'*Exit*, que ce soit à travers un désengagement et l'envie de moins s'investir ou une volonté de faire autre chose de totalement différent.

Nous retrouvons plus de situations d'insatisfaction chez les enseignants-chercheurs dont le parcours de carrière est en catégorie 3,4 ou 5 et c'est logique puisque l'environnement ne véhicule pas forcément des valeurs qui sont en phase avec leur recherche de plaisir. Les

critiques en regard des réformes sont nombreuses. Ces derniers, étant dans une optique de recherche de plaisir plus que de légitimité vont moins avoir tendance à utiliser la *Voice* pour reconstruire la relation. C'est pourquoi nous retrouvons moins d'implication dans des mandats divers chez ces individus. Par contre, ils vont plus avoir tendance à être dans un comportement d'attente ou de patience, voire dans l'envie de rompre la relation et ce malgré leur satisfaction passée et leur amour du métier.

La notion d'*Exit* est relativement nouvelle dans ce métier. Métier passion, métier vocation, beaucoup y sont entrés sans avoir eu jusqu'aux réformes la moindre velléité d'en partir. Les réformes sont venues perturber les règles du jeu, mettre à mal la relation d'emploi, de nouvelles situations de stress et de mal-être apparaissant. Malgré le manque d'opportunités à l'extérieur ou le fait que pour faire autre chose, il faille radicalement changer de métier, il existe maintenant des souhaits de départ amenant certains enseignants-chercheurs à faire un bilan de compétences.

La décision de quitter le métier ou de rester malgré une insatisfaction nouvelle dépend de l'engagement professionnel dont font preuve les salariés. Cet engagement est défini par Meyer et Allen (1991) comme étant tridimensionnel, fait d'un attachement affectif, d'un attachement instrumental et d'un attachement moral. Selon McDermott et al. (1996), l'engagement affectif se traduit par le fait que l'employé demeure avec l'organisation parce qu'il le désire. Pour ce qui est de la dimension instrumentale, elle réfère aux coûts associés au fait de quitter l'organisation, alors que la dimension morale est caractérisée par le sentiment d'obligation de rester avec l'organisation (Ben Hassine, 2008). Les effets des réformes sont venus, pour un certain nombre d'enseignants-chercheurs, mettre à mal leur engagement professionnel. Évoluer dans un environnement fait d'ambiguïtés et de contradictions sans avoir les moyens de connaître et comprendre les règles qui régissent leur carrière et avoir le sentiment que le contrat psychologique a été brisé, peuvent affaiblir le sentiment d'attachement moral et affectif. Cela peut aussi donner aux enseignants-chercheurs l'impression que le coût associé à un départ est supportable, voire inférieur au coût associé à un maintien dans l'emploi.

Nous avons discuté dans ce paragraphe des effets négatifs des réformes sur les individus. Si ces propos ne doivent pas être généralisés à l'ensemble des enseignants-chercheurs, ces éléments de discussion nous sont apparus néanmoins comme étant à relever en regard de nos résultats.

Ces derniers permettent également de discuter les caractéristiques de la carrière académique.

3.3 La carrière académique et ses caractéristiques

3.31 Des caractéristiques à nuancer

La carrière académique est présentée dans la littérature comme étant un modèle hybride, empruntant des caractéristiques à la fois à la carrière classique et à la carrière nomade.

Si nous confirmons, grâce à notre étude, le caractère hybride de la carrière académique, nous pouvons cependant nuancer les conclusions académiques. Pour mémoire, nous reprenons ci-dessous le tableau de synthèse des caractéristiques issu de notre revue de littérature et mettons en exergue les éléments (surlignés en rouge) que nos résultats permettent de discuter :

Caractéristiques	Carrière classique	Carrière nomade
Relation à l'institution	Lien fort	
Nature du contrat		Insécurité
Nombre d'employeurs		Multiples
Marché du travail	Interne	Externe
Responsabilité de la carrière	Cadre existant	Autonomie des individus
Règles de carrière	Cadre existant	Règles adaptées par les individus
Mobilité	Verticale	Fonctionnelle et géographique
Compétences acquises		Transférables
Carrière produite		Multidirectionnelle
Critères de « succès »	Objectifs	Subjectifs

Tableau 10 - Les caractéristiques de la carrière académique et leurs nuances

Nous souhaitons revenir, dans ce paragraphe, sur la nature des liens entre les enseignants-chercheurs et l'institution, le cadre de la gestion des carrières ainsi que la dimension mobilité.

La littérature nous paraît un peu réductrice lorsqu'elle caractérise la nature du lien entretenu par les individus avec leur institution. En effet, si la responsabilité de la carrière est censée être portée par l'université, nous avons vu que la notion d'employeur et donc d'institution de référence fait débat et n'est pas partagée par tous. Les individus sont en contact, en matière de carrière, avec l'université certes, mais aussi avec leur laboratoire et, de façon plus éloignée, avec le Ministère, qui reste néanmoins leur employeur principal. Tous peuvent avoir une influence, nous l'avons vu, sur les individus lorsqu'il s'agit de réfléchir son parcours de carrière. Les liens que les enseignants-chercheurs entretiennent avec ces institutions sont de nature variée et il est ainsi erroné de décrire un lien unique, de surcroît en le caractérisant de fort. De plus, la nature de ces liens n'est pas figée dans le temps.

C’est parce que le cadre de la gestion des carrières est en évolution et qu’il est complexe que la nature des liens n’est pas celle décrite dans la littérature. En effet, les réformes sont venues modifier ce cadre. Alors qu’avant les réformes, la responsabilité de la gestion de carrière était portée par le Ministère, elle a été relayée aux universités après les réformes. Mais le mouvement initié dans les années 2000 renforçant, nous l’avons vu, la pression sur la recherche et son financement, le laboratoire a pris plus d’importance en matière de gestion des carrières des enseignants-chercheurs. Cette responsabilité de carrière, décrite là encore de façon un peu réductrice dans la littérature, est bien plus complexe dans la réalité et fait intervenir un grand nombre d’acteurs. En conséquence, si le cadre existe en effet, nous souhaitons insister sur le fait qu’il est néanmoins pluriel et ambigu. C’est pour cette raison que les individus ont une grande marge de manœuvre quant à leurs choix, les prescriptions relatives à leurs comportements étant devenues peu claires depuis les réformes. Contre toute attente, l’université apparaît comme relativement inexistante en matière de prescription de carrières. C’est plus le laboratoire qui joue un rôle et qui cadre ces dernières. La possibilité d’établir un plan de carrière existe toujours, mais elle est rendue difficile étant donné les restrictions budgétaires de plus en plus fortes. En conséquence de quoi, la nature des liens est ainsi à nuancer : les liens entretenus avec le laboratoire ont tendance à se renforcer, alors qu’ils sont faibles avec l’université et quasi inexistants avec le Ministère. En effet, les enseignants-chercheurs ne font que très peu référence à l’université en tant qu’employeur et gestionnaire de leur carrière. Aucune règle de carrière claire ne semble être prescrite par l’université au point qu’elle soit suivie de décisions et d’actions de la part des individus. Le Ministère, lui, est perçu par les enseignants-chercheurs comme s’éloignant de plus en plus d’eux et de leurs préoccupations. Par contre, les références permanentes à la direction de laboratoire mettent en exergue un lien très fort et structurant pour le déroulement de la carrière.

Nous pouvons schématiser les liens de la façon suivante :

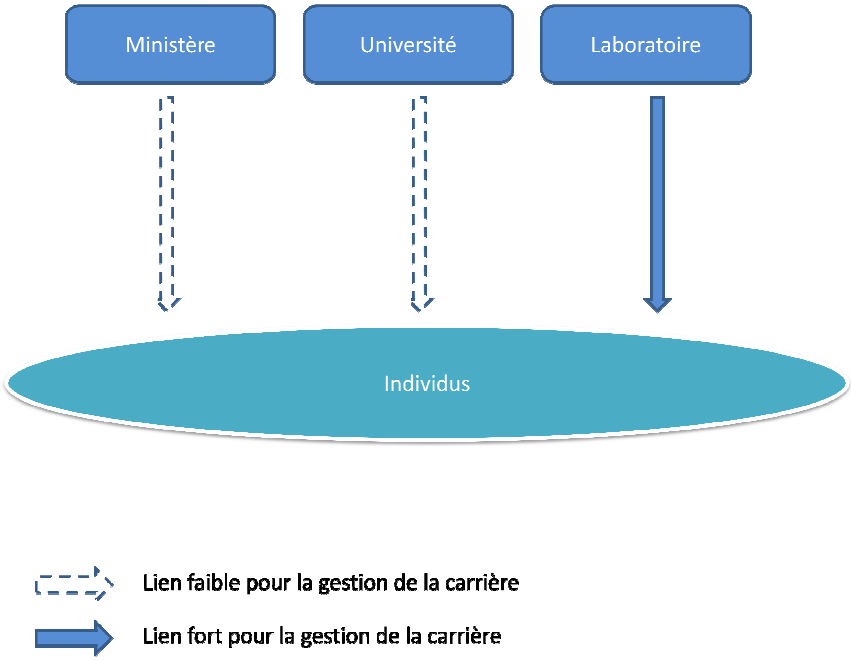


Figure 15- Nature des liens entre les organisations et les individus

Nous pouvons également nuancer les conclusions que propose la littérature sur la notion de mobilité. La mobilité fonctionnelle et géographique, si elle existe dans l'activité recherche, existe beaucoup moins dans l'enseignement. Si les enseignants-chercheurs recherchent le changement d'université ou l'évolution de leur panier d'activités, ils le font plus dans l'optique de favoriser leur mobilité verticale.

Alors qu'Enders et Kaulisch (2006) constatent que le lien est renforcé entre l'individu et l'établissement et que la carrière académique est rentrée dans un modèle managérial à l'étranger, ce même mouvement n'est pas encore à l'œuvre en France. En effet, alors que les réformes, nous l'avons vu précédemment, viennent modifier le système de gouvernance des universités en leur laissant plus d'autonomie, nous aurions pu nous attendre à ce que la fonction Ressources Humaines des universités soit renforcée et joue un rôle plus important que précédemment dans la gestion des carrières des enseignants-chercheurs. Or, à aucun moment, nos interlocuteurs ne nous ont parlé de cette fonction. La fonction RH des universités ne contribue ainsi ni à transmettre les règles ni à « normer » la gestion de carrière et reste, contre toute attente, absente du processus.

Les individus ont des marges de manœuvre en matière de gestion de leur propre carrière et ont le loisir d'adapter les règles comme le précise la littérature, mais également, selon nous, de les interpréter voire de créer de nouvelles normes. Les parcours produits sont diversifiés et nous avons vu qu'une des clés de lecture pouvait être liée à la recherche de légitimité versus la

quête du plaisir. Les enseignants-chercheurs invoquant le besoin de légitimité ont des parcours de carrière cohérents avec les pressions de l'environnement, nous pouvons considérer que ce sont des parcours de référence. Ceux qui sont à la recherche du plaisir ont des parcours « déviants ».

Alors que la littérature présente la carrière académique comme étant très diversifiée et oppose les sciences dites « dures » aux sciences dites « molles », nos résultats permettent de montrer qu'il n'en est rien. Nous abordons dans le paragraphe suivant cet élément de discussion.

3.32 Pas tant de différences que cela entre disciplines !

Lors de notre analyse sur les parcours de carrière, nous n'avons pas abouti à une typologie en fonction de la discipline. En effet, les deux disciplines sont présentes dans chaque type de parcours de carrière. Pour justifier l'opposition entre sciences « molles » et sciences « dures », la littérature se base sur la dépendance à l'environnement et ce, en matière de financements plus particulièrement. Des disciplines telles que la physique ou la biologie sont décrites comme ayant un niveau de dépendance plus fort en raison des gros besoins en financement, en ressources humaines et en matériels techniques, contrairement à des disciplines telles que la gestion ou l'histoire, cette dernière discipline ressortant comme étant extrêmement indépendante de son environnement en raison d'une activité plus solitaire que les autres disciplines.

Or, nos résultats montrent deux choses. D'une part, nous ne pouvons, sur la base de nos résultats, confirmer une telle opposition. En effet, si les physiciens nous ont fait part d'une grande dépendance à leur environnement liée au fait que leurs recherches nécessitent des investissements lourds et importants en matériel, les littéraires nous ont expliqué l'être tout autant. Bien entendu, les ordres de grandeur ne sont pas les mêmes puisqu'un physicien peut avoir besoin de récolter plusieurs centaines de milliers d'euros afin de mener à bien ses recherches, maintenir, réparer ou racheter son matériel. C'est évidemment moins le cas chez les littéraires chez qui les investissements principaux concernent des manuscrits ou des livres. Néanmoins, les physiciens nous ont tous fait part de leur capacité à fonctionner sans financement, sous réserve de réadaptation de leur sujet de recherche. De l'autre côté, certains littéraires ont évoqué un grand besoin d'argent pour investir dans des outils d'analyse linguistique ou pour se déplacer afin d'aller étudier des populations à l'étranger ou récupérer des manuscrits originaux. Si, globalement, les sommes en jeu sont bien différentes d'une

discipline à une autre, il n'en reste pas moins que toutes les disciplines ont une dépendance à l'environnement forte qui peut influer sur les choix professionnels, les choix scientifiques ainsi que les choix de carrière. De plus, si les physiciens ont des besoins économiques bien supérieurs aux littéraires, les capacités de financement proposées par l'intermédiaire de projets ANR sont elles aussi bien supérieures à celles des projets ANR pour les littéraires qui, même s'ils gagnent des dossiers, n'ont pas la même capacité de lever des fonds. Mais la dépendance à l'environnement ne peut se résumer à la seule dimension économique et financière. Le rapport à l'environnement est effectivement analysé selon trois dimensions dans la littérature : le financement certes, les techniques et matériaux utilisés mais également le personnel nécessaire à l'aboutissement des recherches. Les enseignants-chercheurs, qu'ils soient littéraires ou physiciens entretiennent en effet d'autres types de liens, avec les étudiants par exemple. Là encore, que ce soit en physique ou en littérature, ils peuvent être soumis à une forte pression liée au nombre de moins en moins important d'étudiants s'orientant vers leur discipline. Et là, contrairement à la littérature, nous pouvons même dire que la dépendance est plus forte chez les littéraires, qui craignent pour la disparition de leur discipline ou au moins de certaines formations en regard du nombre décroissant d'étudiants choisissant leurs formations. Une autre relation de dépendance existe, il s'agit par exemple de la capacité ou non d'attirer des étudiants pour faire vivre les recherches. Là encore, que ce soit en physique ou en littérature, la diminution des fonds peut avoir une incidence sur l'attraction des doctorants. Nos résultats ne permettent donc pas de confirmer l'opposition entre les disciplines évoquée dans la littérature. L'une des raisons possibles est que les réformes tendent à gommer les différences potentielles. Mais c'est aussi peut-être parce que la carrière académique est caractérisée par l'autonomie de ses professionnels que la discipline n'opère pas tant d'influence que cela sur les parcours. Les enseignants-chercheurs ont en effet les moyens d'en maîtriser en partie la construction.

3.33 L'individu en partie maître de son parcours de carrière

A travers la vocation

Nous souhaitons tout d'abord revenir sur un élément qui a émergé de notre analyse à savoir la conception que les enseignants-chercheurs se font de leur métier. Nombreux sont les individus rencontrés à avoir exprimé le fait que leur métier correspondait pour eux à un métier

passion, voire à une vocation. Si certains d'entre eux ont exprimé le souhait de le quitter d'autres ont expliqué qu'il ne leur viendrait pas à l'idée de changer de métier tellement ce métier correspond à ce qu'ils ont toujours eu envie de faire. Si cette profession est bien souvent choisie par vocation, ils n'ont, malgré tout, pas la même conception de ce qu'elle doit revêtir en termes d'activités. Pour certains, l'enseignant-chercheur est avant tout un chercheur, qui enseigne de temps en temps. Nous retrouvons bien souvent dans cette catégorie d'individus des enseignants-chercheurs qui auraient aimé rentrer au CNRS pour ne faire que de la recherche et qui ont échoué au concours. Ils sont donc devenus enseignants-chercheurs un peu par « dépit » et restent attirés en premier lieu par la recherche. Ils dépensent plus de temps à leur activité de recherche ainsi qu'à la prise de responsabilités liées à la recherche et essaient de consacrer moins de temps et d'énergie à l'activité enseignement. Attention, nous ne voulons pas sous-entendre que cette partie du travail ne les intéresse pas ou qu'ils la font mal. Nous souhaitons juste insister sur le fait qu'à choisir, ces individus préféreraient ne se consacrer qu'à des activités de recherche ou liées à la recherche. Ils ont une tendance plus naturelle à chercher ainsi à se conformer pour répondre aux pressions de l'environnement et ainsi correspondre au modèle prôné par les lois et les normes. Les enseignants-chercheurs pour qui la priorité est donnée à la recherche vont plus facilement se retrouver dans les réformes étant donné que ces dernières sont perçues comme favorisant grandement cette activité au détriment de l'activité enseignement. Ils vont, par conséquent, avoir plus de facilité à répondre aux attentes de l'environnement et à se conformer aux règles et aux normes, dans la mesure où cela correspond à la vision qu'ils ont de leur métier et de leur carrière. C'est ce type d'individus que nous retrouvons en majorité dans les catégories 1 et 2 de parcours professionnels. *A contrario*, nous avons rencontré des enseignants-chercheurs pour qui l'activité d'enseignement était primordiale et devait passer avant tout, certains par conviction, d'autres par volonté de respecter leur contrat, les seules obligations stipulées dans cet écrit ne concernant que l'activité d'enseignement. Ces individus pour qui la vocation est plus d'enseigner et qui, de ce fait, ont du mal à se reconnaître dans les exigences de l'environnement, vont avoir tendance à suivre leurs envies de façon à conserver le plaisir de travailler quitte à ce que leurs choix aillent à l'encontre de ce qui est prôné par l'environnement professionnel.

En environnement marqué par des ruptures deux modèles de carrière peuvent émerger (Honoré, 2013). Finalement, ne sommes-nous pas confrontés à deux types de population avec deux modèles de carrière bien distincts ? Les individus du groupe B faisant une carrière selon un modèle centré sur le métier défini au travers de ses dimensions d'identité professionnelle et

de rôle, les enseignants-chercheurs du groupe A faisant une carrière selon un modèle centré sur l'employabilité attachée au métier. L'ancre de carrière de chacun peut expliquer ce choix de positionnement en déterminant le niveau de réceptivité aux influences de l'environnement.

À travers une ancre de carrière qui vient déterminer le niveau de réceptivité aux pressions de l'environnement

L'ancre de carrière principale joue un rôle dans la façon dont les enseignants-chercheurs se positionnent en regard des réformes et de leur influence sur leur parcours. Même si nous avons conscience d'avoir fait un traitement rapide et simpliste de cette question et d'avoir « réduit » nos individus à une seule ancre, nous avons cependant voulu regarder quelle était leur ancre principale. Nous pouvons remarquer que les individus dont le parcours de carrière est de type 1 ou 2 visent une montée en compétences en termes de recherche. Publier des articles de qualité et en quantité importante reste un objectif à atteindre et conditionne la façon de travailler. Pour ce faire, les individus doivent se conformer aux règles et aux normes de façon à répondre en tous points aux exigences. Par contre, les individus dont le parcours de carrière est de type 3, 4 ou 5 sont plutôt à la recherche d'un équilibre entre vie privée et vie professionnelle, de stabilité ou sont dans le dévouement à une cause (surtout à la cause enseignement). Les individus ne ressentent donc pas le besoin, dans ce cas, de chercher à se conformer aux règles et aux normes et peuvent garder une liberté d'action plus importante. Nos résultats montrent ainsi que le choix entre recherche de légitimité et recherche de plaisir, choix qui va conditionner la construction du parcours de carrière, peut être dicté par ce que sont les individus, leurs valeurs et leurs besoins. Ils expliquent ainsi pourquoi les mécanismes d'isomorphisme peuvent ne pas avoir d'emprise sur un certain type d'individus.

Il est intéressant de voir que les réformes peuvent déclencher un changement d'ancre. En effet, nous avons rencontré des enseignants-chercheurs qui avaient conduit leur carrière en poursuivant la quête d'une ancre de type « style de vie » et qui, se sentant menacés par les réformes ou perdant, suite à ces réformes, confiance en leur avenir ont ressenti le besoin de se diriger vers une quête de montée en compétences. Le changement d'ancre s'est ainsi fait non pas par conviction mais par nécessité, conduisant à la recherche de légitimité. De la même façon, certains d'entre eux, qui avaient été dans la recherche de montée en compétences

jusqu'aux réformes, ont été tellement déçus qu'ils ont cherché, par la suite, à privilégier le style de vie. La recherche de plaisir a ainsi pris le pas sur la recherche de légitimité.

Schein (1978, 1990) précise cependant que même si les individus sont dotés d'une ancre de carrière qui conditionne leurs choix, ils peuvent être soumis à des contraintes qui peuvent les amener à faire des choix contraires à celle-ci. C'est le cas des enseignants-chercheurs qui, nous l'avons vu, rentrent dans un processus de découplage.

Les caractéristiques de la carrière académique ont ainsi pu être discutées et étoffées. En premier lieu, les réformes qui affectent la carrière incitent à nuancer ses caractéristiques telles que présentées dans la littérature. En second lieu, nos résultats nous amènent à contredire les conclusions de la littérature quant à l'existence de différences entre discipline, puisque nous montrons que nous ne pouvons pas les opposer en matière en tout cas, de dépendance à l'environnement. Enfin, nous montrons qu'il est important de tenir compte d'éléments d'agence individuelle lorsqu'on décrit cette carrière. Le fait en effet qu'il s'agisse pour la plupart des enseignants-chercheurs d'une vocation renforce la dépendance de cette carrière à leur ancre principale.

Nos résultats nous permettent, en dernier lieu, d'aborder la gestion des carrières au sein des universités.

3.4 Une nécessaire implication de la fonction Ressources Humaines des universités dans la gestion des carrières des enseignants-chercheurs

« La gestion des carrières a pour enjeu global d'assurer l'évolution des personnes sur différents postes afin de permettre le développement de leurs compétences, de les motiver et de les fidéliser, pour répondre aux besoins de l'organisation en termes de ressources » (Vernazobres, 2013, p 62). Même si la gestion des carrières est rendue complexe pour les universités, ces dernières doivent néanmoins s'en saisir pour respecter l'esprit des réformes et exercer leur zone de responsabilités. Nos résultats ont fait naître en nous un certain nombre de réflexions que nous souhaitons partager ici.

3.41 Se faire une conviction pour clarifier les règles et partager la responsabilité de la gestion des carrières

Les règles sont, pour certaines nous l'avons vu, obligatoires et non soumises à interprétation, comme par exemple la prise en main de la gestion de la masse salariale, le passage à une culture de résultat ou l'autonomie dans un objectif de maîtrise des coûts, pour d'autres facultatives, c'est le cas par exemple de la modulation. D'autres encore font l'objet d'une adaptation par les individus et les organisations. Parfois même, c'est l'inexistence de règle qui offre l'opportunité aux individus de créer leurs propres normes. Les règles issues du Ministère peuvent ainsi être affaiblies par l'émergence de normes contradictoires et soumises à interprétation et adaptation individuelle. Cet environnement complexe n'aide pas la fonction RH des universités à se faire une conviction quant aux règles de gestion des carrières à mettre en place. De surcroît, le pouvoir renforcé des présidents et le rapport établi entre la personnalité de ces derniers et les pratiques de gestion de carrière tout comme le fait que la fonction RH est relativement jeune à l'université font que cette fonction a pour l'instant du mal à se positionner comment le véritable responsable de la gestion des carrières des universitaires. La fonction RH doit se sentir réellement investie de cette tâche et ne pourra l'être que si elle participe à la définition et à l'instauration de règles claires, règles qui doivent être validées par la présidence et les instances de direction de l'université et imposées à tous.

Le lien étant faible avec l'université et fort avec le laboratoire, l'université doit partager la responsabilité de la gestion de carrière avec ce dernier. Cela nécessite que les règles soient admises, partagées et respectées.

Les commissions doivent être utilisées comme un vecteur d'information de ces règles et doivent contribuer à la promulgation de celles-ci par leurs pratiques.

Mettre en place des règles de gestion des carrières doit se faire en respectant trois pré-requis : différencier la gestion en fonction du type de profils, apprendre à gérer des carrières à moyen terme et enfin aider les enseignants-chercheurs à se construire un projet professionnel.

3.42 Différencier la gestion des carrières

Les universités se retrouvent aujourd'hui confrontées à trois types de profils différents qui ne peuvent être gérés de la même manière.

Premièrement, il y a les enseignants-chercheurs plutôt proches de la retraite pour qui donc, la carrière est presque terminée. Ils se disent ne pas être touchés par les évolutions liées aux réformes. Ils sont plus insensibles que les autres aux messages et aux pressions de l'environnement car se considèrent comme étant en sécurité. Ils ne ressentent ainsi que peu de pression à répondre aux attentes de publication ou à chercher à obtenir des financements ou, s'ils sont concernés par ces incitations, s'en affranchissent volontiers.

Deuxièmement, il y a les enseignants-chercheurs, qui constituent la plus grande partie de notre panel, qui ont débuté leur carrière quelques années avant les réformes. Ils ont connu un autre référentiel, mais, l'âge de la retraite étant éloigné pour eux, ils savent que les nouvelles règles les concernent.

Troisièmement, il y a les enseignants-chercheurs qui ont fait leur doctorat après les réformes et qui n'ont connu qu'un seul système, c'est-à-dire le système actuel et qui paraissent ne pas être perturbés ni choqués par ces évolutions.

Nous l'aurons compris, les universités doivent accorder une attention toute particulière aux profils de la deuxième catégorie. Ce sont eux, chez qui l'influence des réformes peut être telle que des décisions radicales en matière de carrière comme par exemple, choisir de quitter le métier peuvent être prises. C'est une population sensible que la fonction RH doit accompagner, d'une part en apprenant à gérer les carrières à moyen terme et d'autre part en l'aidant à se construire un projet professionnel.

3.43 Apprendre à gérer des carrières à moyen terme

Nous avons vu que de nouveaux parcours de carrière avaient vu le jour, avec, en toile de fond, la volonté de certains de se désengager voire de quitter le métier. Parmi les enseignants-chercheurs rencontrés, certains s'étaient déjà lancés dans un bilan de compétences à la date de notre rencontre ou envisageaient fortement de le faire, afin d'y voir plus clair sur leurs appétences et capacités professionnelles. L'un d'entre eux envisageait de se consacrer à temps plein à l'humanitaire, un deuxième pensait postuler dans des sociétés privées pour se lancer dans la gestion de projet, une troisième encore envisageait de faire une formation d'infirmière, un autre avait émis l'idée de se lancer dans le journalisme scientifique. Ces velléités semblent nouvelles dans une profession qui est plutôt caractérisée par une carrière à long terme. Elles peuvent s'expliquer d'une part parce que certains enseignants-chercheurs ne se reconnaissent pas dans les réformes et d'autre part, parce que ces

mouvements ont pour conséquence un obscurcissement de leur avenir professionnel dans lequel ils n'arrivent plus à se projeter. S'ils y arrivent néanmoins, les enseignants-chercheurs sont inquiets de ce qui les attend. Les aider à avoir une vision à moyen terme et non plus à long terme de leur carrière peut être une solution, ce qui induit pour la fonction ressources humaines la nécessité d'aider les enseignants-chercheurs à raisonner par rapport à des jalons de carrière et à se construire ainsi un projet professionnel.

3.44 Aider les enseignants-chercheurs à se construire un projet professionnel ?

C'est peut être en aidant les enseignants-chercheurs à se construire un projet professionnel que les universités réussiront à accompagner les individus sur le moyen terme. Qui dit projet professionnel dit effort pour gérer et organiser son action en matière de carrière (Pralong, 2009) c'est-à-dire simplifier le futur en présentant des tactiques vraisemblables (Boutinet, 2004, cité par Pralong, 2009). Mais les projets ne doivent pas être déconnectés de la réalité qui entoure les enseignants-chercheurs et les universités, puisque la gestion des carrières est, nous l'avons vu tout au long de notre travail, soumise à une influence forte de l'environnement dont il faut tenir compte. Ces projets doivent ainsi être co-construits par la fonction RH d'une part, l'individu d'autre part.

4. Conclusion

L'influence de l'environnement professionnel des enseignants-chercheurs s'exerce sur leurs parcours de carrière à travers deux voies d'action. L'une agit de façon directe sur les individus. Il s'agit de l'influence normative qui joue directement sur les choix des enseignants-chercheurs sans médiatisation de la part de l'organisation. L'autre agit de manière indirecte sur les individus et peut être médiatisée par l'organisation quand il s'agit de l'influence coercitive, ou par les pairs et les collectifs de travail lorsqu'il s'agit des influences mimétiques et normatives. Mais cet environnement professionnel n'exerce pas les mêmes forces sur tous les individus. En effet, si ces derniers sont mus par une recherche de légitimité professionnelle, ils vont avoir tendance à se conformer aux règles et aux normes, quitte à entrer dans un processus de découplage. Par contre, si leur moteur est plutôt la quête du plaisir, que ce soit dans leur vie professionnelle ou plus largement dans leur vie personnelle, alors ils auront plutôt tendance à s'affranchir de ces contraintes, tout en sachant

que leur progression de carrière pourra en être affectée. Au-delà de cette conclusion, notre étude nous a permis de comprendre quels pouvaient être les facteurs déclencheurs d'un penchant des individus pour la légitimité ou pour le plaisir. La vision qu'ils ont de leur métier et la priorité qu'ils mettent ainsi sur la recherche ou sur l'enseignement en est une première explication. Leur ancre de carrière est un second facteur d'explication puisqu'elle vient déterminer le niveau de réceptivité aux pressions de l'environnement. Viser une montée en compétences via le développement de son activité de recherche va inciter à tendre vers la recherche de légitimité tandis que viser l'équilibre vie professionnelle / vie privé ou la stablité incitera à tendre vers une recherche de plaisir. Le niveau de satisfaction (ou d'insatisfaction) est un troisième facteur d'explication puisque nous avons vu qu'il pouvait conduire à un choix d'engagement professionnel plus fort ou, *a contrario*, à un désengagement. L'ensemble de ces facteurs a un rôle à jouer dans la construction des parcours de carrière des individus. Ce rôle est exacerbé par le mouvement de réformes étudié dans notre recherche. En effet, nous avons montré que ces dernières venaient, pour une grande partie des individus, perturber leur référentiel au point de modifier la vision qu'ils avaient de leur métier, de leurs responsabilités ainsi que de leurs priorités. Ces réformes sont ainsi venues infléchir pour certains les parcours de carrière, soit en faisant basculer les individus d'une quête de légitimité vers une quête de plaisir, soit en les faisant basculer d'une quête de plaisir vers une quête de légitimité. Elles ne sont donc pas anodines pour le monde de l'enseignement supérieur et peuvent avoir des effets sur la construction des parcours professionnels à travers des choix de mobilité ou de non mobilité.

La fonction Ressources Humaines de l'université est encore trop absente de la gestion de carrière des enseignants-chercheurs. Elle doit parvenir à prendre sa place dans ce processus afin de les accompagner et de les aider à naviguer dans cet environnement en mouvement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'évolution du contexte professionnel (légal et réglementaire) de ces dernières années agit-il sur les parcours professionnels des universitaires français aujourd'hui ? Á l'issue de notre travail de recherche, nous sommes en mesure de répondre à cette question. Afin de conclure notre travail, nous présentons dans un premier temps un résumé de nos résultats permettant ainsi de synthétiser la réponse à notre problématique. Dans un second temps, nous développons les apports théoriques et managériaux de la recherche. Enfin, nous présentons certaines limites ainsi que des pistes de recherche possibles.

1. Résumé des résultats

La problématique a été traitée par l'intermédiaire de trois questions de recherche selon le design suivant :

Problématique générale :
L'évolution du contexte professionnel (légal et réglementaire) de ces dernières années agit-il sur les parcours professionnels des universitaires français aujourd'hui ?

Question de Recherche 1 :
Quels sont les parcours de carrière réels des enseignants-chercheurs ?

Cadre théorique :
La carrière
La carrière académique

Résultats :
Typologie de parcours de carrière
Récit de parcours type

Question de Recherche 2 :
L'environnement professionnel peut-il influencer les parcours de carrière des individus ?

Cadre théorique :
La Théorie Néo-Institutionnelle

Résultats :
Matrice d'influence de l'environnement légal et réglementaires sur les parcours

Question de Recherche 3 :
Peut-on identifier un autre moteur d'action venant concurrencer le moteur de la légitimité ?

Résultats :
Arbitrage entre légitimité et plaisir
Discussion

Nous revenons, pour chaque question, sur un résumé des résultats auxquels nous sommes parvenue.

Question de Recherche 1 : Quels sont les parcours de carrière réels des enseignants-chercheurs ?	Cadre théorique : La carrière La carrière académique	Résultats : Typologie de parcours de carrière Récit de parcours type

Il nous fallait, pour répondre à notre problématique générale, savoir dans un premier temps comment étaient construits les parcours de carrière des enseignants-chercheurs. Nous avons, dans cet objectif, analysé les parcours de chacun de nos 44 interlocuteurs à travers la présence ou l'absence des trois types de mobilités que sont la mobilité fonctionnelle, la mobilité verticale et la mobilité géographique. Cette analyse nous a permis de construire une typologie faite de cinq parcours se différenciant les uns des autres par la combinaison de ces trois mobilités. Nous avons, par souci de clarté, résumé le parcours d'un enseignant-chercheur par type, de façon à en expliquer les caractéristiques.

Question de Recherche 2 : Dans quelle mesure l'environnement professionnel structure-t-il les parcours de carrière ?	Cadre théorique : La Théorie Néo-Institutionnelle	Résultats : Matrice d'influence de l'environnement politique sur les parcours

Cette analyse faite, nous avons ensuite travaillé sur l'influence possible de l'environnement professionnel afin de comprendre si, effectivement, il pouvait venir contraindre les parcours. Nous avons, dans cette optique, utilisé trois matériaux différents. D'une part les données recueillies à l'occasion de notre phase préliminaire de recherche qui a consisté à interroger des représentants institutionnels à savoir des DRH d'universités, un représentant du CNU et le recteur de l'Académie de Grenoble ainsi que les discours ministériels ou interviews d'hommes et de femmes politiques portant sur les réformes. D'autre part les récits de vie des enseignants-chercheurs de notre échantillon. Nous avons ainsi pu analyser, en premier lieu, l'influence de l'environnement sur les organisations et avons montré que les universités, si elles devaient suivre les règles officielles, avaient aussi les moyens d'en contourner certaines et avons conclu au fait que l'environnement professionnel était finalement peu normalisant pour les universités. Nous avons également pu montrer à cette occasion l'absence de la fonction Ressources Humaines dans le processus de gestion des carrières. Nous avons, en

second lieu, analysé l'influence de l'environnement professionnel sur les individus et conclu à l'existence de trois mécanismes d'isomorphisme transmis par des vecteurs différents que nous avons présentés. L'environnement professionnel est vecteur de trois types d'influences qui s'exercent sur les parcours professionnels et ce selon deux modalités. En effet, ces influences peuvent agir de manière directe sur les individus, ou de manière indirecte et être médiatisées par l'organisation ou par les pairs et les collectifs de travail. Nos résultats ont permis de mettre en exergue l'effet des réformes sur les perceptions de l'environnement qu'en avaient les individus. Nous avons également mis en valeur les influences possibles de ces mécanismes sur les mobilités des individus et avons, à ce stade de notre travail, introduit la notion de légitimité. Cette analyse nous a conduite à la construction d'une matrice d'influence de l'environnement sur les parcours de carrière. Pour rappel, les différents parcours de carrière sont caractérisés comme suit :

Parcours	Mobilité fonctionnelle	Mobilité géographique	Mobilité verticale
Parcours 1	X	X	X
Parcours 2	X		X
Parcours 3	X		
Parcours 4			
Parcours 5	X	X	

Tableau 11 – Synthèse de la typologie des parcours de carrière selon les mobilités

Nous avons montré que deux des types de parcours se conformaient aux pressions de l'environnement, ce qui n'était pas le cas des trois autres.

Il nous fallait alors chercher à comprendre pourquoi certains individus paraissaient plus sensibles aux influences de l'environnement que d'autres à travers notre troisième question de recherche :

Question de Recherche 3 :
Peut-on identifier un autre moteur d'action venant concurrencer le moteur de la légitimité ?

Résultats :
Arbitrage entre légitimité et plaisir
Discussion

Nous avons mis en exergue une différence entre eux selon qu'ils étaient plutôt dans une quête de légitimité ou plutôt dans une quête de plaisir. Certains individus, parce qu'ils cherchent à être légitimes vis-à-vis de l'environnement, ont un parcours de carrière qui tend à répondre aux exigences de ce dernier. D'autres, *a contrario*, qui ne cherchent pas à être légitimes si cette recherche de légitimité va à l'encontre de leur quête de plaisir, ont des parcours qui n'y répondent pas. Nous avons montré que l'ambiguïté et les contradictions étant caractéristiques de l'environnement professionnel des enseignants-chercheurs et que la fonction Ressources Humaines des universités étant absente du processus de gestion des carrières, les enseignants-chercheurs sont alors en situation de pouvoir interpréter les règles à leur manière et jouissent de marges de manœuvre et de liberté. Des facteurs d'agence individuelle viennent donc façonner la construction des parcours professionnels et offrir des pistes d'explication pour éclairer pourquoi certains individus cherchent la légitimité alors que d'autres cherchent avant tout à se faire plaisir.

Afin d'éclairer nos propos, nous représentons l'ensemble de nos éléments d'analyse et de discussion dans le schéma de synthèse ci-dessous :

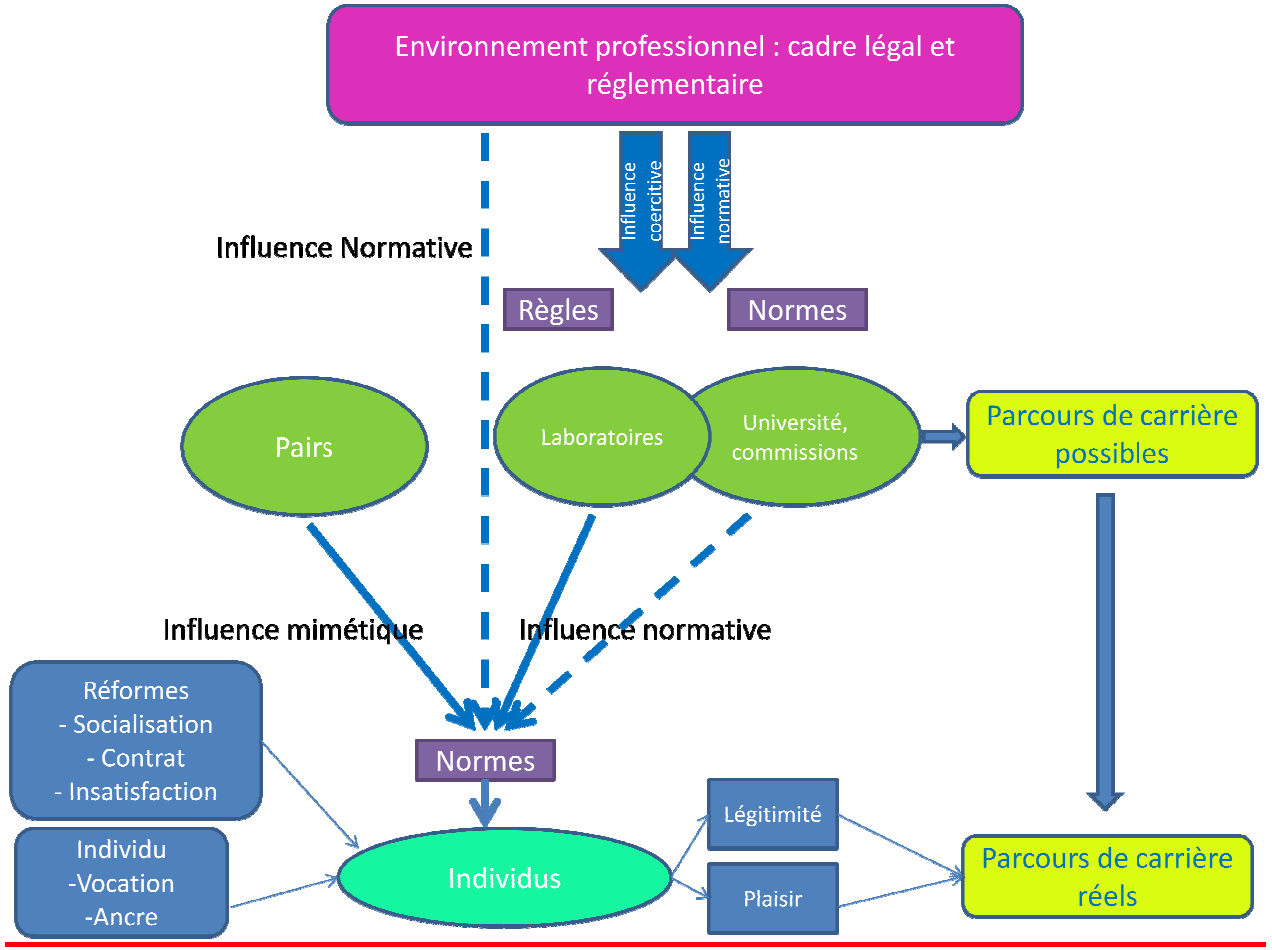


Figure 16 - Modélisation des résultats

2. Apports

Notre travail offre un certain nombre d'apports, à la fois théoriques et managériaux.

2.1 Apports théoriques

2.11 La TNI

Notre recherche permet dans un premier temps de compléter l'exploitation que l'on peut faire de la théorie néo-institutionnelle. En effet, cette dernière est surtout utilisée pour comprendre l'influence de l'environnement dans une vision macro et globale, n'opérant finalement aucune distinction entre les différents mécanismes d'isomorphisme. Or nous montrons que ces mécanismes ne s'exercent pas selon les mêmes modalités sur les organisations et sur les individus et ne produisent, ainsi, pas les mêmes effets. Nous montrons alors l'importance d'une vision plus micro, qui permet de hiérarchiser ces mécanismes et mieux comprendre quels sont leurs modes d'influence ainsi que les liens précis entre les différents éléments constituant l'environnement professionnel d'une organisation et des individus exerçant en son sein. Les mécanismes d'isomorphisme influencent les choix et comportements des individus selon deux modalités différentes. L'environnement professionnel exerce une influence coercitive qui va jouer de manière indirecte sur les enseignants-chercheurs *via* l'action des organisations. Cet environnement exerce une influence normative qui agit à la fois de manière directe et indirecte sur les individus. Enfin, l'influence mimétique agit indirectement sur les individus et est médiatisée non pas par l'organisation mais par les pairs.

Notre travail permet également de proposer des apports à la théorie sur la carrière académique.

2.12 La carrière académique

La littérature montre que les universitaires résistent face au mouvement de managérialisation de leur environnement professionnel ainsi que de gestion de leur carrière. Nous proposons une clé de lecture permettant d'expliquer pourquoi résistance il y a en

mettant en lumière des mécanismes auxquels sont soumis les individus et qui viennent renforcer l'influence de l'environnement ou au contraire qui vont à son encontre. De plus, nos résultats montrent que, si la volonté gouvernementale est bien d'aller vers un modèle managérial, le mouvement de réformes, du fait d'une très grande ambiguïté et de la présence de contradictions, peine pour le moment à produire un système de gestion des carrières de ce type.

Nos résultats permettent également de dépasser les « clichés » de la littérature quant à deux sujets touchant à la carrière académique. Premièrement, alors que les sciences « dures » sont décrites comme ayant un degré de dépendance à leur environnement bien plus fort que les sciences « molles », nous montrons qu'il n'en est rien et que toutes les disciplines quelles qu'elles soient sont soumises à des contraintes de financement qui viennent peser sur les choix scientifiques et sur les choix de carrière. Deuxièmement, un grand pan de la littérature porte maintenant sur la « grogne » des enseignants-chercheurs concernant l'accroissement de la surcharge de travail administratif. Les propos recueillis et l'analyse que nous en avons faite montrent que cette activité a toujours existé, que certains individus savent s'en affranchir et que, surtout, ce ne sont pas tant les charges administratives liées à l'enseignement qui posent problème mais bien celles liées à la recherche de financements qui devient problématique.

Enfin, notre travail permet de nuancer les propos présentant la carrière académique comme une carrière hybride faite de caractéristiques de la carrière classique ainsi que de caractéristiques de la carrière nomade. Alors que ces caractéristiques nous semblent être présentées de façon statique dans la littérature, nos travaux permettent de comprendre que, du fait des réformes et des évolutions de l'environnement professionnel, elles sont d'une part moins stables que présentées et d'autre part plus complexes.

2.2 Apports managériaux

Notre travail se propose aussi d'avoir des apports managériaux et ainsi servir les institutions, à savoir l'université et le Ministère mais également les enseignants-chercheurs eux-mêmes.

En premier lieu, il permet au Ministère de comprendre comment les universités ont décidé de se saisir des réformes, de les interpréter et de les appliquer. Le Ministère peut exploiter ces éléments de façon à, d'une part, analyser les succès et échecs de la mise en place des règles promulguées par les réformes au sein des universités, d'autre part comprendre les gisements de résistance des équipes de direction (en regard de la modulation par exemple). Mieux comprendre comment les acteurs de terrain se saisissent de ces évolutions, doit permettre au Ministère de réfléchir et construire ses propositions de textes en ayant une parfaite connaissance des modes de fonctionnement des organisations qu'il cherche à légiférer. De plus, nous démontrons l'existence d'un lien fort entre les réformes et les choix de carrière et donnons ainsi l'opportunité aux initiateurs des réformes, ainsi qu'aux porteurs du changement, de comprendre les mécanismes à l'œuvre en matière de choix professionnels.

En second lieu, nos résultats mettent en lumière l'existence d'ambiguïtés voire de contradictions préjudiciables à la bonne exécution du cadre promulgué au niveau national. Le Ministère peut ainsi prendre conscience que ces réformes ont pu avoir des effets collatéraux dommageables à la recherche française et aux enseignants-chercheurs du fait de la non-application de certaines règles ou leur contournement. Il doit se saisir de ces éléments d'information pour mener plusieurs actions. Il faut avant tout modifier les règles ou tout simplement revoir les textes de manière à éviter les contradictions et à lever les ambiguïtés. De plus, il faut réussir à faire en sorte que les contournements et adaptations ne soient plus possibles qu'à la marge. Sans prôner un retour à la concentration des actes de gestion au niveau du Ministère, nous nous demandons s'il ne serait pas judicieux de mettre en place, comme en médecine, un code de déontologie de la profession, l'équivalent du serment d'Hippocrate chez les médecins, de manière à ce que les acteurs de l'enseignement supérieur s'engagent à respecter les règles et à les faire respecter.

En troisième lieu, notre travail permet au Ministère d'une part et aux équipes de direction des universités et laboratoires d'autre part, de comprendre quelle vision les enseignants-chercheurs ont de ces mouvements de réforme, de leur métier ainsi que de leurs devoirs. Il faut tenter de renforcer le lien entre les enseignants-chercheurs et leur université par le rétablissement d'un contrat psychologique solide de façon à redonner à ceux qui l'ont perdu le sentiment de devoir envers l'université, l'objectif ultime étant d'inciter les enseignants-chercheurs à jouer le jeu. Avoir un éclairage sur la nature des liens qui lient les enseignants-chercheurs au Ministère, à l'université et au laboratoire, permet de réajuster les règles en

matière de gestion de carrière. Vouloir faire de l'université la seule responsable de la gestion de carrière des universitaires contribue à mettre de côté un acteur influent en matière de décision de carrière, à savoir le laboratoire et rend contradictoires les règles d'incitation à l'excellence scientifique en regard de l'autonomie des universités. La construction des parcours de carrière ne peut se faire que par l'intermédiaire d'une gestion conjointe université-laboratoire de façon à ce que les enseignants-chercheurs soient soumis à des règles en cohérence avec les pressions d'une part et les moyens mis à leur disposition d'autre part.

Mais nos résultats permettent également de comprendre que la gestion des carrières doit se faire de manière différenciée en fonction du niveau de séniorité des enseignants-chercheurs dans le métier. En effet, nous avons expliqué que la population des enseignants-chercheurs pouvait être divisée en trois groupes. Le premier, celui des enseignants-chercheurs pour qui la retraite est proche et qui considèrent que les réformes ne les touchent pas. Le second, celui des enseignants-chercheurs qui sont entrés dans le métier avant les réformes mais pour qui la carrière est encore longue. Le troisième groupe étant celui de ceux qui sont entrés dans le métier après les réformes et qui ne connaissent pas véritablement de bouleversement de leur référentiel. Le second groupe est à gérer de manière bien distincte des deux autres.

Enfin, notre travail incite les universités à prendre conscience que, si la carrière des enseignants-chercheurs était jusqu'à il y a peu caractérisée par une relation à long terme, la durée de cette relation est en train de changer. Les enseignants-chercheurs s'autorisent, dorénavant, comme dans d'autres secteurs d'activité, à envisager de quitter leur métier pour voguer vers de nouveaux horizons. Les universités et les laboratoires doivent mettre ainsi en œuvre une GPEC en intégrant ce phénomène nouveau dans leurs réflexions.

Le plus gros atout managérial de notre thèse réside dans le fait que nous mettons en exergue la quasi-absence de la fonction RH de l'université en tant que gestionnaire de la carrière des enseignants-chercheurs. La carrière est devenue la « récompense conditionnelle et à court terme de la performance et de la stratégie » (Pralong, 2010, cité par Durat, 2013, p. 49). Les établissements d'enseignement supérieur doivent dorénavant mettre en place des stratégies dont les carrières ne doivent pas être déconnectées. Pour ce faire, et accompagner les enseignants-chercheurs dans la construction de leur parcours, la gestion des carrières doit être prise en main par les équipes ressources humaines. Cette fonction a un défi à relever pour les quelques années qui viennent. Elle y parviendra en travaillant main dans la main avec la direction de laboratoire. En effet, si la gestion des ressources humaines n'a pas encore passé les portes de l'université, le rôle des laboratoires en matière de gestion des carrières semble,

lui, beaucoup plus fort. Mais il faut aussi impliquer les pairs, qui, nous l'avons vu, ont une grande influence les uns sur les autres. Pourquoi ne pas nommer des coachs ou des tuteurs qui accompagneraient les individus dans leur carrière, les conseilleraient et les aiguilleraient après avoir été formés aux règles régissant le métier ?
Certaines universités sont en train de mettre en place des « Espaces Accompagnement des Parcours Professionnels » ce que nous considérons comme étant une réelle avancée en matière de gestion des carrières des universitaires. Ces espaces doivent être utilisés pour proposer des temps de discussion, d'écoute, de conseil et d'explicitation du cadre. Ils peuvent être le lieu au sein duquel les enseignants-chercheurs, avec la fonction RH, travaillent à la construction d'un projet professionnel à moyen terme.

Pour finir, nous pensons que notre travail peut aider les enseignants-chercheurs à prendre du recul par rapport à leur parcours de carrière, tel qu'il a été construit jusqu'à maintenant, mais aussi tel qu'ils doivent le réfléchir pour l'avenir. Cette prise de recul est rendue possible grâce à plusieurs éléments : une meilleure connaissance de l'environnement dans lequel ils exercent leur profession, la présentation des vecteurs influences qu'ils subissent de manière consciente ou inconsciente, ainsi que le décodage des mécanismes individuels à l'œuvre.

Nos résultats se veulent ainsi être au service du Ministère pour l'aider à réfléchir aux prochaines réformes, des présidences d'université pour les aider à repenser le rôle des DRH. Ils se veulent également être au service des enseignants-chercheurs eux-mêmes pour les inciter à prendre du recul par rapport à leur façon de gérer leur carrière ainsi qu'à leurs priorités et leurs choix. Nous offrons ainsi une opportunité de réfléchir la gestion des carrières des universitaires français, même si nos résultats ne peuvent donner lieu à la proposition d'une « recette miracle ». En effet tous les individus n'ont pas les mêmes attentes en matière de carrière et ne perçoivent pas les contraintes de l'environnement de la même manière.

3. Limites et pistes de recherche

Notre travail comporte un certain nombre de limites, qui constituent autant de pistes de réflexion ainsi que d'opportunités de recherches futures. Des limites théoriques dans un premier temps.

3.1 Limites théoriques et pistes de recherche

Premièrement, notre conception de ce qui relève du mimétisme est très personnelle et sujet à discussion. En effet, le mimétisme étant à l'origine de la création de normes, il nous a été difficile, tout au long de notre travail, de distinguer clairement ce qui relevait d'une influence normative de ce qui relevait d'une influence mimétique et nous avons conscience que la distinction à laquelle nous avons procédé relève de notre interprétation propre qui peut être discutée ou contredite. Il nous semble qu'un travail plus poussé nous permettant de définir de façon plus fine ce qu'est le mimétisme et ce qu'est le normatif serait intéressant pour approfondir nos résultats.

Deuxièmement, le modèle théorique proposé et incitant à une double lecture, macro et micro de la théorie néo-institutionnelle n'est pas complet. En effet, les décisions en matière de mobilité peuvent être influencées par l'interaction entre la sphère privée et la sphère professionnelle, les répercussions socioprofessionnelles pour la famille, le coût psychologique de transition (Durat, 2013). Nous n'avons pu prendre en compte certains éléments tels que la situation familiale des individus ou les ressources dont ils disposaient, éléments qui auraient permis d'expliquer de façon encore plus précise les mécanismes à l'œuvre dans la construction des parcours de carrière des individus. En effet, nous aurions ainsi pu montrer que la carrière n'est pas qu'une question de choix, qu'elle est aussi une question d'opportunités et de ressources. Cela constitue une piste intéressante pour compléter notre travail et ainsi modérer nos résultats.

Nous avons identifié une autre piste de recherche. En effet, nous pensons ne pas être allée assez finement dans l'analyse des processus. Pour cela, nous pourrions approfondir notre travail en cherchant à comprendre quels sont les scripts de carrière des enseignants-chercheurs en exploitant le modèle de Barley (1989) :

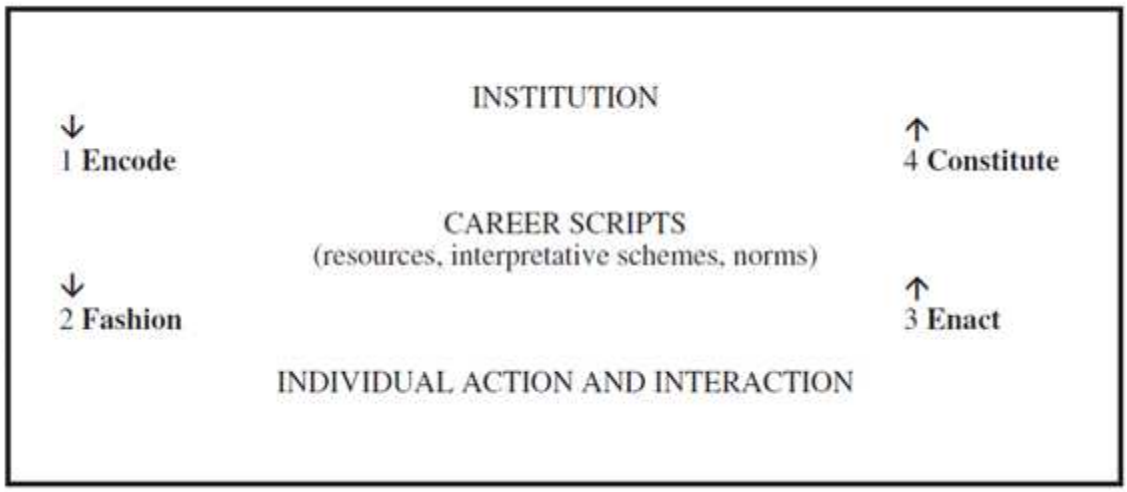


Figure 17 - Le modèle de Barley (1989, p.54)

Notre travail comporte également des limites méthodologiques.

3.2 Limites méthodologiques et pistes de recherche

Premièrement, l'utilisation des récits de vie fait émerger une question. En effet, nous avons choisi cette méthode et l'avons conduite de façon à récupérer un matériau brut non façonné et non orienté par un guide d'entretien. Néanmoins, nous avons été amenée, pour procéder au travail d'analyse, à standardiser le matériau et ainsi à en réduire la richesse. Nous pouvons ainsi nous demander si le fait de standardiser le matériau n'a pas donné lieu à son appauvrissement.

Deuxièmement, la question du sens à donner au matériau récupéré s'est posée. Fallait-il s'en arrêter au sens donné par les interlocuteurs ou présenter les résultats en fonction du sens que nous donnions à notre interprétation de leurs récits. C'est cette seconde posture que nous avons adoptée mais nous avons conscience que même si nous avons veillé à rester neutre tout au long de notre travail, nous avons pu, parfois, sur-interpréter les données du fait de notre propre personnalité, expérience ou vécu.

Troisièmement, notre utilisation des récits de vie reste « légère » dans le sens où nous n'avons pas fait d'entretiens multiples avec nos interlocuteurs. Il serait d'ailleurs intéressant à ce titre d'envisager de retourner interviewer les enseignants-chercheurs dans quelques temps, afin de leur présenter nos résultats, recueillir leurs réactions et ainsi revenir sur les points possibles de

désaccords ou d'incompréhension. Ce serait une façon, d'une part, de vérifier la validité de nos conclusions et d'autre part, de les approfondir.

Une autre limite méthodologique est liée à la constitution de notre échantillon. Nos répondants se sont tous déclarés comme étant très investis et impliqués dans leur métier et nous ont alertés sur le fait que les non investis n'avaient très certainement pas répondu à notre sollicitation. Notre échantillon souffre donc peut-être d'un biais important. Nous avons gardé à l'esprit, tout au long de nos entretiens et de notre travail d'analyse, ce risque identifié. Néanmoins, cela nous a permis de mettre en exergue une fracture entre deux types de professionnels : les investis d'une part, les non investis d'autre part. Il serait intéressant d'aller plus loin dans la compréhension de cette fracture et des effets que cette dernière peut avoir sur les collectifs de travail. Il serait également intéressant d'avoir accès à la catégorie des « non investis » de façon à voir si l'influence de l'environnement professionnel diffère sur leurs parcours et si oui selon quelles modalités.

Enfin, nos travaux ne nous ont pas permis de procéder à des comparaisons. Si nous avons pu montrer que, finalement, l'opposition faite par la littérature entre les disciplines en matière de dépendance à l'environnement n'était pas exacte, nous n'avons pas eu l'opportunité de pousser plus avant l'analyse. Des recherches futures devraient nous permettre de traiter de la question de la taille de l'établissement, point de vigilance qui a été abordé par certains de nos interlocuteurs. Cette question prend tout son sens en cette période de regroupement en grosses unités. De la même façon, nous n'avons pas cherché à distinguer les laboratoires d'appartenance selon qu'ils sont ou non affiliés au CNRS. Malgré la baisse des financements, les laboratoires CNRS sont privilégiés par rapport aux autres et bénéficient de financements plus importants, ce qui constitue un élément favorisant certains choix pour les individus. De plus, il serait intéressant de répliquer cette étude dans l'environnement privé de l'enseignement supérieur (école de commerces) pour voir quels sont les mécanismes à l'œuvre dans un environnement dans lequel les prescriptions sont peut-être plus claires et moins soumises à réformes et transformations.
Enfin, il serait intéressant de répliquer cette étude dans un environnement professionnel autre que le domaine de l'enseignement supérieur pour lequel la question de la vocation est si prégnante et les opportunités de départ sont si faibles.

La dernière limite méthodologique concerne notre travail d'analyse. Nous avons observé le fait que les individus, quand ils parlent des réformes et de leurs effets possibles sur les

parcours de carrière, ont tendance à généraliser leurs propos en utilisant le « on » plutôt que le « je », voire en faisant référence à l'influence que celles-ci peuvent avoir sur les autres plutôt que sur eux-mêmes. Tout cela alors qu'en début de récit, quand ils nous parlent de leur parcours avant l'entrée dans le métier, ils n'utilisent que le « Je ». Nous n'avons pas été en mesure de proposer une explication de cette distinction de langage et souhaitons pouvoir creuser cette question.

Enfin, nous souhaitons souligner deux limites liées à la presentation de nos résultats sur lesquelles nous souhaiterions pouvoir avoir l'opportunité de travailler à la suite de notre travail doctoral.

D'une part, la présentation de nos résultats fait émerger une apparente contradiction que nous ne sommes à ce jour pas en mesure d'expliquer. En effet, alors que nous présentons le lien entretenu entre les universitaires et leur université comme étant faible, nous soulignons cependant le renforcement du pouvoir du président et son influence sur la construction des parcours de carrière. Il s'agira alors de chercher à comprendre le processus par lequel un individu en situation de relation faible avec un autre peut néanmoins influencer ce dernier.

D'autre part, notre but n'a pas été d'expliquer pourquoi il y a des parcours de carrière différents. En effet, les contraintes sont multiples et il aurait été impossible d'en faire une analyse exhaustive. Nous proposons, par l'intermédiaire de nos résultats, une explication parmi d'autres, car un moteur a émergé très fortement des discours et a été analysé comme rentrant en tension avec la question de la légitimité. Cette mise en tension nous a semblé importante. Ce moteur est celui du plaisir, que nous avons, dans notre travail, associé à la notion de satisfaction. Sachant que ce sont deux notions qui ne sont pas identiques, ils serait intéressant maintenant d'approfondir notre analyse de manière à réfléchir l'articulation entre légitimité, plaisir et satisfaction.

BIBLIOGRAPHIE

Abrial S. et Louvel S. (2011), Analyser les entretiens in Bréchon, P. (sld) *Enquêtes quantitatives, enquêtes qualitatives*. Presses Universitaires de Grenoble, p. 65-82.

Agulhon C. (2007), La professionalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ?, *Recherche et Formations*, n° 54, p. 11-27.

Aliseda A. (2006), What is abduction ? Overview and Proposal for Investigation *in* Aliseda Atocha *Abductive Reasoning into Discovery and Explanation*, Dordrecht, Springer, *Synthese Library, Studies in Epistemology, Logic, Methodology, and Philosophy of Science*, vol. 330, n° 2, p. 27-50.

Allard-Poesi F. (2003), *Coder les données, Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, dir.Y. Giordano, Caen, EMS, p. 245-290.

Anderson G. (2008), Mapping Academic Resistance in the Managerial University *Organization*, vol. 15, n°2, p.251-270.

Argyris C. (1960), *Understanding organizational behaviour*, Homewood, Illinois Dorsey press.

Arthur M.B. (2014), The boundaryless career at 20 : where do we stand, and where can we go ? *Career Development International*, vol. 19, n°6, p.627-640.

Arthur M.B., Hall D.T. et Lawrence B.S. (1989), *Handbook of Career Theory New York*, Cambridge University Press.

Arthur M. B., Inkson K. et Pringle J. K. (1999), *The New Careers. Individual Action and Economic Change*. London: SAGE.

Arthur M.B., Khapova S.N. et Wilderom Celeste P. M. (2005), Career success in a boundaryless career world, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 26, n°2, p.177-202.

Arthur M.B. et Rousseau D.M. (1996), The *Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. New York: Oxford University Press.

Aust J. et Crespy. (2009), Napoléon renversé? Institutionnalisation des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur et réforme du système académique français, *Revue française de science politique*, vol. 59, n° 5, p. 915-938.

Ayache M. et Dumez, H. (2011), Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ?, *Le Libellio*, vol. 7, n° 2, p. 33-46.

Barbier R. (1997), *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.

Bardin L. (1989), *L'analyse de contenu* (5e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Bardin L. (2003), *L'analyse de contenu*, Paris : Presses Universitaires de France.

Barley S.R. (1989), Careers, identities and institutions in Arthur M., Hall D. et Lawrence B. : *Handbook of Career Theory*, Cambridge, Cambridge university Press

Barley S. R. et Tolbert P. S. (1997), Institutionalization and structuration: Studying the links between action and institution. *Organization Studies*, vol. 18, n°1, p. 93-117.

Barrier J. (2011), La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques *Sociologie du Travail*, vol. 53, n° 4, p. 515-536.

Baruch Y. et Hall D. T. (2004), The academic career: A model for future careers in other sectors?, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, n°2, p. 241-262 .

Baruch Y., Dany F., Pralong J. et Davense C. (2014), Managing academic careers: global perspectives, *Career Development International*, vol. 19, n° 3.

Baumier A. et Beslu, F.X. (1991), Les carrières hors piste, *Réussir / L'express*, p.96-100.

Baumeister R.F. et Newman L.S. (1994), How Stories Make Sense of Personal Experiences : Motives that Shape Autobiographical Narratives, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 20,n°6, p. 676-690.

Beaud O., Encrenaz P., Gauchet M ., Vatin F. et Caillé A. (2010), *Refonder l'université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire ?* Editions La Découverte Paris.

Beckert J. (1999), Agency, Entrepreneurs, and Institutional Change, The Role of Strategic Choice and Institutionnalized Practices in Organizations, *Organization studies*, vol. 20, n°5, p. 777-799.

Becquet V. et Musselin C. (2004), Variations autour du travail des universitaires - Convention MENRT 20022007 sur le « travail des universitaires ». ACI : « Travail ».

Ben Hassine, A. (2008), L'engagement professionnel supplanterait-il l'engagement organisationnel dans la pensée managériale moderne ?, *Gestion 2000*, vol. 25, n° 4, p.185-195.

Bender A.F., Dejoux C. et Wechtler H. (2009), Carrières nomades et compétences émotionnelles, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, vol.73, n°3, p.19-36.

Bensimon E.M. et Neumann, A. (1990), Constructing the Presidency, College Presidents'Images of Their Leadership Roles, A Comparative Study, *Journal of Higher Education*, vol.61, n°6, p.678-701.

Bernard M.C. (2011), Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie, *Recherches qualitatives*, vol. 30, n°1, p. 131-157.

Bertaux D. (1989), Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement, *Histoires de vie : Utilisation pour la formation*, Tome 1, sous la direction de G. Pineau et G. Jobert, Paris, l'Harmattan, p. 17-38.

Bertaux D. (1997), *Les récits de vie*. Paris: Nathan Universités.

Bertaux D. (2003) *Les récits de vie*. Paris: Nathan Universités.

Bertaux D. (2010), *L'enquête et ses méthodes: le récit de vie, 3e édition:* Paris : Armand Colin.

Bird A. (1994), Careers as repositories of knowledge : a new perspective on boundaryless careers, *Journal of Organizational Behaviour*, vol. 15, n° 4, p. 325–344.

Blanchet A. et Gotman, A. (1993), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Universités.

Blanchet A. et Gotman, A. (2001), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Universités.

Bleiklie I., Enders C., Lepori B. et Musselin C. (2011), NPM, Network Governance and the University as a Changing Professional Organization, in Christensen T. et Laegreid P. : *The Ashgate Research Companion to New Public Management*, Farnham, p. 161-176, Ahsgate Publishing Limited.

Blismas N.G. et Dainty A.R.J. (2003), Computer-aided qualitative data analysis : panacea or paradox ?, *Building Research & Information*, vol. 31, n°6, 2003, p. 455-463.

Bourdieu P. (1986), L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, p. 69-72.

Boutinet J.P. (2004), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France.

Brabet J. (1988), Faut-il encore parler d'approche qualitative et d'approche quantitative?, *Recherche et applications en Marketing*, vol. 3, n°1, p.75-89.

Bridges W. (1991), *Managing Transitions: Making the Most of change*, Addison-Wesley.

Brown R. (1982), Work histories, career strategies and the class structure Giddens, A. and Mackenzie, G. (eds) *Social Class and the Division of Labour*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buisson M.L. (2005), Réconcilier l'économique et le social: une approche par le concept de légitimité, *16ème Congrès de l'AGRH*, Paris Dauphine.

Burrick D. (2010), Une épistémologie du récit de vie, *Recherches qualitative*, n° 8, p. 7-36.

Cadin L. (1997), Faut-il sortir la GRH de ses frontières ? Dans Besson, *Dedans, dehors, les nouvelles frontières de l'organisation*, Vuibert, Paris.

Cardinal L. (2004), Nouvelles carrières et succès psychologique au travail, *Cahiers de recherche de l'ESG.*

Cerdin J.L et Le Pargneux, M. (2012), Réussite de la mobilité internationale: l'impact des caractéristiques individuelles liées à la carrière. *Question(s) de management*, vol.1, n°1, p. 11-24.

Chanfrault-Duchet M.-F. (1987), Les récits de vie: donnée ou texte?, *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 5, n°2, p.11-28.

Caillé A. (2009), L'université en crise. Mort ou resurrection ?, *Revue de Mauss*, n°33, 384p.

Child J. (1972), Organizational structure, environment and performance: the role of strategic choice, *Sociology*, vol. 6, n°1, p.1-22.

Chreim, S., Williams, B. B. et Hinings, C. B. (2007), Interlevel influences on the reconstruction of professional role identity. *Academy of Management Journal*, vol. 50, n°6, 1515-1539.

Cohen L. (2006), Remembrance of things past: Cultural process and practice in the analysis of career stories, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 69, n°2, p. 189-201.

Cohen L. et Mallon M. (2001), My Brilliant Career ? Using stories as a Methodological Tool in Careers Research, *International Studies of Management & Organization*, vol. 31, n°3, p. 48-68.

Commeiras N. et Georgescu I. (2012), La pression à l'activité : une source de stress et d'épuisement professionnel ? Un regard croisé entre le contrôle de gestion et la gestion des ressources humaines : Le cas des enseignants-chercheurs en sciences de gestion. *23éme congrès de l'AGRH*, Nancy.

Courpasson D. et Guedri Z. (2007), Les professeurs-chercheurs en management face à la performance scientifique, *Revue Française de Gestion*, vol. 9, n° 178-179, p. 173-194.

Culié J.D. (2007), Mise en perspective des modèles de carrière dans le contexte de pôles de compétitivité. Une revue de littérature, *18ème congrès de l'AGRH*, Fribourg.

Culié J.D. (2009), Travailler dans une organisation adhérente à un pôle de compétitivité : quelle influence perçue par les chercheurs sur leur carrière ? L'exemple de Minalogic, *Thèse de doctorat en sciences de gestion présentée et soutenue le 18 décembre 2009*, Université Pierre Mendès-France de Grenoble, 523 pages.

Dacin T., Good/stein J. et Scott W.R. (2002), Institutional Theory and Institutional Change: Introduction to the Special Research Forum, *The Academy of Management Journal*, vol. 45, n° 1, p. 43-56.

Dahan A. et Mangematin V. (2010), Recherche ou temps perdu ? Vers une intégration des taches administratives dans le métier d'enseignant-chercheur, *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, vol. 4, n° 102, p. 14-24.

Dalton G.W., Thompson P.H. et Price R.L. (1977), The four stages of professional careers. A new look at performance by professionals, *Organizational Dynamics*, vol. 6, n°1, p. 19-42.

Dany F., Louvel S. et Valette A. (2011), Academic Careers: The limits of the "boudaryless approach" and the power of promotion scripts, *Human Relations*, vol. 64, n°7, p. 971-996.

Deaux K. et Martin D. (2000), What context ? Specifying Levels of Context in Identity Processes. *Indiana Conference on Identity Theory*. Indiana University.

DeFilippi R.J. et Arthur M.B. (1996), Boundaryless contexts and careers : A competency-based perspective, in M.B. Arthur & D.M. Rousseau (Eds), The boundaryless career : *A new employment principle for a new organizational era*, New York : Oxford University Press, p.116-131.

Demazière D. (2003), Matériaux qualitatifs et perspectives longitudinales. La temporalité des parcours professionnels saisie par les entretiens biographiques, *10èmes journées sur Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Caen : LASMAS-CEREQ.

Demazière D. (2007), A qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, vol. 3, n° 121-122, p.85-100.

Demazière D. et Dubar C (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris : Nathan.

DiMaggio P.J. (1988), Interest and agency in institutional theory in *Institutional patterns and organizations: Culture and environment.* Lynne Zucker (ed.), p.3-22. Cambridge, MA: Ballinger.

DiMaggio P. J. et Powell W. W. (1983), The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, *American Sociological Review*, vol. 48, n°2, p.147–160.

DiMaggio P. J. et Powell, W. W. (1991), Introduction. In W, W, Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis:* p.1-38. Chicago: University of Chicago Press.

Dowd K.O. et Kaplan D.M. (2005), The career life of academics: Boundaried or boundaryless?, *Human Relations*, vol. 58, n° 6, p. 699–721.

Dries N., Pepermans R. et Carlier O. (2008), Career success: Constructing a multidimensional model, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 73, n° 2, p. 254-267.

Drucker C., Fouque T., Gollety M. et Le Flanchec A. (2012), Le métier et la carrière des enseignants chercheurs : incidences sur la satisfaction au travail et l'implication, *23eme congrès AGRH*, Nancy.

Duberley J., Cohen L. et Mallon M. (2006), Constructing Scientific Careers: Change, Continuity and Context, *Organization Studies*, vol. 27, n°8, p.1131-1151.

Dumez H. (2011), Eléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion (2). Une réponse à Marie-José Avenier, *le Libellio*, vol. 7, n° 1, p. 53-62.

Dumez H. (2011), Faire une revue de littérature : pourquoi et comment ?, *le Libellio*, vol. 7, n° 2, p. 15-27.

Dumez H. (2012), Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative ?, *Le Libellio*, vol. 8, n° 3, p.3-9.

Dumez H (2013), *Méthodologie de la recherche qualitative ; les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Vuibert.

Durat L (2013), Les destins transformés des élites territoriales in F. Dany, L. Pihel et A. Roger (eds) *La gestion des carrières : Populations et contextes*, Magnard-Vuibert, p. 59-91.

Enders J. et Kaulisch M. (2006), The binding and unbinding of academic careers. In, Teichler, U. (ed.) *The Formative Years of Scholars.* London, GB, Portland Press, 85-95. (Wenner-Gren International Series, 83).

Evans L. et Cosnefroy L. (2013), The dawn of a new professionalism in the French academy ? Academic facing the challenge of change, *Studies in Higher Education*, vol. 38, n°8, p. 1201-1221.

Falcoz C. (2001), La carrière « classique » existe encore : le cas des cadres à haut potentiel, *Gérer et comprendre / annales des Mines*, n°64, p.4-11.

Fallery B. et Rodhain F. (2007), Quatre approches pour l'analyse de données contextuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique, *16eme ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, Montréal, Canada.

Farrell D. (1983), Exit, voice, loyalty and neglect as responses to job dissatisfaction: A multidimensional scaling study, *Academy of Management Journal*, vol. 26, n° 4, p. 596-607.

Farrell D. et Rusbult C.E. (1992), Exploring the exit, voice, loyalty, and neglect typology: The influence of job satisfaction, quality of alternatives, and investment size, *Employee Responsibilities and Rights Journal*, vol. 5, n° 3, p. 201-218.

Faure S., Soulié C. et Millet M. (2005), Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques ? ». Rapport d'enquête.

Feldman D. C. et Bolino M. C. (1996), Career Within Careers: Reconceptualizing the Nature of Career Anchors and Their Consequences, *Human Resource Management Review*, vol. 6, n°2, p. 89-112.

Fenneteau H. (2002), *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.

Fréville Y. (2001), Rapport d'information sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et chercheurs. Sénat, France.

Fridenson P. (2010), La politique universitaire depuis 1968, *Le Mouvement Social*, vol. 4, n° 233, p. 47-67.

Friedland R. et Alford R.R. (1991), Bringing Society Back In: Symbols, Practices and Institutional Contradictions, edited by Powell W.W, DiMaggio P. *In The New Institutionalism in Organizational Analysis*, p. 232-263.

Gagliardi P. (1986), The creation and change of organizational cultures: A conceptual framework, *Organization studies*, vol. 7, n° 2, p. 117–134.

Galligani S. (2000), De l'entretien au récit de vie. Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien …, *Ecarts d'identité*, n°92, p. 21-24.

Gagnon S., (2005), Changement et institution : le cas de l'hôpital Sainte Justine, Thèse de doctorat d'université, Montréal : Service de l'enseignement du management, HEC Montréal, 248 p.

Gavard-Perret ML., Gotteland D., Haon C. et Jolibert A. (2012), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion Réussir son mémoire ou sa thèse 2e édition*, Ed Pearson, 428p.

Gilson A. (2010), Contexte d'incertitude et rapports à la carrière: quand les jeunes cherchent à se stabiliser dans l'emploi. *5° Edition Rencontres Jeunes et Sociétés, Montpellier*. Présenté à : Les jeunes au début du XXI° siècle : entre motifs d'inquiétude et raisons d'espérer, Montpellier - France. Consulté de http://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00657078/.

Gioia D.A., Thomas J.B., Clark S.M. et Chittipeddi K. (1994), Symbolism and Strategic Change in Academia: The Dynamics of Sensemaking and Influence, *Organization Science*, vol. 5, n° 3, p. 363-383.

Giraud L., Dany F. et Roger A. (2011), Les étapes de carrière sont-elles toujours d'actualité ? *22ème congrès AGRH*, Marrakech – Maroc.

Goastellec G. (2011), Changing the rules of the French academic market: the premises of differentiation, in Altbach P., Reisberg L., Yudkevich M., Androushchak G., Pacheko I., *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*. Routledge.

Gouldner A.W. (1957), Cosmopolitans and locals : Toward an analysis of latent social roles 1, *Administrative Science Quaterly*, vol. 2, n° 3, p. 281-306.

Gouldner A.W. (1958), Cosmopolitans and locals : Toward an analysis of latent social roles 2, *Administrative Science Quaterly*, vol. 2, n° 4, p. 444-480.

Grima F. et Glaymann D. (2012), Une analyse renouvelée du modèle *Exit, Voice,Loyalty, Neglect*: apports d'une approche longitudinale et conceptuellement élargie, *M@n@gement*, vol. 15, n°1, p. 2-41.

Guerin G. et Wils T. (1992), La carrière, point de rencontre des besoins individuels et organisationnels, *Document de recherche #92-02*, École de relations industrielles, Université de Montréal.

Guerrero S. (2000), Les comportements « nomades » en matière de carrière sont-ils source de réussite professionnelle ? Comparaison entre la mobilité et l'internationalisation du poste, *11eme congrés de l'AGRH*, Paris.

Hagedoorn M.T., Van Yperen N.W., Van de Vliert E. et Buunk B.P. (1999), Employees' reactions to problematic events: a circumplex structure of five categories of responses, and the role of job satisfaction, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 20, n° 5, p. 309-321.

Hall D.T. (1976), *Careers in organizations*, Goodyear Pub. Co Santa Monica, 236p.

Hall D.T. & Associates (1996), *The career is dead – long live the career : A relational approach to careers*, San Francisco, CA :Jossey-Bass.

Hall D.T. et Mirvis P.H.(1996), The new protean career. Psychological success and the Path with a Heart dans D.T. Hall and Associates, The Career is dead – Long Liv ethe Career : A Rational Approach to Careers, San Francisco : Jossey-Bass, p. 15-45.

Harley S., Muller-Camen M. et Collin A. (2004), From academic communities to managed organisations: The implications for academic careers in UK and German universities, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, n° 2, p. 329–345.

Hawley A. (1968), Human Ecology in David L. Stills (ed.) *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York : Macmillan.

Hennequin E. (2010), Quelle réussite professionnelle pour les enseignants-chercheurs? *21ème congrès AGRH*, Rennes/Saint Malo.

Hirschman A. (1970), *Exit, voice and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge: Harvard University Press.

Honoré L. (2013), Carrière de métier et carrière d'employabilité : les modèles de carrières dans le contexte de la marine marchande. in F. Dany, L. Pihel et A. Roger (eds) *La gestion des carrières : Populations et contextes*, Magnard-Vuibert, p. 129-152.

Iellatchitch A. et Mayrhoffer W. (2000), Signification de la formation continue et nouvelles formes de carrière, *10ème congrès de l'AGRH*, Lyon.

Ingram P. et Clay K. (2000), The Choice-within-constraints, New Institutionalism and Implications for Sociology, *Annual Review of Sociology*, vol. 20, p. 525-46.

Inkson K., Gunz H., Ganesh S. et Roper J. (2012), Boundaryless Careers: Bringing Back Boundaries, *Organization Studies*, vol. 33, n° 3, p. 323-340.

Jaujard, F. et Paraponaris, C. (2007), Co-construction de rôle et dynamique de transition individuelle en situation de changement organisationnel. Le cas des opérateurs de fabrication du semi-conducteur face à leur nouvelle situation de travail, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, vol. 66, p. 43-57.

Jepperson R. J. (1991), Institutions, Institutional Effects and Institutionalism, in Powell W. W., DiMaggio P. J., eds, *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press.

Joyeau A., Robert-Demontrond P. et Schmidt C. (2010), Les récits de vie en Gestion des Ressources Humaines : principes, portée, limites, *Management & Avenir*, vol. 4, n° 34, p. 14-39.

Kanter R.M. (1989), Careers and the wealth of nations : a macro-prespective on the structure and implications of career forms, in Arthur MB, Hal DT, Lawrence BS *Handbook of career theory*, Cambridge University Press, p. 506-521.

Karakas S. (2011), Diversité et carrière : Proposition d'un modèle conceptuel et d'un management bienveillant de la carrière. *21ème congrès de l'AGRH*, Rennes/Saint Malo.

Kaufmann J.-C. (1996), *La description ethnographique*. Paris : Nathan.

Kaulisch M. et Enders J. (2005), Careers in overlapping institutional contexts: The case of academe, *Career Development International*, Vol. 10, n° 2, p.130-144.

Kogan M., Bauer M., Bleiklie I. et Henkel M. (2000), *Transforming Higher Education. A Comparative Study*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, Philadelphie.

Kostova T. et Roth K. (2002), Adoption of an organisational practice by subsidiaries of multinational corporations: institutional and relational effects, *Academy of management Journal*, vol. 45, n°1, p. 215-233.

Leca B., Battilana J. et Boxenbaum E. (2008), Agency and Institutions: A Review of Institutional Entrepreneurship, *Harvard Business School Working Papers*, vol 8, n° 96.

Leck J.D. et Saunders D.M. (1992), Hirschman's loyalty: Attitude or behavior?, *Employee Responsibilities and Rights Journal*, vol. 5, n° 3, p. 219-230.

Legrand M. (1993), *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris: Editions Presses Internationales.

Leroy M. (2011), *Universités: Enquête sur le grand chambardement*, Editions AutrementFrontières.

Levinson H. (1962), *Men, Management and mental health*, Cambridge, MA : Harvard University Press.

Lips-Wiersma M.S. et Hall D.T. (2007), Organizational Career Development is Not Dead: A Case Study of the Impact of the New Career During Organizational Change within One Employment Setting. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 28, n° 6, p. 771-792.

Livian Y.F. (2000), A propos de la notion de relation d'emploi, *Les Cahiers Lyonnais de Recherche en Gestion*, n° 21.

Losego P. (2004), Le travail invisible à l'université: Le cas des antennes universitaires. *Sociologie du travail*, vol. 46, n°2, p. 197-204.

Louis M.R. (1980), Surprise and sense making : what new-comers experience in entering unfamiliar organizational settings, *Administrative Science Quarterly*, vol. 25, p. 226-251.

Louvel S. (2007), La résistible ascension des femmes dans les carrières académiques françaises: le cas de la biologie à l'université in *Genre, sciences et recherche: regards franco-allemands*, sous la direction de B. Krais et C. Marry. Paris: Document de travail numéro 12 du groupement de recherche MAGE (Marché du travail et genre en Europe), p. 65-78.

Louvel, S. et Lange, S. (2010), L'évaluation de la recherche : l'exemple de trois pays européens, *Sciences de la société*, vol. 79, p. 11-26.

Louvel S. et Valette A. (2008), Mettre en scène sa carrière : ce que disent les scripts sur les interactions individus/organisation. Le cas des enseignants chercheurs en biologie. *19ème congrès de l'AGRH*, Dakar.

Louvel S. et Valette A. (2014), Les carrières à l'université. Une approche par les modes d'engagement dans la promotion, *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 8, n° 3, p. 523-546.

March J.G. et Olsen J.P. (1984), The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life, *American Political Science Review*, vol. 78, n°3, p. 734-749.

Marmorat S. (2007), L'intégratuon de la compétence dans les politiques de rémunération : entre mode managériale et institutionnalisation, *17ème Congrès de l'AGRH*, Reims.

Marry C. (2008), Le plafond de verre dans le monde académique : l'exemple de la biologie, *Idées économiques et sociales*, vol. 3, n° 153, p. 36-47.

Martinet A.C. (1990), *Epistémologies et sciences de gestion*, Editions Gestion – Economica.

MCDermott, K., Laschinger, H.K.S. et Shamian, J. (1996), Work empowerment and organizational commitment, *Nursing Management*, vol. 27, n° 5, p. 44-50.

McNeil T.R. (1985), Relational contract : What we do and do not know, *Wisconsin Law Review*, vol. 3, p. 483 – 525.

Meyer J.P. et Allen, N.J. (1991), A three component conceptualization of organizational commitment, *Human Ressource Management Review*, vol. 1, p. 61-98.

Meyer J.W. (1977), The Effects of Education as an Institution, *American Journal of Sociology*, vol. 83, n°1, p. 55-77.

Meyer J.W. et Rowan B. (1977), Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony, *American Journal of Sociology*, vol. 83, n°2, p. 340-363.

Meyer J.W. et Rowan B. (1991), Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony, in Powell W.W., DiMaggio P.J., eds, *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press.

Mignot-Gérard S. (2003), Le « leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire, *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 2, n° 15, p. 147-177.

Miles M.B. et Huberman M.A. (1994), *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*, Thousand Oaks, Sage Publications.

Miles M.B. et Huberman M.A. (2003), *Analyse des données qualitatives. (2° édition)*. Paris : De Boeck.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (1984), Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

Ministère des Finances (2001), Loi organique n° 2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006), Décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006), Loi n° 2006-450 du 18 avril 2006 de programme pour la recherche

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2007), Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2008), L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France – 30 indicateurs, n°2.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2009), Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs.

Montgomery K et Amalya L.O. (1996), Responses by Professional Organizations to Multiple and Ambiguous Institutional Environments: The Case of AIDS, *Organization studies*, vol. 17, n°4, p.649-671.

Morrinson E.W. et Robinson S.L. (2004), The employment relationship from two sides : Incongruence in employees' and employers' perceptions of obligations, *In Coyle-Shapiro J.A.-M., Shore L.M., Taylor M.S. & Tetrick L.E. (Eds) « The employment Relationship : Examining Psychological and Contextual Perspectives*, p. 161-180. Oxford, UK : Oxford University Press.

Moss Kanter R. (1996), Carrer and the wealth of nations, in Arthur M., Hall D.et Lawrence B.: *Handbook of Career Theory*, Cambridge, Cambridge university Press.

Mucchielli A. (1995), *Psychologie de la communication*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mucchielli A. (2009), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales 3ème édition*. Paris : Armand Colin.

Mukamurera J., Lacourse F. et Couturier Y. (2006), Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques, *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 110-138.

Musselin C. (2003), Quelle place pour les universités françaises dans la conquête de leur autonomie : vers un nouveau modèle européen ?, *14ème colloque du GIDSGUF*, Paris.

Musselin C. (2005), European academic labour markets in transition , *Higher Education*, vol. 49, p.135-154.

Musselin C. (2007), The Transformation of Academic Work : Facts and Analysis, Center for Studies in Higher Education, 2007, Paper CSHE-4-07.
http://repositories.cdlib.org/cshe/CSHE-4-07.

Musselin C. (2009), Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables mais des déclinaisons nationales, *Revue de Mauss*, vol. 1, n° 33, p. 69-91.

Musselin C. (2010), The Impact of Changing Recruitment Practices on Academic Profiles. In: Gordon, G. & Whitchurch C. (eds.) *Academic and Professional Identities in Higher Education: The Challenges of a Diversifying Workforce*.New-York: Routledge.

Musselin C. (2013), Redefinition of the relationships between academics and their university, *Higher Education*, vol. 65, n° 1, p. 25-37.

Musselin C, Paradeise C. et Redor D. (2008), Organisation, carrières, formations aux métiers de la recherche, *Sciences Technologies Savoirs en Sociétés – Questions actuelles, approches historiques, Sciences & devenir de l'Homme, Les Cahiers du M.U.R.S*, 3° trimestre 2008, p. 181-195.

Musselin C. et Pigeyre F. (2008), Les effets des mécanismes du recrutement collégial sur la discrimination: le cas des recrutements universitaires, *Sociologie du Travail*, vol. 50, n° 1, p.48-70.

Nicholson M. et West N. (1989), Transitions, work histories and career. In Arthur M.B., Mall D.J. et Lawrence B.S. (eds), p.181-201, *Handbook of career theory, New York*: Cambridge University Press.

Nixon J. (1997), Regenerating Professionalism within the Academic Workplace in Broadbent, in Dietrich J. et Roberts J. (1997), *The end of the professions?*, London: Routledge.

Orofiamma R. (2002), Le travail de narration dans le récit de vie. Dans C.Niewiadomski & G. de Villers (Éds). *Souci et soin de soi, Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, p. 163-191. Paris: L'Harmattan.

Ozcaglar-Toulouse N. (2005), Apport du concept d'identité à la compréhension du comportement du consommateur responsable: une application à la consommation des produits issus du commerce équitable (Tome I). Thèse de doctorat (Sciences de Gestion), Université de Lille II, Lille, 418p.

Paillé P. (2011), Les conditions de l'analyse qualitative , *SociologieS*, vol. 11.

Paye S. (2011), *Convergence and divergence of career paths in the labour market: the case of British academia*. OXPO Working Papers.

Peneff J. (1990), *La méthode biographique*. Paris : Armand Colin.

Picard A. (1992), Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale, *Recherche en éducation musicale au Quebec*, vol. 11, p. 33-56.

Pigeyre F. et Valette A. (2004), Les carrières des femmes à l'université, *Revue française de gestion*, vol. 4, n° 151, p. 173-189.

Pineau G. (2006), Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, vol 32, n° 2, p. 329-343.

Point S. et Voynnet Fourboul C. (2006), Le codage à visée théorique, *Recherche et Applications en Marketing*, vol. 21, n°4, p. 61-78.

Pralong J. (2009), Projet de mobilité interne et carrière organisationnelle : d'un nouveau modèle de projet à une redéfinition de la carrière, *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, vol. 4, n° 1, p. 3-26.

Pralong J ., (2010) Les « mondes de la carrière » : Le cadre de référence de carrière et sa définition opérationnelle, *21eme congrés AGRH*, Rennes.

Rao H., Monin P. et Durand R. (2003), Institutional Change in Toque Ville: Nouvelle Cuisine as an Identity Movement in French Gastronomy, *American Journal of Sociology* vol. 108, n°. 4, p. 795-843.

Reay T., Golden-Biddle K. et Germann K. (2006), Legitimizing a New Role: Small Wins and Microprocesses of Change, *The Academy of Management Journal*, vol. 49, n° 5, p. 977-998.

Ricoeur P. (1983), *Temps et récit. Tome 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Le Seuil.

Roger A. (1992), *La gestion des carrières*, dans Encyclopédie du Management, Vuibert.

Roques O. (2004), L'ajustement aux transitions de carrière, in Guerrero et al., *La gestion des carrières, enjeux et perspectives*, Paris, Vuibert.

Rouleau L. (2007), *Théories des organisations. Approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*, Québec : Presses Universitaires du Québec.

Rousseau D.M. (1990), New hire perceptions of their own and their employer's obligations :

a study of psychological contracts, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 11, p. 389-400.

Rousseau D.M. (1995), *Psychological contracts in Organizations : Understanding Written and Unwritten Agreements*, Thousand Oaks, CA : Sage.

Rousseau D.M. (2001), Schema, promise and mutuality : The building blocks of the psychological contract , *Journal of occupational and Organizational Psychology*, vol. 74 , p. 511-541.

Rusbult C.E. et Farrell D. (1983), A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments, *Journal of Applied Psychology*, vol. 68, n° 3, p. 429-438.

Rusbult C.E., Farrell D., Rogers G. et Mainous III A.G. (1988), Impact of Exchange Variables on Exit, Voice, Loyalty, and Neglect: An Integrative Model of Responses to Declining Job Satisfaction, *Academy of Management Journal*, vol. 31, n° 3, p. 599-627.

Rusbult C., Zembrodt I. et Gunn L. (1982), Exit, voice, loyalty and neglect: Responses to dissatisfaction in romantic involvements, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 43, n°6, p. 1230-1242.

Rusbult C.E. et Zembrodt I.M. (1983), Responses to dissatisfaction in romantic involvments : A multidimensional scaling analysis, *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 19, p. 274-293.

Sanseau P.Y. (2005), Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion: pertinence, positionnement et perspectives d'analyse, *Recherches Qualitatives*, vol. 25, n°2, p. 33-57.

Saunders D.M. (1992), Introduction to research on Hirschman's Exit, Voice, and Loyalty model, *Employee Responsibilities and Rights Journal*, vol. 5, n° 3, p. 187-190.

Schein E.H. (1965), *Organizational psychology*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Schein E. H. (1971), The individual, the organization, and the career: A conceptual scheme,

Journal of Applied Behavioral Science, vol. 7, n°4, p. 401-426.

Schein E.H. (1978), *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*, Reading, Addison-Wesley.

Schein E.H. (1990), *Career anchors: Discovering your real values*, San Diego, CA, Pfeiffer & Company.

Schein E.H. (1996), Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century, *Academy of Management Executive*, vol. 10, n°4, p. 80-88.

Scott W. R. (1987), The adolescence of institutional theory, *Administrative Science Quarterly*, vol. 32, n°4, p. 493-511.

Scott W.R. (2001), *Institutions and organizations* (2nd ed), Thousand Oaks, CA : Sage.

Scott W. R. (2003), *Institutions and organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Scott W. R. et Meyer J. W. (1991), The rise of training programs in firms and agencies: An institutional perspective, *Research in Organizational Behavior*, vol. 13, p. 297-326.
Selznick P. (1949), *TVA and the Grass Roots*, Berkeley: University of California Press.

Selznick, P. (1957), *Leadership in administration: A sociological interpretation*, Berkeley: University of California Press.

Seo M.G. et Creed W.E.D. (2002), Institutional Contradictions, Praxis, and Institutional Change: A Dialectical Perspective, *The Academy of Management Review*, vol. 27, n° 2, p. 222-247.

Stemler S. (2001), An overview of content analysis, Practical Assessment, *Research & Evaluation*, vol. 7, n°17, p.137-146.

Stryker S. (2000), Identity Competition : Key to Differential Social Movement Participation. p.21-41 in *Self, Identity and Social Movements*, edited by Sheldon Stryker, Timothy Owens, and Robert White. Minneaplois : University of Minnesota Press.

Sullivan S.E. (1999), The Changing Nature of Careers: A Review and Research Agenda, *Journal of Management*, vol. 25, n°3, p. 457-484.

Super D.E (1957), *The psychology of careers*, New York, Harper & Row.

Super D.E. (1980), A life-span, life-space approach to career development, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 16, n°3, p. 282-298.

Szostak B. et Becuwe A. (2010), L'évaluation des enseignants-chercheurs des universités françaises ou comment légitimer le transfert d'une pratique du privé vers le public, *21ème congrés de l'AGRH*, Rennes/Saint-Malo.

Tajfel H. et Turner J.C. (1979), An integrative theory of intergroup conflict, edited by: W. G. Austin, S. Worchel, In *Psychology of Intergroup Relations*, p. 33-47.

Thiétart R.A. (1999), *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.

Tilling M.V. (2004), Refinements to legitimacy theory in social and environmental accounting, *Commerce Research Paper Series*, n°04-06, Flinders University, South Australia.

Townley B. (2002), The role of competing rationalities in institutional change, *Academy of Management Journal*, vol. 45, n°1, p.163-179.

Turnley W.H. et Feldman D.C. (1999), The Impact of Psychological Contract Violations on Exit, Voice, Loyalty, and Neglect, *Human Relations*, vol. 52, n° 7, p. 895-922.

Valette A. et Pigeyre F. (2006), L'évolution du travail des chercheurs : de la fabrication de la science au management de la recherché. Le cas des biologistes à l'INRA, *17ème congrès de l'AGRH*, Reims.

Van Maanen J. et Schein E. (1977), Career Development dans : Hackman R. et Suttle L ; (dir.) *Improving Life at Work* . Santa Monica : Goodyear Publishing.

Van Maanen J. et Schein E.H. (1979), Toward a Theory of Organizational Socialization, *Research in Organizational Behavior*, vol. 1, p.209-264.

Vangel K. (2011), Employee Responses to Job Dissatisfaction. Schmidt Labor Research *Center Seminar Paper Series*. University of Rhode Island.

Vendramin P. et Valenduc G. (2006), Les carrières nomades et la société de la connaissance. Vers de nouveaux modèles de trajectoires professionnelles ? *Note éducation permanente*. n°11.

Vernazobres P. (2013), De la gestion au pilotage des carrières des cadres supérieurs et dirigeants dans les multinationales : une approche exploratoire par les récits de vie. in F. Dany, L. Pihel et A. Roger (eds) *La gestion des carrières : Populations et contextes*, Magnard-Vuibert, p. 59-91.

Vernet F. (2011), A l'heure des pôles d'excellence, la gestion du stress des enseignants-chercheurs dans un contexte de changement organisationnel des universités améliore-t-elle la performance?, *2ème colloque international du groupe de recherche thématique GRH dans les services publics de l'Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines*.

Vinokur A. (2008), Vous avez dit « autonomie » ?, *Mouvements*, vol. 3, p.72-81.

Wacheux F. (1996), *Méthodes Qualitatives et Recherche en Gestion*. Paris : Economica.

Weick K.E. (1976), Educational Organizations as loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quaterly*, vol. 21, n°1, p.1-19.

Weick K.E. (1996), Enactment and the boundaryless career, organising as we work, In: Arthur MB and Rousseau DM (eds) *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational*. Oxford: Oxford University Press, p. 40–57.

Wils L., Wils T. etTremblay M. (2008), Structuration des ancres de carrière: test d'un modèle et validation d'un instrument de mesure des valeurs de carrière, *19ème congrès de l'AGRH*, Dakar.

Withey M.J. et Cooper W.H. (1989), Predicting exit, Voice, Loyalty, and Neglect, *Administrative Science Quaterly*, vol. 34, n°4, p. 521-539.

Zilber T.B. (2002), Institutionalization as an Interplay between Actions, Meanings, and Actors: The Case of a Rape Crisis Center in Israel, *The Academy of Management Journal* vol. 45, n° 1, p. 234-254.

Zucker L.G. (1991), Postscript: Microfoundations of institutional thought, in *The New Institutionalism in organizational analysis*. W. Powell and P. DiMaggio (eds.), p.103-107. Chicago: University of Chicago Press.

« Script du Chat vidéo » - 16 avril 2008 [Mise à jour le 26 août 2011], http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid21221/reforme-de-la-recherche-video-chat-avec-valerie-pecresse.html

Conférence de presse - Présentation du projet de loi de programme pour la recherche, Discours - 15 octobre 2005, Gilles de Robien, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20586/conference-de-presse-presentation-du-projet-de-loi-de-programme-pour-la-recherche.html

Discours - 21 mars 2007 - François Goulard, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20566/installation-de-l-agence-d-evaluation-de-la-recherche-et-de-l-enseignement-superieur-aeres.html

Communiqué - 15 janvier 2009 [Mise à jour le 28 avril 2009] Valérie Pécresse, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23452/reconnaitre-l-engagement-professionnel-des-enseignants-chercheurs-dans-toutes-leurs-missions.html

Conseil des ministres du 9 avril 2008, http://www.gouvernement.fr/gouvernement/comites-de-selection-des-enseignants-chercheurs

Plan carrières dans l'enseignement supérieur et de la recherche - Conférence de presse lundi 20 octobre 2008 - Discours - 20 octobre 2008 - Valérie Pécresse, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22764/plan-carrieres-dans-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche.html

Communiqué - 6 mars 2009, Valérie Pécresse, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23999/les-grandes-lignes-du-nouveau-decret-sur-le-statut-des-enseignants-chercheurs.html

Lettre aux enseignants-chercheurs, communiqué – 27 janvier 2009, Valérie Pécresse, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23593/lettre-aux-enseignants-chercheurs.html

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figures

Figure 1 - Forces pesant sur les individus 13
Figure 2 - Carte de l'autonomie au 1er Janvier 2011 25
Figure 3 - Problématique et questions de recherche 46
Figure 4 - Représentation graphique de la thèse défendue 47
Figure 5- Répartition des individus dont le parcours de carrière est de type 1 114
Figure 6 - Répartition des individus dont le parcours de carrière est de type 2 117
Figure 7 - Répartition des individus dont le parcours de carrière est de type 3 119
Figure 8 - Répartition des individus dont le parcours de carrière est de type 4 121
Figure 9 - Répartition des individus dont le parcours de carrière est de type 5 123
Figure 10 - Matrice de l'influence de l'environnement sur les mobilités 182
Figure 11 - Présentation de l'échantillon selon leur niveau d'adhésion aux réformes et la recherche de légitimité ou plaisir 210
Figure 12 - Les couples sous tension au sein de l'environnement professionnel 215
Figure 13 - Les sources d'isomophisme et leurs mécanismes 217
Figure 14 - Modèle EVLN selon Farrell et Rusbult, 1992 222
Figure 15- Nature des liens entre les organisations et les individus 226
Figure 16 - Modélisation des résultats 244
Figure 17 - Le modèle de Barley (1989, p.54) 251

Tableaux

Tableau 1 - Présentation de l'échantillon 69
Tableau 2 - synthèse des principaux types d'analyse de contenu 72
Tableau 3 - Le dilemne du choix de l'unité de texte selon Voynet et Frouboul, 2006 75
Tableau 4 - Synthèse des caractéristiques principales de la carrière classique et de la carrière nomade 92
Tableau 5 - Les caractéristiques de la carrière académique 96
Tableau 6 - Les éléments constitutifs des mobilités 107
Tableau 7 - L'échantillon traité selon la présence de mobilité 108
Tableau 8 - Typologie des parcours de carrière 111
Tableau 9- Les couples sous tension au sein de l'environnement professionnel 214
Tableau 10 - Les caractéristiques de la carrière académique et leurs nuances 224
Tableau 11 – Synthèse de la typologie des parcours de carrière selon les mobilités 242

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AERES	Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
ANR	Agence Nationale de la Recherche
BIATOSS	Bibliothécaires, Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, Ouvriers, de Service et de Santé
CA	Conseil d'Administration
CEVU	Conseil des Études et de la Vie Universitaire
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CNU	Conseil National des Universités
CRCT	Congé pour Recherches ou Conversions Thématiques
CS	Conseil Scientifique
CSO	Centre de Sociologie des Organisations
DRH	Direction des Ressources Humaines Directeur (trice) des Ressources Humaines
ETP	Equivalent Temps Plein
GPEC	Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
GRH	Gestion des Ressources Humaines
GVT	Effet de Glissement, Vieillissement, Technicité
HDR	Habilitation à Diriger des Recherches
IUF	Institut Universitaire de France
LOLF	Loi Organique Relative aux Lois des Finances
LRU	Libertés et Responsabilités des Universités
MCF	Maître de Conférences
PES	Prime d'Excellence Scientifique
PR	Professeur des Universités
PRAG	Professeur Agrégé de l'enseignement du second degré français
PRES	Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
RCE	Responsabilités et Compétences élargies
RH	Ressources Humaines
TNI	Théorie Néo-Institutionnelle
UFR	Unité de Formation et de Recherche

ANNEXES

Annexe 1 : LOI de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche

19 avril 2006 JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE Texte 2 sur 131

LOIS

LOI de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche (1)

NOR : MENX0500025L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE Ier

DISPOSITIONS DE PROGRAMMATION

Article 1er

La programmation des moyens consacrés par l'État à la recherche, telle qu'annexée à la présente loi, est approuvée.

Ces moyens augmenteront de manière à atteindre un montant cumulé de 19,4 milliards d'euros supplémentaires pendant les années 2005 à 2010 par rapport aux moyens consacrés en 2004.

Ils comprennent, conformément à l'annexe, l'ensemble des crédits budgétaires de la mission « Recherche et enseignement supérieur », hors programme « Vie étudiante », ainsi que les ressources extrabudgétaires et le montant des dépenses fiscales qui concourent au financement des activités de recherche et d'innovation.

Le Gouvernement déposera, dans un délai de six mois suivant la publication de la présente loi, un rapport visant à déterminer les conditions du développement de la recherche en Guadeloupe, en Guyane, à La Réunion et en Martinique, à en définir les objectifs et, le cas échéant, à proposer de nouvelles dispositions tenant compte de leurs situations particulières.

Article 2

L'article L. 411-2 du code de la recherche est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Le Gouvernement présente chaque année, dans le cadre de la mission "Recherche et enseignement supérieur", un état prévisionnel et indicatif, sur cinq ans, des recrutements de personnels, statutaires et non statutaires, dans la recherche publique. »

TITRE II

L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE

CHAPITRE Ier

Du pilotage de la recherche

Article 3

Au début du titre II du livre Ier du code de la recherche, il est inséré un chapitre préliminaire ainsi rédigé :

« CHAPITRE PRÉLIMINAIRE

« Le Haut Conseil de la science et de la technologie

« *Art. L. 120-1.* – Il est créé un Haut Conseil de la science et de la technologie placé auprès du Président de la République.

« Le Haut Conseil de la science et de la technologie est chargé d'éclairer le Président de la République et le Gouvernement sur toutes les questions relatives aux grandes orientations de la Nation en matière de politique de recherche scientifique, de transfert de technologie et d'innovation. Il veille à assurer la cohérence de ses recommandations avec les actions menées dans l'espace européen de la recherche.

« Le haut conseil publie chaque année un rapport faisant état de ses travaux et de ses recommandations, dans le respect des dispositions de la loi n° 78-753 du 17 juillet 1978 portant diverses mesures d'amélioration des relations entre l'administration et le public et diverses dispositions d'ordre administratif, social et fiscal.

« Le Haut Conseil de la science et de la technologie peut se saisir des questions sur lesquelles il juge urgent d'appeler l'attention des pouvoirs publics.

« Un décret en Conseil d'État précise les missions, l'organisation et le fonctionnement du Haut Conseil de la science et de la technologie. »

Article 4

L'article L. 111-3 du code de la recherche est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Cette politique tend notamment à créer dans les pays en développement des centres d'excellence visant à renforcer leurs communautés scientifiques et à contribuer à leur développement durable. »

CHAPITRE II

La coopération entre les acteurs de la recherche

Article 5

Le titre IV du livre III du code de la recherche est complété par un chapitre IV ainsi rédigé :

« CHAPITRE IV

« Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur, les réseaux thématiques de recherche avancée, les centres thématiques de recherche et de soins, les établissements publics de coopération scientifique et les fondations de coopération scientifique

« Section 1

« Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur, les réseaux thématiques de recherche avancée et les centres thématiques de recherche et de soins

« *Art. L. 344-1.* – Plusieurs établissements ou organismes de recherche ou d'enseignement supérieur et de recherche, publics ou privés, y compris les centres hospitaliers universitaires ainsi que les centres de lutte contre le cancer, et dont au moins un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, peuvent décider de regrouper tout ou partie de leurs activités et de leurs moyens, notamment en matière de recherche, dans un pôle de recherche et d'enseignement supérieur afin de conduire ensemble des projets d'intérêt commun. Ces établissements ou organismes peuvent être français ou européens.

« Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur sont créés par convention entre les établissements et organismes fondateurs. D'autres partenaires, en particulier des entreprises et des collectivités territoriales ou des associations, peuvent y être associés.

« Ces pôles peuvent être dotés de la personnalité morale, notamment sous la forme d'un groupement d'intérêt public, d'un établissement public de coopération scientifique régi par la section 2 ou d'une fondation de coopération scientifique régie par la section 3 du présent chapitre.

« *Art. L. 344-2.* – Un réseau thématique de recherche avancée peut être créé sous la forme d'une fondation de coopération scientifique, régie par la section 3 du présent chapitre, pour conduire un projet d'excellence scientifique dans un ou plusieurs domaines de recherche. Ce projet est mené en commun par plusieurs établissements ou organismes de recherche ou d'enseignement supérieur et de recherche, publics ou privés, français ou européens. D'autres partenaires, en particulier des entreprises, des collectivités territoriales et des associations, peuvent être associés au réseau.

« *Art. L. 344-3.* – Un ou plusieurs groupements de coopération sanitaires, un ou plusieurs centres hospitaliers et universitaires ou un ou plusieurs centres de lutte contre le cancer peuvent, en commun avec un ou plusieurs établissements de recherche ou d'enseignement supérieur et de recherche, publics ou privés, français ou européens, décider de regrouper tout ou partie de leurs activités et de leurs moyens dans un centre thématique de recherche et de soins dans le but de conduire ensemble un ou plusieurs projets d'excellence scientifique dans le domaine de la recherche biomédicale telle qu'elle est définie à l'article L. 1121-1 du code de la santé publique.

« Le centre thématique de recherche et de soins est créé par convention entre les établissements et organismes fondateurs. D'autres partenaires, en particulier des entreprises, des collectivités territoriales et des associations, peuvent y être associés.

« Le centre peut être doté de la personnalité morale sous la forme d'une fondation de coopération scientifique régie par la section 3 du présent chapitre.

« Section 2

« Les établissements publics de coopération scientifique

« *Art. L. 344-4.* – L'établissement public de coopération scientifique assure la mise en commun des moyens que les établissements et organismes fondateurs et associés consacrent au pôle de recherche et d'enseignement supérieur mentionné à l'article L. 344-1.

« À cet effet, il assure notamment :

« 1° La mise en place et la gestion des équipements partagés entre les membres fondateurs et associés participant au pôle ;

« 2° La coordination des activités des écoles doctorales ;

« 3° La valorisation des activités de recherche menées en commun ;

« 4° La promotion internationale du pôle.

« *Art. L. 344-5.* – Le projet de création et les statuts d'un établissement public de coopération scientifique sont adoptés par l'ensemble des membres fondateurs et des membres associés ayant vocation à y participer.

« L'établissement public de coopération scientifique est créé par un décret qui en approuve les statuts.

« *Art. L. 344-6.* – L'établissement public de coopération scientifique est administré par un conseil d'administration qui détermine la politique de l'établissement, approuve son budget et en contrôle l'exécution.

« Le président, élu par le conseil d'administration en son sein, dirige l'établissement.

« *Art. L. 344-7.* – Le conseil d'administration de l'établissement public de coopération scientifique comprend des représentants des catégories suivantes :

« 1° Organismes ou établissements fondateurs ;

« 2° Personnalités qualifiées désignées d'un commun accord par les membres mentionnés au 1° ;

« 3° Entreprises, collectivités territoriales, associations et autres membres associés ;

« 4° Enseignants-chercheurs, enseignants et chercheurs exerçant leurs fonctions au sein de l'établissement ;

« 5° Autres personnels exerçant leurs fonctions au sein de l'établissement ;

« 6° Représentants des étudiants qui suivent une formation doctorale au sein du pôle de recherche et d'enseignement supérieur.

« Les membres mentionnés aux 1° et 2° représentent au moins la moitié de l'effectif du conseil et ceux mentionnés aux 1°, 2° et 3°, au moins les deux tiers de cet effectif.

« *Art. L. 344-8.* – Le recteur d'académie, chancelier des universités, assiste ou se fait représenter aux séances du conseil d'administration.

« Les dispositions des articles L. 719-7 et L. 719-8 du code de l'éducation relatifs au contrôle administratif sont applicables aux établissements publics de coopération scientifique.

« *Art. L. 344-9.* – Chaque établissement ou organisme fondateur désigne, selon ses règles propres et dans le respect des dispositions statutaires qui leur sont applicables, les agents qui sont appelés à exercer tout ou partie de leurs fonctions au sein de l'établissement public de coopération scientifique.

« Ces agents, qui demeurent en position d'activité dans leur établissement ou organisme, sont placés, pour l'exercice de leur activité au sein de l'établissement public de coopération scientifique, sous l'autorité du président de l'établissement.

« *Art. L. 344-10.* – Les ressources de l'établissement public de coopération scientifique proviennent notamment des contributions de toute nature apportées par les membres fondateurs ou associés, des subventions versées par l'État dans le cadre des contrats qui le lient avec les établissements membres, des ressources obtenues au titre de la participation à des programmes nationaux ou internationaux de recherche, du produit des contrats de recherche ou de valorisation de la recherche, des subventions des collectivités territoriales et du produit des dons et legs.

« Le premier alinéa de l'article L. 719-9 du code de l'éducation s'applique aux établissements publics de coopération scientifique. L'agent comptable de l'un des établissements membres exerce les fonctions d'agent comptable de l'établissement public de coopération scientifique.

« *Section 3*

« *Les fondations de coopération scientifique*

« *Art. L. 344-11.* – Les fondations de coopération scientifique mentionnées aux articles L. 344-1 et L. 344-2 sont des personnes morales de droit privé à but non lucratif soumises aux règles relatives aux fondations reconnues d'utilité publique dans les conditions fixées notamment par la loi n° 87-571 du 23 juillet 1987 sur le développement du mécénat, sous réserve des dispositions de la présente section.

« *Art. L. 344-12.* – Les statuts des fondations de coopération scientifique sont approuvés par décret. Leur dotation peut être apportée en tout ou partie par des personnes publiques.

« *Art. L. 344-13.* – La fondation de coopération scientifique est administrée par un conseil d'administration composé de représentants de chaque membre fondateur. Il comprend en outre des représentants des enseignants-chercheurs, des enseignants et des chercheurs exerçant tout ou partie de leurs fonctions au sein de la fondation. Les statuts peuvent prévoir la présence de personnalités qualifiées et de représentants de collectivités territoriales ou du monde économique.

« *Art. L. 344-14.* – Le recteur d'académie, chancelier des universités, exerce la fonction de commissaire du Gouvernement auprès de la fondation.

« *Art. L. 344-15.* – Les statuts définissent les conditions dans lesquelles une partie de la dotation peut être affectée à l'activité de la fondation.

« *Art. L. 344-16.* – Les fondations de coopération scientifique peuvent être également créées par l'affectation irrévocable de leur dotation à une fondation d'utilité publique dans les conditions de l'article 20 de

la loi n° 87-571 du 23 juillet 1987 précitée. Toutefois, la fondation de coopération scientifique ainsi créée est une personne morale distincte liée par convention à la fondation affectataire à laquelle elle peut confier sa gestion. Elle est soumise aux dispositions des articles L. 344-12 à L. 344-15 du présent code. »

Article 6

Le premier alinéa de l'article L. 412-2 du code de la recherche est remplacé par deux alinéas ainsi rédigés :

« Afin de faciliter l'accès à la formation par la recherche, des allocations individuelles spécifiques sont attribuées sur des critères de qualité scientifique ou technique par l'État, les établissements publics d'enseignement supérieur, les établissements publics et les organismes publics et privés de recherche.

« Les allocations de recherche sont indexées sur l'évolution des rémunérations de la fonction publique. Toute personne morale publique ou privée peut abonder ces allocations par une indemnité. »

Article 7

L'article L. 411-4 du code de la recherche est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Afin d'encourager l'emploi des docteurs scientifiques dans une activité couverte par une convention de branche ou un accord professionnel ou interprofessionnel au sens de l'article L. 132-1 du code du travail, une commission formée de délégués des parties signataires à la convention ou à l'accord peut être convoquée par un arrêté conjoint du ministre chargé de la recherche, du ministre chargé de l'industrie et du ministre chargé du travail, en vue de permettre la discussion des conditions de la reconnaissance, dans le cadre de la convention ou de l'accord, du titre de docteur. »

Chapitre III

L'évaluation des activités de recherche et d'enseignement supérieur

Article 8

I. – Dans la première phrase de l'article L. 311-2 du code de la recherche, les mots : « peut conclure » sont remplacés par le mot : « conclut ».

II. – L'article L. 311-2 du même code et l'article L. 711-1 du code de l'éducation sont complétés par un alinéa ainsi rédigé :

« L'État tient compte des résultats de l'évaluation réalisée par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, en particulier des résultats obtenus en application des dispositions de l'article L. 114-3-2 du code de la recherche, pour déterminer les engagements financiers qu'il prend envers les établissements dans le cadre des contrats pluriannuels susmentionnés. »

Article 9

I. – 1. Au début du chapitre IV du titre Ier du livre Ier du code de la recherche, il est inséré une section 1 intitulée : « Objectifs de l'évaluation ».

2. L'article L. 114-1 du même code est ainsi rédigé :

« *Art. L. 114-1.* – Les activités de recherche financées en tout ou partie sur fonds publics, réalisées par des opérateurs publics ou privés, sont évaluées sur la base de critères objectifs adaptés à chacune d'elles et s'inspirant des meilleures pratiques internationales.

« Parmi ces critères, les contributions au développement de la culture scientifique sont prises en compte. »

II. – Après l'article L. 114-1 du même code, il est inséré un article L. 114-1-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 114-1-1.* – Les procédures et résultats de l'évaluation d'une activité de recherche financée en tout ou partie sur fonds publics prévue à l'article L. 114-1 sont rendus publics dans des conditions assurant le respect des secrets protégés par la loi et des clauses de confidentialité figurant dans un contrat avec un tiers. La convention conclue entre l'autorité publique et le bénéficiaire du financement public précise les conditions dans lesquelles celle-ci contrôle les résultats de l'évaluation. Les équipes chargées de l'évaluation comptent obligatoirement des experts communautaires ou internationaux. »

III. – Après l'article L. 114-3 du même code, il est inséré une section 2 ainsi rédigée :

« *Section 2*

« *L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*

« *Art. L. 114-3-1.* – L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur est une autorité administrative indépendante.

« L'agence est chargée :

« 1° D'évaluer les établissements et organismes de recherche, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, les établissements et les fondations de coopération scientifique ainsi que l'Agence nationale de la recherche, en tenant compte de l'ensemble de leurs missions et de leurs activités ;

« 2° D'évaluer les activités de recherche conduites par les unités de recherche des établissements et organismes mentionnés au 1° ; elle conduit ces évaluations soit directement, soit en s'appuyant sur les établissements et organismes selon des procédures qu'elle a validées ;

« 3° D'évaluer les formations et les diplômes des établissements d'enseignement supérieur ;

« 4° De valider les procédures d'évaluation des personnels des établissements et organismes mentionnés au 1° et de donner son avis sur les conditions dans lesquelles elles sont mises en œuvre.

« Elle peut également participer, dans le cadre de programmes de coopération européens ou internationaux ou à la demande des autorités compétentes, à l'évaluation d'organismes étrangers ou internationaux de recherche et d'enseignement supérieur.

« Des documents élaborés par les structures privées sur l'utilisation des aides publiques à la recherche lui sont communiqués.

« *Art. L. 114-3-2.* — L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur tient compte des résultats obtenus dans le domaine de la valorisation de la recherche pour remplir sa mission d'évaluation des établissements mentionnée au 1° de l'article L. 114-3-1.

« À cette fin, ces établissements communiquent à l'agence toutes les informations et pièces se rapportant à leurs activités de valorisation, notamment celles relatives à l'exploitation des résultats issus de leurs recherches par des entreprises employant moins de deux cent cinquante salariés domiciliées sur le territoire de l'Union européenne.

« Le bilan des actions des établissements en faveur de la valorisation de la recherche fait l'objet d'un développement spécifique dans les annexes générales relatives au budget consolidé de l'enseignement supérieur et au budget de la recherche et du développement technologique.

« *Art. L. 114-3-3.* — L'agence est administrée par un conseil.

« Le conseil définit les mesures propres à garantir la qualité, la transparence et la publicité des procédures d'évaluation.

« Son président, nommé parmi ses membres, dirige l'agence et a autorité sur ses personnels.

« Le conseil est composé de vingt-cinq membres français, communautaires ou internationaux, reconnus pour la qualité de leurs travaux scientifiques, nommés par décret. Il comprend :

« 1° Neuf personnalités qualifiées, dont un tiers au moins issu du secteur de la recherche privée ;

« 2° Sept membres ayant la qualité de chercheurs, d'ingénieurs ou d'enseignants-chercheurs, sur proposition des directeurs ou présidents des établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche et des organismes de recherche ;

« 3° Sept membres ayant la qualité de chercheurs, d'ingénieurs ou d'enseignants-chercheurs, sur proposition des instances d'évaluation compétentes en matière d'enseignement supérieur et de recherche, notamment celles mentionnées à l'article L. 952-6 du code de l'éducation et à l'article L. 321-2 du présent code ;

« 4° Deux parlementaires membres de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques.

« *Art. L. 114-3-4.* — L'agence est composée de sections dirigées par des personnalités justifiant d'une expérience en matière d'évaluation scientifique, nommées par le conseil de l'agence, sur proposition du président. Ces sections comprennent des personnalités étrangères, notamment issues d'États membres de l'Union européenne.

« *Art. L. 114-3-5.* — L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur peut, sur demande motivée, exiger de la part des établissements et des unités de recherche qu'elle évalue, toutes informations et pièces utiles à l'exercice de sa mission. Elle dispose d'un pouvoir d'investigation sur pièces et sur place.

« *Art. L. 114-3-6.* — Un décret en Conseil d'État précise l'organisation et le fonctionnement de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, notamment la durée du mandat des membres et du président, ainsi que les règles de déontologie s'appliquant à ses membres afin de garantir leur indépendance et leur impartialité.

« *Art. L. 114-3-7.* — L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur remet chaque année au Gouvernement un rapport sur ses travaux. Ce rapport est transmis au Parlement et au Haut Conseil de la science et de la technologie. »

Article 10

Avant l'article L. 114-4 du code de la recherche, il est inséré une division et un intitulé ainsi rédigés : « Section 3. — Dispositions diverses relatives à l'évaluation et au contrôle ».

Article 11

Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le chapitre II du titre IV du livre II est ainsi rédigé :

« *Chapitre II*

« *L'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel*

« *Art. L. 242-1.* – L'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel est assurée par l'Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur mentionnée à l'article L. 114-3-1 du code de la recherche. » ;

2° À la fin de la dernière phrase du cinquième alinéa de l'article L. 711-1, les mots : « au comité national d'évaluation prévu à l'article L. 242-1 » sont remplacés par les mots : « à l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur mentionnée à l'article L. 114-3-1 du code de la recherche » ;

3° Dans le troisième alinéa du II de l'article L. 711-4, les mots : « le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. Le comité » sont remplacés par les mots : « l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur mentionnée à l'article L. 114-3-1 du code de la recherche. L'agence », et les mots : « qu'il » par les mots : « qu'elle » ;

4° Dans le dernier alinéa de l'article L. 711-4, les mots : « le Comité national d'évaluation ; ce dernier » sont remplacés par les mots : « l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur mentionnée à l'article L. 114-3-1 du code de la recherche ; cette dernière », et les mots : « il émet » sont remplacés par les mots : « elle émet » ;

5° Dans le troisième alinéa de l'article L. 721-1, les mots : « le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel » sont remplacés par les mots : « l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur ».

TITRE III

DISPOSITIONS D'ADAPTATION ET DE SIMPLIFICATION EN MATIÈRE DE RECHERCHE

Article 12

Le début du *c* de l'article L. 112-1 du code de la recherche est ainsi rédigé : « *c)* Le partage et la diffusion... *(le reste sans changement).* »

Article 13

Dans les six mois suivant la publication de la présente loi, le Gouvernement remet un rapport au Parlement relatif à la coopération entre les grandes écoles et les universités.

Article 14

Après le quatrième alinéa *(c)* de l'article L. 112-1 du code de la recherche, il est inséré un *c* bis ainsi rédigé : « *c* bis) Le développement d'une capacité d'expertise ; ».

Article 15

L'article L. 411-1 du code de la recherche est complété par un *f* ainsi rédigé :

« *f)* L'expertise scientifique. »

Article 16

Le titre II du livre III du code de la recherche est complété par un chapitre IX ainsi rédigé :

« *Chapitre IX*

« *L'Agence nationale de la recherche*

« *Art. L. 329-1.* – Il est créé un établissement public nommé "Agence nationale de la recherche". L'ensemble des biens, droits et obligations du groupement d'intérêt public "Agence nationale de la recherche" lui sont dévolus suivant des conditions précisées par décret.

« *Art. L. 329-2.* – L'Agence nationale de la recherche conclut avec l'État un contrat pluriannuel qui définit, pour l'ensemble de ses activités, les objectifs de l'établissement ainsi que les engagements réciproques des parties. L'exécution du contrat fait l'objet, au moins tous les quatre ans, d'une évaluation à laquelle participent des experts étrangers, notamment des experts issus des États membres de l'Union européenne.

« *Art. L. 329-3.* – L'Agence nationale de la recherche exerce ses missions en relation avec les institutions et les programmes européens.

« *Art. L. 329-4.* – L'Agence nationale de la recherche réserve une part significative de ses crédits au financement de projets non thématiques.

« *Art. L. 329-5.* – Une partie du montant des aides allouées par l'Agence nationale de la recherche dans le cadre des procédures d'appel d'offres revient à l'établissement public ou à la fondation reconnue d'utilité publique dans lequel le porteur du projet exerce ses fonctions.

« Dans le cas d'un projet mené en commun par des chercheurs issus de plusieurs des établissements ou fondations susmentionnés ou par un chercheur issu de l'un de ces établissements ou fondations en partenariat avec une société commerciale, un groupement d'intérêt économique ou une entreprise publique, la part des aides allouées par l'agence revenant à chaque établissement ou à chaque fondation est calculée par référence à leur engagement financier dans le partenariat.

« *Art. L. 329-6.* – Lorsque, au terme du processus de sélection, l'agence n'a pas retenu un projet, elle communique au porteur du projet qui en fait la demande les motifs du refus et le nom des évaluateurs.

« *Art. L. 329-7.* – I. – Les fonctionnaires ou agents de l'État et de ses établissements publics auteurs, dans le cadre des projets de recherche financés par l'Agence nationale de la recherche, d'une invention dans les conditions précisées par l'article L. 611-7 du code de la propriété intellectuelle en font immédiatement la déclaration à la personne publique dont ils relèvent.

« II. – Lorsqu'elles entrent dans le champ des inventions nouvelles définies à l'article L. 611-10 du code de la propriété intellectuelle et lorsqu'elles sont susceptibles d'un développement économique, ces inventions donnent lieu à un dépôt en vue de l'acquisition d'un titre de propriété industrielle tel qu'il est défini aux articles L. 611-1 et L. 611-2 du même code.

« III. – Les établissements mentionnés au I valorisent les résultats issus de leurs recherches en exploitant l'invention objet du titre de propriété industrielle, acquis en application des dispositions du II, dans les conditions prévues par le code de la propriété intellectuelle, de préférence auprès des entreprises employant moins de deux cent cinquante salariés domiciliées sur le territoire de l'Union européenne.

« IV. – Les établissements mentionnés au I informent l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur et leur ministère de tutelle des titres de propriété industrielle acquis et des conditions de leur exploitation en application des dispositions des II et III. »

Article 17

Le chapitre III du titre Ier du livre IV du code de la recherche est ainsi modifié :

1° L'article L. 413-1 est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Le contrat mentionné au premier alinéa est conclu dans un délai fixé par décret. À défaut, l'autorisation donnée à l'agent devient caduque. » ;

2° Dans la seconde phrase du dernier alinéa de l'article L. 413-6, les mots : « dans la limite de 15 % » sont remplacés par les mots : « dans la limite de 49 % du capital donnant droit au maximum à 49 % des droits de vote » ;

3° Après le premier alinéa de l'article L. 413-8, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Le contrat mentionné au premier alinéa est conclu dans un délai fixé par décret. À défaut, l'autorisation donnée à l'agent devient caduque. » ;

4° Dans le premier alinéa de l'article L. 413-9, les mots : « dans la limite de 15 % » sont remplacés par les mots : « lors de la création de celle-ci ou ultérieurement, dans la limite de 49 % du capital donnant droit au maximum à 49 % des droits de vote » ;

5° Les deux premières phrases de l'article L. 413-11 sont remplacées par trois phrases ainsi rédigées :

« L'autorisation est délivrée par l'autorité dont relève le fonctionnaire après avis de la commission mentionnée au premier alinéa de l'article L. 413-3, dans les conditions prévues par ce même article. Le renouvellement intervient après avis de la même commission si les conditions établies au moment de la délivrance de l'autorisation ont évolué depuis la date de l'autorisation. L'autorisation est retirée ou non renouvelée si les conditions qui avaient permis sa délivrance ne sont plus réunies ou si le fonctionnaire méconnaît les dispositions de la présente section. » ;

6° La deuxième phrase du premier alinéa de l'article L. 413-12 est ainsi rédigée :

« Leur participation dans le capital social de l'entreprise ne peut excéder 20 % de celui-ci ni donner droit à plus de 20 % des droits de vote. » ;

7° Les deux premières phrases de l'article L. 413-14 sont remplacées par trois phrases ainsi rédigées :

« L'autorisation est accordée par l'autorité dont relève le fonctionnaire après avis de la commission mentionnée au premier alinéa de l'article L. 413-3, dans les conditions prévues à ce même article. Le

renouvellement intervient après avis de la même commission si les conditions établies au moment de la délivrance de l'autorisation ont évolué depuis la date de l'autorisation. L'autorisation est retirée ou non renouvelée si les conditions qui avaient permis sa délivrance ne sont plus réunies ou si le fonctionnaire méconnaît les dispositions de la présente section. »

Article 18

I. – L'article L. 421-3 du code de la recherche est complété par un *f* ainsi rédigé :

« *f)* Dans le respect des dispositions de l'article 432-12 du code pénal, et par dérogation à l'interdiction d'exercer à titre professionnel une activité privée lucrative fixée au premier alinéa de l'article 25 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires, les personnels de recherche mentionnés aux articles L. 421-1 et L. 421-2 autorisés à accomplir une période de service à temps partiel peuvent être autorisés à exercer, en sus de leurs fonctions, une activité dans une entreprise exerçant une ou plusieurs des missions définies à l'article L. 411-1. »

II. – Après l'article L. 952-14 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 952-14-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 952-14-1.* – Dans le respect des dispositions de l'article 432-12 du code pénal, et par dérogation à l'interdiction d'exercer à titre professionnel une activité privée lucrative fixée au premier alinéa de l'article 25 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires, les enseignants-chercheurs autorisés à accomplir une période de service à temps partiel peuvent être autorisés à exercer, en sus de leurs fonctions, une activité dans une entreprise exerçant une ou plusieurs des missions définies à l'article L. 952-3. »

Article 19

Le chapitre Ier du titre II du livre III du code de la recherche est complété par un article L. 321-6 ainsi rédigé :

« *Art. L. 321-6.* – Les établissements publics à caractère scientifique et technologique ainsi que, le cas échéant, les pôles de recherche et d'enseignement supérieur et les réseaux thématiques de recherche avancée peuvent également confier par convention les activités mentionnées à l'article L. 321-5 à des entités de droit privé. Ces conventions sont approuvées par leur autorité de tutelle.

« Il est tenu compte notamment :

« – de la capacité financière et des moyens de gestion de l'entité ;

« – de l'adéquation de l'action de l'entité avec la politique de l'établissement public ou, le cas échéant, du pôle de recherche et d'enseignement supérieur ou du réseau thématique de recherche avancée ;

« – de l'équilibre des droits et obligations entre l'entité et l'établissement public ou, le cas échéant, le pôle de recherche et d'enseignement supérieur et le réseau thématique de recherche avancée.

« La convention mentionnée au premier alinéa peut prévoir l'attribution ou la mise à disposition de moyens matériels et financiers par l'une à l'autre des parties.

« L'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques établit un rapport d'évaluation relatif aux initiatives conduites en application du présent article au plus tard le 31 décembre 2008. »

Article 20

I. – Le titre II du livre III du code de la recherche est complété par un chapitre VIII ainsi rédigé :

« *Chapitre VIII*

« *L'Académie des technologies*

« *Art. L. 328-1.* – L'Académie des technologies est un établissement public national à caractère administratif.

« *Art. L. 328-2.* – L'Académie des technologies a pour mission de conduire des réflexions, formuler des propositions et émettre des avis sur les questions relatives aux technologies et à leur interaction avec la société.

« À cette fin, elle mène des actions d'expertise, de prospective et d'animation en faisant appel, le cas échéant, aux compétences de personnalités extérieures qualifiées.

« L'Académie des technologies examine les questions qui lui sont soumises par les membres du Gouvernement. Elle peut elle-même se saisir de tout thème relevant de ses missions.

« *Art. L. 328-3.* – Un décret en Conseil d'État fixe la composition et les règles de fonctionnement de l'Académie des technologies. »

II. – L'ensemble des biens, droits et obligations de l'association « Académie des technologies » sont dévolus à l'établissement public administratif « Académie des technologies » dans les conditions fixées par le décret mentionné à l'article L. 328-3 du code de la recherche. Les personnels de l'association sont intégralement repris par l'établissement public. L'ancienneté qu'ils ont acquise est reconnue par l'établissement.

III. – Les membres de l'association « Académie des technologies » sont membres de l'établissement public « Académie des technologies » à compter de sa création.

Article 21

Le chapitre II du titre VI du livre VII du code de l'éducation est complété par un article L. 762-3 ainsi rédigé :

« *Art. L. 762-3.* – Dans les conditions prévues à l'article L. 321-6 du code de la recherche, les établissements publics d'enseignement supérieur ainsi que, le cas échéant, les pôles de recherche et d'enseignement supérieur et les réseaux thématiques de recherche avancée peuvent confier par convention à des personnes morales de droit privé les activités mentionnées à l'article L. 321-5 du même code. »

Article 22

I. – L'article L. 321-5 du code de la recherche est ainsi modifié :

1° Dans le premier alinéa, après le mot : « technologique », sont insérés les mots : « , les pôles de recherche et d'enseignement supérieur ainsi que les réseaux thématiques de recherche avancée » ;

2° Dans le dernier alinéa, après le mot : « établissements », sont insérés les mots : « , les pôles de recherche et d'enseignement supérieur ainsi que les réseaux thématiques de recherche avancée ».

II. – L'article L. 123-5 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Dans la première phrase et à la fin de la dernière phrase du sixième alinéa, après le mot : « établissements », sont insérés les mots : « , pôles de recherche et d'enseignement supérieur et réseaux thématiques de recherche avancée » ;

2° La première phrase du septième alinéa est complétée par les mots : « dans les conditions fixées par l'article L. 714-1 » ;

3° Dans la seconde phrase du septième alinéa, après le mot : « établissements », sont insérés les mots : « , pôles de recherche et d'enseignement supérieur et réseaux thématiques de recherche avancée ».

Article 23

L'article L. 311-3 du code de la sécurité sociale est complété par un 27° ainsi rédigé :

« 27° Les fonctionnaires et agents publics autorisés à faire des expertises ou à donner des consultations au titre du décret du 29 octobre 1936 relatif aux cumuls de retraites, de rémunérations et de fonctions, dans le cadre d'activités de recherche et d'innovation, ainsi que ceux qui sont autorisés à apporter leur concours scientifique à une entreprise qui assure la valorisation de leurs travaux au titre de l'article L. 413-8 du code de la recherche. Toutefois, ces dispositions ne sont pas applicables, sur leur demande, aux personnes inscrites auprès des unions de recouvrement des cotisations de sécurité sociale et d'allocations familiales en qualité de travailleurs indépendants lorsque l'existence d'un lien de subordination avec le donneur d'ouvrage ne peut être établi. »

Article 24

L'intitulé de la section 5-2 du chapitre II du titre II du livre Ier du code du travail est ainsi rédigé : « Congé et période de travail à temps partiel pour la création ou la reprise d'entreprise ou l'exercice de responsabilités de direction au sein d'une entreprise répondant aux critères de jeune entreprise innovante et congé sabbatique ».

Article 25

I. – L'intitulé de la sous-section 1 de la section 5-2 du chapitre II du titre II du livre Ier du code du travail est ainsi rédigé : « Dispositions relatives au congé et à la période de travail à temps partiel pour la création ou la reprise d'entreprise ou l'exercice de responsabilités de direction au sein d'une entreprise répondant aux critères de jeune entreprise innovante ».

II. – La même sous-section 1 est ainsi modifiée :

1° Dans le premier alinéa de l'article L. 122-32-12, après les mots : « Le salarié qui crée ou reprend une entreprise », sont insérés les mots : « ou qui exerce des responsabilités de direction au sein d'une entreprise répondant, au moment où il sollicite son congé, aux critères de jeune entreprise innovante définie par l'article 44 *sexies*-0 A du code général des impôts » ;

2° L'article L. 122-32-13 est ainsi modifié :

a) Dans le premier alinéa, après les mots : « pour création ou reprise d'entreprise », sont insérés les mots : « ou pour exercer des responsabilités de direction au sein d'une entreprise répondant aux critères de jeune entreprise innovante » ;

b) Le second alinéa est ainsi rédigé :

« Ce droit ne pourra être exercé moins de trois ans après la précédente création ou reprise d'entreprise ou après le début de l'exercice de précédentes responsabilités de direction au sein d'une entreprise répondant aux critères de jeune entreprise innovante. » ;

3° Le deuxième alinéa de l'article L. 122-32-14 est complété par les mots : « ou de l'entreprise répondant aux critères de jeune entreprise innovante dans laquelle il prévoit d'exercer des responsabilités de direction » ;

4° Dans la première phrase du troisième alinéa de l'article L. 122-32-16, les mots : « du congé pour création d'entreprise » sont remplacés par les mots : « de leur congé ».

Article 26

I. – L'intitulé de la sous-section 3 de la section 5-2 du chapitre II du titre II du livre Ier du code du travail est ainsi rédigé : « Dispositions communes au congé pour la création d'entreprise ou l'exercice de responsabilités de direction au sein d'une entreprise répondant aux critères de jeune entreprise innovante et au congé sabbatique ».

II. – La même sous-section 3 est ainsi modifiée :

1° Dans le premier alinéa de l'article L. 122-32-22, les mots : « et sabbatique » sont remplacés par les mots : « , pour l'exercice de responsabilités de direction au sein d'une entreprise répondant aux critères de jeune entreprise innovante et au titre du congé sabbatique » ;

2° Dans la première phrase du premier alinéa de l'article L. 122-32-23, après les mots : « pour la création d'entreprise », sont insérés les mots : « , pour l'exercice de responsabilités de direction au sein d'une entreprise répondant aux critères de jeune entreprise innovante » ;

3° Dans la première phrase du premier alinéa, dans le deuxième alinéa et dans la première phrase du troisième alinéa de l'article L. 122-32-25, après les mots : « pour la création d'entreprise », sont insérés les mots : « , pour l'exercice de responsabilités de direction au sein d'une entreprise répondant aux critères de jeune entreprise innovante » ;

4° Dans l'article L. 122-32-27, après les mots : « pour création d'entreprise », sont insérés les mots : « , l'exercice de responsabilités de direction au sein d'une entreprise répondant aux critères de jeune entreprise innovante ».

Article 27

Après l'article L. 785-3 du code du travail, il est inséré un chapitre V *bis* ainsi rédigé :

« CHAPITRE V BIS

« Enseignants non permanents des établissements d'enseignement supérieur privé

« *Art. L. 786.* – Les établissements d'enseignement supérieur privés dont l'activité principale conduit à la délivrance, au nom de l'État, d'un diplôme sanctionnant cinq années d'études après le baccalauréat, peuvent conclure des contrats de travail intermittent pour des missions d'enseignement, de formation et de recherche comportant une alternance de périodes travaillées et non travaillées.

« Le contrat de travail est à durée indéterminée. Il doit être écrit et mentionner notamment :

« 1° La qualification du salarié ;

« 2° Son objet ;

« 3° Les éléments de la rémunération ;

« 4° Les périodes à l'intérieur desquelles l'employeur peut faire appel au salarié moyennant un délai de prévenance de sept jours. Le salarié peut refuser les dates et horaires de travail proposés s'ils ne sont pas compatibles avec des obligations familiales impérieuses, avec le suivi d'un enseignement scolaire ou supérieur, avec une période d'activité fixée chez un autre employeur ou une activité professionnelle non salariée. Dans ce cas, le refus du salarié ne constitue pas une faute ou un motif de licenciement ;

« 5° La durée minimale annuelle, semestrielle, trimestrielle ou mensuelle du travail du salarié.

« Le total des heures dépassant la durée minimale fixée au contrat ne peut excéder le tiers de cette durée, sauf accord du salarié.

« Le salarié employé en contrat de travail intermittent bénéficie des mêmes droits que ceux reconnus aux salariés à temps complet sous réserve, en ce qui concerne les droits conventionnels, de modalités spécifiques prévues par la convention collective, l'accord d'entreprise ou d'établissement.

« Pour la détermination des droits liés à l'ancienneté, les périodes non travaillées sont prises en compte en totalité. »

Article 28

Le 1 de l'article 207 du code général des impôts est complété par quatre alinéas ainsi rédigés :

« 9° Les établissements publics de recherche et les établissements publics d'enseignement supérieur ;

« 10° Les personnes morales créées pour la gestion d'un pôle de recherche et d'enseignement supérieur ou d'un réseau thématique de recherche avancée ;

« 11° Les fondations reconnues d'utilité publique du secteur de la recherche, parmi lesquelles les fondations de coopération scientifique.

« Les exonérations dont bénéficient les personnes morales visées aux 9°, 10° et 11° s'appliquent aux revenus tirés des activités conduites dans le cadre des missions du service public de l'enseignement supérieur et de la recherche définies aux articles L. 123-3 du code de l'éducation et L. 112-1 du code de la recherche. »

Article 29

I. – Dans le premier alinéa du I de l'article L. 214-41 du code monétaire et financier, après les mots : « avances en compte courant, », sont insérés les mots : « dont au moins 6 % dans des entreprises dont le capital est compris entre 100 000 € et deux millions d'euros, ».

II. – Le ratio de 6 % mentionné au I du même article L. 214-41 ne s'applique pas aux fonds communs de placement dans l'innovation agréés par l'Autorité des marchés financiers avant le 31 mai 2006.

Article 30

Le I de l'article 3 de l'ordonnance n° 2005-649 du 6 juin 2005 relative aux marchés passés par certaines personnes publiques ou privées non soumises au code des marchés publics est complété par un 5° ainsi rédigé :

« 5° Tous les établissements publics à caractère administratif ayant dans leur statut une mission de recherche, parmi lesquels les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, les établissements publics de coopération scientifique et les établissements publics à caractère scientifique et technologique, pour les achats de fournitures, de services et de travaux destinés à la conduite de leurs activités de recherche.

« Un décret en Conseil d'État fixe les modalités d'application de cette disposition et, notamment, les conditions dans lesquelles lesdits établissements fixent, en tant que pouvoir adjudicateur, les modalités de passation des marchés pour leurs achats scientifiques. »

Article 31

I. – Le 2° de l'article L. 1121-1 du code de la santé publique est ainsi modifié :

1° Dans la première phrase, les mots : « des produits mentionnés à l'article L. 5311-1 et figurant sur une liste fixée par décret en Conseil d'État » sont remplacés par les mots : « les médicaments », et le mot : « consultatif » est supprimé ;

2° Sont ajoutées cinq phrases ainsi rédigées :

« Les recherches ne peuvent être mises en œuvre qu'après avis favorable, rendu dans un délai fixé par voie réglementaire, de l'un des comités de protection des personnes compétent pour le lieu où sont mises en œuvre les recherches. La demande auprès du comité est faite par la personne physique ou morale qui prend l'initiative de ces recherches, en assure la gestion et vérifie que son financement est prévu. Lorsque les recherches portent sur des produits mentionnés à l'article L. 5311-1 à l'exception des médicaments, et figurant sur une liste fixée par arrêté du ministre chargé de la santé, pris sur proposition du directeur général de l'Agence française de sécurité sanitaire des produits de santé, le comité de protection des personnes s'assure auprès de l'Agence française de sécurité sanitaire des produits de santé que les conditions d'utilisation dans les recherches de ces produits sont conformes à leur destination et à leurs conditions d'utilisation courante. L'avis défavorable du comité mentionne, le cas échéant, que les recherches ne relèvent pas du présent 2°. Après le commencement des recherches, toute modification substantielle de celles-ci doit obtenir préalablement à leur mise en œuvre un nouvel avis favorable du comité. »

II. – L'article L. 1123-6 du même code est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Le ministre chargé de la santé peut être saisi de la même demande en cas d'avis défavorable du comité de protection des personnes sur une recherche définie au 2° de l'article L. 1121-1. »

Article 32

Après l'article L. 1121-16 du code de la santé publique, il est inséré un article L. 1121-16-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 1121-16-1.* – Les caisses d'assurance maladie prennent en charge les médicaments bénéficiant d'une autorisation de mise sur le marché ou faisant l'objet d'une autorisation temporaire d'utilisation mentionnée au *a* de l'article L. 5121-12, inscrits sur la liste mentionnée à l'article L. 5123-2 ou sur la liste prévue à l'article L. 5126-4, ainsi que les produits inscrits sur la liste mentionnée à l'article L. 165-1 du code de la sécurité sociale, ou pris en charge au titre des prestations d'hospitalisation mentionnées à l'article L. 162-22-6 du même code, lorsqu'ils sont utilisés dans le cadre d'une recherche biomédicale autorisée dans les conditions ouvrant droit au remboursement.

« Les caisses d'assurance maladie peuvent également prendre en charge à titre dérogatoire les médicaments ou produits faisant l'objet d'une recherche biomédicale autorisée, lorsqu'ils ne sont pas utilisés dans des conditions ouvrant droit au remboursement, sous réserve de l'avis conforme de la Haute Autorité de santé et de l'avis conforme de l'Union nationale des caisses d'assurance maladie. Cet avis apprécie l'intérêt de ces recherches pour la santé publique, l'amélioration du bon usage et la qualité des soins et des pratiques. La décision de prise en charge est prise par les ministres chargés de la santé et de la sécurité sociale. Elle est

subordonnée à l'engagement du promoteur de rendre publics les résultats de sa recherche, ainsi qu'à la fourniture d'une déclaration attestant son indépendance et celle du ou des investigateurs à l'égard des entreprises qui fabriquent ou qui commercialisent les médicaments ou produits concernés.

« La prise en charge prévue au présent article ne s'applique que lorsque le promoteur est un organisme public de recherche, une université, un établissement public de santé, un établissement de santé privé participant au service public hospitalier, un établissement public ou toute autre personne physique ou morale ne poursuivant pas de but lucratif. »

Article 33

Dans la deuxième phrase du premier alinéa de l'article L. 1221-8-1 du code de la santé publique, après les mots : « soit dans une finalité médicale, », sont insérés les mots : « soit dans le cadre d'une recherche visant à évaluer les soins courants mentionnée au 2° de l'article L. 1121-1, ».

Article 34

Le Gouvernement remet au Parlement, avant le 1er octobre 2006, un rapport établissant l'évaluation économique du crédit d'impôt pour dépenses de recherche effectuées par les entreprises industrielles et commerciales ou agricoles défini à l'article 244 *quater* B du code général des impôts et proposant, le cas échéant, des moyens pour améliorer son rendement, notamment en direction des petites et moyennes entreprises.

TITRE IV

DISPOSITIONS RELATIVES À L'INSTITUT DE FRANCE ET AUX ACADÉMIES

Article 35

L'Institut de France ainsi que l'Académie française, l'Académie des inscriptions et belles-lettres, l'Académie des sciences, l'Académie des beaux-arts et l'Académie des sciences morales et politiques qui le composent sont des personnes morales de droit public à statut particulier placées sous la protection du Président de la République.

Ils ont pour mission de contribuer à titre non lucratif au perfectionnement et au rayonnement des lettres, des sciences et des arts.

Leurs membres sont élus par leurs pairs. Toutes les fonctions y sont électives.

Article 36

L'Institut et les académies s'administrent librement. Leurs décisions entrent en vigueur sans autorisation préalable. Ils bénéficient de l'autonomie financière sous le seul contrôle de la Cour des comptes.

L'administration de l'Institut est assurée par la commission administrative centrale, qui élit parmi ses membres le chancelier de l'Institut, et par l'assemblée générale. Chaque académie est administrée par ses membres qui désignent leurs secrétaires perpétuels et leur commission administrative.

Article 37

Le 2° du I de l'article 3 de l'ordonnance n° 2005-649 du 6 juin 2005 relative aux marchés passés par certaines personnes publiques ou privées non soumises au code des marchés publics est complété par les mots : « , l'Institut de France, l'Académie française, l'Académie des inscriptions et belles-lettres, l'Académie des sciences, l'Académie des beaux-arts et l'Académie des sciences morales et politiques ».

Article 38

Les statuts de l'Institut et de chaque académie et les règlements fixant les conditions particulières de leur gestion administrative et financière sont approuvés par décret en Conseil d'État.

Les dons et legs avec charges dont bénéficient l'Institut ou les académies sont autorisés par décret en Conseil d'État.

TITRE V

DISPOSITIONS RELATIVES À L'IMPLANTATION DU PROJET ITER EN FRANCE

Article 39

I. — L'article L. 332-6 du code de la recherche est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Afin de prendre en charge des activités nécessitant des modalités particulières de gestion, un décret en Conseil d'État peut autoriser le commissariat à créer en son sein des services dotés de l'autonomie

administrative et budgétaire, dirigés par un directeur nommé par arrêté des ministres intéressés et placé sous l'autorité de l'administrateur général. Ce décret précise, le cas échéant, les modalités particulières du contrôle de l'État sur les décisions intéressant les services et les activités concernés. »

II. – 1. La procédure prévue à l'article L. 15-9 du code de l'expropriation pour cause d'utilité publique est applicable en vue de la prise de possession immédiate des terrains bâtis ou non bâtis dont l'acquisition est nécessaire à l'exécution des travaux de réalisation de l'itinéraire routier desservant le projet international de réacteur expérimental de fusion thermonucléaire, dénommé projet ITER, localisé sur le site de Cadarache, commune de Saint-Paul-lez-Durance (Bouches-du-Rhône).

2. Les décrets sur avis conforme du Conseil d'État prévus à l'article L. 15-9 précité doivent être publiés avant le 31 décembre 2010.

3. Les dispositions des articles L. 314-1 à L. 314-8 du code de l'urbanisme s'appliquent, le cas échéant, aux opérations réalisées en application du 1 du présent II.

III. – Le Commissariat à l'énergie atomique est autorisé à défricher les terrains nécessaires à la réalisation du projet ITER, situés sur le territoire de la commune de Saint-Paul-lez-Durance (Bouches-du-Rhône), sous réserve de l'approbation par le ministre chargé des forêts des modalités de ce défrichement.

IV. – Dans le quatrième alinéa *b* de l'article L. 123-19 du code de l'urbanisme, la date : « 1er janvier 2006 » est remplacée par les mots : « 1er janvier 2010 sous réserve, lorsque le plan répond aux conditions définies par le 4° de l'article L. 121-10, de l'application de la procédure prévue aux articles L. 121-11 et suivants, ».

Article 40

Dans le premier alinéa de l'article L. 711-7 du code de l'éducation, les mots : « par délibérations statutaires prises à la majorité des deux tiers des membres en exercice du conseil d'administration » sont remplacés par les mots : « par délibérations statutaires du conseil d'administration prises à la majorité des deux tiers des membres présents ou représentés, celle-ci représentant au moins la moitié des membres en exercice, ».

TITRE VI

DISPOSITIONS DIVERSES

Article 41

I. – L'article L. 123-2 du code de l'éducation est complété par un 4° ainsi rédigé :

« 4° À la construction de l'espace européen de la recherche et de l'enseignement supérieur. »

II. – Le premier alinéa de l'article L. 612-7 du même code est remplacé par deux alinéas ainsi rédigés :

« Le troisième cycle est une formation par la recherche qui comporte, dans le cadre de formations doctorales, la réalisation individuelle ou collective de travaux scientifiques originaux. Ces formations doctorales sont organisées en étroite liaison avec des laboratoires ou équipes de recherche dont la qualité est reconnue par une évaluation nationale périodique. Elles prennent en compte les besoins de la politique nationale de recherche et d'innovation et comportent une ouverture internationale. Elles constituent une expérience professionnelle de recherche, sanctionnée, après soutenance de thèse, par la collation du grade de docteur.

« Les formations doctorales sont organisées dans le cadre d'écoles doctorales dans des conditions fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Elles comprennent un encadrement scientifique personnalisé de la meilleure qualité ainsi qu'une formation collective comportant des enseignements, séminaires ou stages destinés à conforter la culture scientifique des étudiants, à préparer leur insertion professionnelle dans le secteur public comme dans le secteur privé et à favoriser leur ouverture internationale. L'arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur définit les conditions dans lesquelles un établissement d'enseignement supérieur peut être habilité, pour une durée limitée, à organiser des formations doctorales et à délivrer le doctorat à la suite d'une évaluation nationale périodique. »

Article 42

Le deuxième alinéa de l'article L. 612-7 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au début de la première phrase, les mots : « Le titre de docteur est conféré » sont remplacés par les mots : « Le diplôme de doctorat est délivré » ;

2° La dernière phrase est ainsi rédigée :

« Le diplôme de doctorat est accompagné de la mention de l'établissement qui l'a délivré ; il confère à son titulaire le titre de docteur. »

Article 43

Les dispositions des articles 9, 11 et 17 de la présente loi sont applicables à Mayotte, en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française, dans les îles Wallis et Futuna et dans les Terres australes et antarctiques françaises.

Article 44

I. – Dans les articles L. 141-1, L. 142-1, L. 143-1, L. 144-1 et L. 145-1 du code de la recherche, les mots : « de l'article L. 113-3 » sont remplacés par les mots : « des articles L. 113-3, L. 114-1, L. 114-1-1, L. 114-3-1, L. 114-3-3, L. 114-3-4, L. 114-3-5, L. 114-3-6 ».

II. – À la fin des articles L. 261-1, L. 262-1, L. 263-1 et L. 264-1 du code de l'éducation, les références : « , L. 242-1 et L. 242-2 » sont remplacées par le mot et la référence : « et L. 242-1 » à compter de l'entrée en vigueur de l'article 11 de la présente loi.

Article 45

Après l'article L. 111-7 du code de la recherche, il est inséré un article L. 111-7-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 111-7-1.* – Les nominations effectuées dans les comités et conseils prévus par le présent code ainsi que dans les organes de direction des établissements publics de recherche concourent à assurer une représentation équilibrée des femmes et des hommes. »

Article 46

Après l'article L. 114-5 du code de la recherche, il est inséré un article L. 114-6 ainsi rédigé :

« *Art. L. 114-6.* – Le Gouvernement présente chaque année au Parlement un bilan des mesures tendant à assurer l'égalité entre les femmes et les hommes dans le domaine de la recherche. Ce bilan est intégré dans l'état des crédits qui concourent aux actions en faveur des droits des femmes annexé au projet de loi de finances de l'année en vertu de l'article 132 de la loi de finances pour 2000 (n° 99-1172 du 30 décembre 1999). »

Article 47

Au début du second alinéa de l'article L. 113-1 du code de la recherche, les mots : « Le plan » sont remplacés par les mots : « La politique ».

Article 48

Au début du premier alinéa de l'article L. 113-2 du code de la recherche, les mots : « Le budget civil de recherche et de développement technologique » sont remplacés par les mots : « La mission interministérielle "Recherche et enseignement supérieur" ».

Article 49

L'article 11 de la présente loi entre en vigueur à la date d'installation du conseil de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur mentionnée à l'article L. 114-3-1 du code de la recherche, et au plus tard le 31 décembre 2006.

Article 50

Un rapport sur la mise en œuvre de la présente loi est présenté par le Gouvernement au Parlement à l'occasion de l'examen des projets de loi portant règlement définitif des budgets de 2006 à 2010. Il dresse notamment un bilan de l'emploi des personnels de la recherche dans le secteur public et dans le secteur privé.

Article 51

Avant le dernier alinéa de l'article 77 de la loi n° 2003-775 du 21 août 2003 portant réforme des retraites, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Cette possibilité de détachement est ouverte aux membres des corps enseignants de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. »

ANNEXE

PROGRAMMATION DES MOYENS CONSACRÉS PAR L'ÉTAT À LA RECHERCHE

(En milliers d'euros (*))

	2004 (**)	2005 (**)	2006	2007	2008	2009	2010
Mission interministérielle « Recherche et enseignement supérieur » (hors programme « Vie étudiante »)	18 205	18 561	18 950	19 360	19 919	20 365	20 800
Agences de financement sur projets (hors Agence de l'innovation industrielle) (***)	0	350	630	910	1 100	1 255	1 500

	2004 (**)	2005 (**)	2006	2007	2008	2009	2010
Dépenses fiscales	950	950	1 350	1 570	1 620	1 660	1 700
Total Recherche	**18 955**	**19 861**	**20 870**	**21 840**	**22 639**	**23 329**	**24 000**
Effort supplémentaire cumulé par rapport à 2004	–	1 006	3 021	6 006	9 790	14 255	19 400

(*) Les montants de ce tableau ne comprennent pas la contribution française aux programmes et actions communautaires en matière de recherche, de développement technologique et d'innovation.

(**) Périmètre reconstitué en 2004 et en 2005, sur une base constante 2006 hors programme « Vie étudiante ».

(***) Financements de l'Agence nationale de la recherche et concours supplémentaires à OSEO-Anvar en faveur de la recherche.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 18 avril 2006.

JACQUES CHIRAC

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,
DOMINIQUE DE VILLEPIN

Le ministre d'Etat,
ministre de l'intérieur
et de l'aménagement du territoire,
NICOLAS SARKOZY

Le ministre de l'économie,
des finances et de l'industrie,
THIERRY BRETON

Le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche,
GILLES DE ROBIEN

Le garde des sceaux, ministre de la justice,
PASCAL CLÉMENT

Le ministre de la santé et des solidarités,
XAVIER BERTRAND

Le ministre de la fonction publique,
CHRISTIAN JACOB

Le ministre délégué au budget
et à la réforme de l'Etat,
porte-parole du Gouvernement,
JEAN-FRANÇOIS COPÉ

Le ministre délégué
à l'enseignement supérieur
et à la recherche,
FRANÇOIS GOULARD

Le ministre délégué à l'industrie,
FRANÇOIS LOOS

(1) Loi n° 2006-450.

– Conseil économique et social :

Avis du 16 novembre 2005 publié au *Journal officiel* (avis et rapports du Conseil économique et social du 21 novembre 2005).

– *Travaux préparatoires :*

Sénat :

Projet de loi n° 91 (2005-2006) ;

Rapport de MM. Maurice Blin, Henri Revol et Jacques Valade, au nom de la commission spéciale, n° 121 (2005-2006) ;

Discussion les 16 et 21 décembre 2005 et adoption, après déclaration d'urgence, le 21 décembre 2005.

Assemblée nationale :

Projet de loi, adopté par le Sénat, n° 2784 rectifié ;
Rapport de M. Jean-Michel Dubernard, au nom de la commission des affaires culturelles, n° 2888 ;
Avis de M. Jean-Michel Fourgous, au nom de la commission des finances, n° 2887 ;
Avis de M. Claude Birraux, au nom de la commission des affaires économiques, n° 2879 ;
Discussion les 28 février, 1er et 2 mars 2006 et adoption le 7 mars 2006.

Sénat :

Projet de loi, modifié par l'Assemblée nationale, n° 241 (2005-2006) ;
Rapport de M. Jacques Valade, au nom de la commission mixte paritaire, n° 251 (2005-2006) ;
Discussion et adoption le 16 mars 2006.

Assemblée nationale :

Rapport de M. Jean-Michel Dubernard, au nom de la commission mixte paritaire, n° 2945 ;
Discussion et adoption le 4 avril 2006.

Annexe 2 : LRU

11 août 2007 JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE Texte 2 sur 146

LOIS

LOI n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (1)

NOR : ESRX0757803L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE Ier

LES MISSIONS DU SERVICE PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Article 1er

L'article L. 123-3 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« *Art. L. 123-3.* – Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :

« 1° La formation initiale et continue ;

« 2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ;

« 3° L'orientation et l'insertion professionnelle ;

« 4° La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;

« 5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;

« 6° La coopération internationale. »

TITRE II

LA GOUVERNANCE DES UNIVERSITÉS

CHAPITRE Ier

Organisation et administration

Article 2

Après le quatrième alinéa de l'article L. 711-1 du code de l'éducation, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Les établissements peuvent demander, par délibération statutaire du conseil d'administration prise à la majorité absolue des membres en exercice, le regroupement au sein d'un nouvel établissement ou d'un établissement déjà constitué. Le regroupement est approuvé par décret. »

Article 3

Le premier alinéa de l'article L. 711-7 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Les établissements déterminent, par délibérations statutaires du conseil d'administration prises à la majorité absolue des membres en exercice, leurs statuts et leurs structures internes, conformément aux dispositions du présent code et des décrets pris pour son application. »

Article 4

Dans le chapitre II du titre Ier du livre VII du code de l'éducation, il est créé une section 1 intitulée : « Gouvernance », comprenant les articles L. 712-1 à L. 712-7.

Article 5

L'article L. 712-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« *Art. L. 712-1.* – Le président de l'université par ses décisions, le conseil d'administration par ses délibérations, le conseil scientifique et le conseil des études et de la vie universitaire par leurs avis assurent l'administration de l'université. »

CHAPITRE II

Le président

Article 6

L'article L. 712-2 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est remplacé par deux alinéas ainsi rédigés :

« Le président de l'université est élu à la majorité absolue des membres élus du conseil d'administration parmi les enseignants-chercheurs, chercheurs, professeurs ou maîtres de conférences, associés ou invités, ou tous autres personnels assimilés, sans condition de nationalité. Son mandat, d'une durée de quatre ans, expire à l'échéance du mandat des représentants élus des personnels du conseil d'administration. Il est renouvelable une fois.

« Dans le cas où le président cesse ses fonctions, pour quelque cause que ce soit, un nouveau président est élu pour la durée du mandat de son prédécesseur restant à courir. » ;

2° Les troisième et quatrième alinéas sont remplacés par douze alinéas ainsi rédigés :

« Le président assure la direction de l'université. A ce titre :

« 1° Il préside le conseil d'administration, prépare et exécute ses délibérations. Il prépare et met en œuvre le contrat pluriannuel d'établissement. Il préside également le conseil scientifique et le conseil des études et de la vie universitaire ; il reçoit leurs avis et leurs vœux ;

« 2° Il représente l'université à l'égard des tiers ainsi qu'en justice, conclut les accords et les conventions ;

« 3° Il est ordonnateur des recettes et des dépenses de l'université ;

« 4° Il a autorité sur l'ensemble des personnels de l'université.

« Sous réserve des dispositions statutaires relatives à la première affectation des personnels recrutés par concours national d'agrégation de l'enseignement supérieur, aucune affectation ne peut être prononcée si le président émet un avis défavorable motivé.

« Il affecte dans les différents services de l'université les personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service ;

« 5° Il nomme les différents jurys ;

« 6° Il est responsable du maintien de l'ordre et peut faire appel à la force publique dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat ;

« 7° Il est responsable de la sécurité dans l'enceinte de son établissement et assure le suivi des recommandations du comité d'hygiène et de sécurité permettant d'assurer la sécurité des personnels et des usagers accueillis dans les locaux ;

« 8° Il exerce, au nom de l'université, les compétences de gestion et d'administration qui ne sont pas attribuées à une autre autorité par la loi ou le règlement ;

« 9° Il veille à l'accessibilité des enseignements et des bâtiments aux personnes handicapées, étudiants et personnels de l'université. » ;

3° Le dernier alinéa est ainsi rédigé :

« Le président peut déléguer sa signature aux vice-présidents des trois conseils, aux membres élus du bureau âgés de plus de dix-huit ans, au secrétaire général et aux agents de catégorie A placés sous son autorité ainsi que, pour les affaires intéressant les composantes énumérées à l'article L. 713-1, les services communs prévus à l'article L. 714-1 et les unités de recherche constituées avec d'autres établissements publics d'enseignement supérieur ou de recherche, à leurs responsables respectifs. »

CHAPITRE III

Les conseils

Article 7

L'article L. 712-3 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« *Art. L. 712-3.* — I. — Le conseil d'administration comprend de vingt à trente membres ainsi répartis :

« 1° De huit à quatorze représentants des enseignants-chercheurs et des personnels assimilés, des enseignants et des chercheurs, en exercice dans l'établissement, dont la moitié de professeurs des universités et personnels assimilés ;

« 2° Sept ou huit personnalités extérieures à l'établissement ;

« 3° De trois à cinq représentants des étudiants et des personnes bénéficiant de la formation continue inscrits dans l'établissement ;

« 4° Deux ou trois représentants des personnels ingénieurs, administratifs, techniques et des bibliothèques, en exercice dans l'établissement.

« Le nombre de membres du conseil est augmenté d'une unité lorsque le président est choisi hors du conseil d'administration.

« II. – Les personnalités extérieures à l'établissement, membres du conseil d'administration, sont nommées par le président de l'université pour la durée de son mandat. Elles comprennent, par dérogation à l'article L. 719-3, notamment :

« 1° Au moins un chef d'entreprise ou cadre dirigeant d'entreprise ;

« 2° Au moins un autre acteur du monde économique et social ;

« 3° Deux ou trois représentants des collectivités territoriales ou de leurs groupements, dont un du conseil régional, désignés par les collectivités concernées.

« La liste des personnalités extérieures est approuvée par les membres élus du conseil d'administration à l'exclusion des représentants des collectivités territoriales qui sont désignés par celles-ci.

« III. – Le mandat des membres élus du conseil d'administration court à compter de la première réunion convoquée pour l'élection du président. Les membres du conseil d'administration siègent valablement jusqu'à la désignation de leurs successeurs.

« IV. – Le conseil d'administration détermine la politique de l'établissement. A ce titre :

« 1° Il approuve le contrat d'établissement de l'université ;

« 2° Il vote le budget et approuve les comptes ;

« 3° Il approuve les accords et les conventions signés par le président de l'établissement et, sous réserve des conditions particulières fixées par décret, les emprunts, les prises de participation, les créations de filiales et de fondations prévues à l'article L. 719-12, l'acceptation de dons et legs et les acquisitions et cessions immobilières ;

« 4° Il adopte le règlement intérieur de l'université ;

« 5° Il fixe, sur proposition du président et dans le respect des priorités nationales, la répartition des emplois qui lui sont alloués par les ministres compétents ;

« 6° Il autorise le président à engager toute action en justice ;

« 7° Il adopte les règles relatives aux examens ;

« 8° Il approuve le rapport annuel d'activité, qui comprend un bilan et un projet, présenté par le président.

« Il peut délégner certaines de ses attributions au président à l'exception de celles mentionnées aux 1°, 2°, 4° et 8°. Celui-ci rend compte, dans les meilleurs délais, au conseil d'administration des décisions prises en vertu de cette délégation.

« Toutefois, le conseil d'administration peut, dans des conditions qu'il détermine, délégner au président le pouvoir d'adopter les décisions modificatives du budget.

« En cas de partage égal des voix, le président a voix prépondérante. »

Article 8

L'article L. 712-5 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le troisième alinéa (2°) est ainsi rédigé :

« 2° De 10 à 15 % de représentants des doctorants inscrits en formation initiale ou continue ; »

2° Le dernier alinéa est ainsi modifié :

a) La première phrase est ainsi rédigée :

« Le conseil scientifique est consulté sur les orientations des politiques de recherche, de documentation scientifique et technique, ainsi que sur la répartition des crédits de recherche. » ;

b) Après la première phrase, il est inséré une phrase ainsi rédigée :

« Il peut émettre des vœux. » ;

c) La dernière phrase est ainsi rédigée :

« Il assure la liaison entre l'enseignement et la recherche. » ;

3° Sont ajoutés trois alinéas ainsi rédigés :

« Dans le respect des dispositions statutaires applicables aux enseignants-chercheurs, le conseil scientifique en formation restreinte aux enseignants-chercheurs donne un avis sur les mutations des enseignants-chercheurs, sur l'intégration des fonctionnaires des autres corps dans le corps des enseignants-chercheurs, sur la titularisation des maîtres de conférences stagiaires et sur le recrutement ou le renouvellement des attachés temporaires d'enseignement et de recherche.

« Le nombre des membres du conseil est augmenté d'une unité lorsque le président est choisi hors du conseil.

« En cas de partage égal des voix, le président a voix prépondérante. »

Article 9

Le dernier alinéa de l'article L. 712-6 du code de l'éducation est remplacé par quatre alinéas ainsi rédigés :

« Le conseil des études et de la vie universitaire est consulté sur les orientations des enseignements de formation initiale et continue, sur les demandes d'habilitation et les projets de nouvelles filières et sur l'évaluation des enseignements.

« Le conseil est en outre consulté sur les mesures de nature à permettre la mise en œuvre de l'orientation des étudiants et de la validation des acquis, à faciliter leur entrée dans la vie active et à favoriser les activités culturelles, sportives, sociales ou associatives offertes aux étudiants et sur les mesures de nature à améliorer les conditions de vie et de travail, notamment sur les mesures relatives aux activités de soutien, aux œuvres universitaires et scolaires, aux services médicaux et sociaux, aux bibliothèques et aux centres de documentation. Il est également consulté sur les mesures d'aménagement de nature à favoriser l'accueil des étudiants handicapés. Il est le garant des libertés politiques et syndicales étudiantes.

« Il peut émettre des vœux.

« Le conseil élit en son sein un vice-président étudiant chargé des questions de vie étudiante en lien avec les centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires. »

Article 10

Après l'article L. 712-6 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 712-6-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 712-6-1.* – Les statuts de l'université prévoient les conditions dans lesquelles est assurée la représentation des grands secteurs de formation au conseil scientifique et au conseil des études et de la vie universitaire.

« Ces conseils sont renouvelés à chaque renouvellement de conseil d'administration. »

Article 11

L'article L. 719-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° La première phrase du premier alinéa est remplacée par deux phrases ainsi rédigées :

« Les membres des conseils prévus au présent titre, en dehors des personnalités extérieures et du président de l'établissement, sont élus au scrutin secret par collèges distincts et au suffrage direct. A l'exception du président, nul ne peut siéger dans plus d'un conseil de l'université. » ;

2° Les deuxième et troisième alinéas sont remplacés par quatre alinéas ainsi rédigés :

« En cas de vacance d'un siège, un nouveau membre est désigné pour la durée du mandat restant à courir selon des modalités fixées par décret.

« L'élection s'effectue, pour l'ensemble des représentants des personnels, des étudiants et des personnes bénéficiant de la formation continue, au scrutin de liste à un tour avec représentation proportionnelle au plus fort reste, possibilité de listes incomplètes et sans panachage.

« Pour les élections des représentants des enseignants-chercheurs et des personnels assimilés au conseil d'administration de l'université, une liste de professeurs des universités et des personnels assimilés et une liste de maîtres de conférences et des personnels assimilés peuvent s'associer autour d'un projet d'établissement. Chaque liste assure la représentation des grands secteurs de formation enseignés dans l'université concernée, à savoir les disciplines juridiques, économiques et de gestion, les lettres et sciences humaines et sociales, les sciences et technologies et les disciplines de santé. Dans chacun des collèges, il est attribué à la liste qui obtient le plus de voix un nombre de sièges égal à la moitié des sièges à pourvoir ou, dans le cas où le nombre de sièges à pourvoir est impair, le nombre entier immédiatement supérieur à la moitié des sièges à pourvoir. Les autres sièges sont répartis entre toutes les listes à la représentation proportionnelle au plus fort reste.

« Pour les élections des représentants des étudiants et des personnes bénéficiant de la formation continue, chaque liste assure la représentation d'au moins deux des grands secteurs de formation enseignés dans l'université concernée. Pour chaque représentant, un suppléant est élu dans les mêmes conditions que le titulaire ; il ne siège qu'en l'absence de ce dernier. » ;

3° L'avant-dernier alinéa est ainsi rédigé :

« Nul ne peut être élu à plus d'un conseil d'administration d'université. » ;

4° Le dernier alinéa est ainsi rédigé :

« Nul ne peut être président de plus d'une université. »

Article 12

L'article L. 719-8 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« *Art. L. 719-8.* – En cas de difficulté grave dans le fonctionnement des organes statutaires des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de défaut d'exercice de leurs

responsabilités, le ministre chargé de l'enseignement supérieur peut prendre, à titre exceptionnel, toutes dispositions imposées par les circonstances. Pour l'exercice de ces pouvoirs, le ministre informe le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche dans les meilleurs délais. Dans ces mêmes cas, le recteur, chancelier des universités, a qualité pour prendre, à titre provisoire, les mesures conservatoires nécessaires après avoir consulté le président ou le directeur de l'établissement. »

Article 13

Les présidents d'université peuvent rester en fonction jusqu'au 31 août suivant la date à laquelle ils ont atteint l'âge de soixante-huit ans.

Chapitre IV

Les composantes

Article 14

L'article L. 713-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« *Art. L. 713-1.* — Les universités regroupent diverses composantes qui sont :

« 1° Des unités de formation et de recherche, des départements, laboratoires et centres de recherche, créés par délibération du conseil d'administration de l'université après avis du conseil scientifique ;

« 2° Des écoles ou des instituts, créés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur sur proposition ou après avis du conseil d'administration de l'université et du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

« Les composantes de l'université déterminent leurs statuts, qui sont approuvés par le conseil d'administration de l'université, et leurs structures internes. Le président associe les composantes de l'université à la préparation et à la mise en œuvre du contrat pluriannuel d'établissement. La création, la suppression ou le regroupement de composantes sont inscrits dans le contrat pluriannuel d'établissement, le cas échéant, par voie d'avenant. »

Article 15

Le I de l'article L. 713-4 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« I. — Par dérogation aux articles L. 712-2, L. 712-3, L. 712-5 et L. 712-6, les unités de formation et de recherche de médecine, de pharmacie et d'odontologie ou, à défaut, les départements qui assurent ces formations concluent, conjointement avec les centres hospitaliers régionaux, conformément aux articles L. 713-5 et L. 713-6, et, le cas échéant, avec les centres de lutte contre le cancer, conformément à l'article L. 6142-5 du code de la santé publique, les conventions qui ont pour objet de déterminer la structure et les modalités de fonctionnement du centre hospitalier et universitaire. Elles respectent les orientations stratégiques de l'université définies dans le contrat pluriannuel d'établissement, notamment dans le domaine de la recherche biomédicale.

« Le directeur de l'unité ou du département a qualité pour signer ces conventions au nom de l'université.

« Ces conventions ne peuvent être exécutées qu'après avoir été approuvées par le président de l'université et votées par le conseil d'administration de l'université.

« Le président de l'université peut déléguer sa signature au directeur pour ordonnancer les recettes et les dépenses de l'unité de formation et de recherche ou du département.

« Les emplois du personnel enseignant et hospitalier des centres hospitaliers et universitaires sont affectés dans le respect des dispositions de l'article L. 952-21.

« La révision des effectifs enseignants et hospitaliers prend en compte les besoins de santé publique, d'une part, et d'enseignement et de recherche, d'autre part. »

Chapitre V

Le comité technique paritaire

Article 16

I. — Après l'article L. 951-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 951-1-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 951-1-1.* — Un comité technique paritaire est créé dans chaque établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel par délibération du conseil d'administration. Outre les compétences qui lui sont conférées en application de l'article 15 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat, il est consulté sur la politique de gestion des ressources humaines de l'établissement. Un bilan de la politique sociale de l'établissement lui est présenté chaque année. »

II. — Le cinquième alinéa de l'article L. 953-6 du même code est ainsi rédigé :

« La commission paritaire d'établissement prépare les travaux des commissions administratives paritaires des corps mentionnés au premier alinéa. »

CHAPITRE VI

Le contrat pluriannuel d'établissement

Article 17

I. – Les deux premières phrases du cinquième alinéa de l'article L. 711-1 du code de l'éducation sont remplacées par trois phrases ainsi rédigées :

« Les activités de formation, de recherche et de documentation des établissements font l'objet de contrats pluriannuels d'établissement dans le cadre de la carte des formations supérieures définie à l'article L. 614-3. Ces contrats prévoient les conditions dans lesquelles les personnels titulaires et contractuels de l'établissement sont évalués, conformément aux dispositions de l'article L. 114-3-1 du code de la recherche relatives à l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, ainsi que, le cas échéant, les modalités de la participation de l'établissement à un pôle de recherche et d'enseignement supérieur. Ils fixent en outre certaines obligations des établissements et prévoient les moyens et emplois correspondants pouvant être mis à leur disposition par l'Etat. »

II. – Après le cinquième alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Ils 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. »

TITRE III

LES NOUVELLES RESPONSABILITÉS DES UNIVERSITÉS

CHAPITRE Ier

Les responsabilités en matière budgétaire et de gestion des ressources humaines

Article 18

Dans le chapitre II du titre Ier du livre VII du code de l'éducation, il est inséré une section 2 ainsi rédigée :

« Section 2

« Responsabilités et compétences élargies

« *Art. L. 712-8.* – Les universités peuvent, par délibération adoptée dans les conditions prévues à l'article L. 711-7, demander à bénéficier des responsabilités et des compétences élargies en matière budgétaire et de gestion des ressources humaines prévues aux articles L. 712-9, L. 712-10 et L. 954-1 à L. 954-3.

« Les dispositions des articles mentionnés au premier alinéa s'appliquent sous réserve que la délibération du conseil d'administration soit approuvée par arrêté conjoint du ministre chargé du budget et du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

« *Art. L. 712-9.* – Le contrat pluriannuel d'établissement conclu par l'université avec l'Etat prévoit, pour chacune des années du contrat et sous réserve des crédits inscrits en loi de finances, le montant global de la dotation de l'Etat en distinguant les montants affectés à la masse salariale, les autres crédits de fonctionnement et les crédits d'investissement.

« Les montants affectés à la masse salariale au sein de la dotation annuelle de l'Etat sont limitatifs et assortis du plafond des emplois que l'établissement est autorisé à rémunérer. Le contrat pluriannuel d'établissement fixe le pourcentage maximum de cette masse salariale que l'établissement peut consacrer au recrutement des agents contractuels mentionnés à l'article L. 954-3.

« L'établissement assure l'information régulière du ministre chargé de l'enseignement supérieur et se dote d'instruments d'audit interne et de pilotage financier et patrimonial selon des modalités précisées par décret.

« Les comptes de l'université font l'objet d'une certification annuelle par un commissaire aux comptes.

« *Art. L. 712-10.* – Les unités et les services communs des universités bénéficiant des responsabilités et compétences élargies en matière budgétaire prévues à l'article L. 712-9 sont associés à l'élaboration du budget de l'établissement dont ils font partie. Ces unités et services communs reçoivent chaque année une dotation de fonctionnement arrêtée par le conseil d'administration de l'université. »

Article 19

I. – Le titre V du livre IX du code de l'éducation est complété par un chapitre IV ainsi rédigé :

« CHAPITRE IV

« *Dispositions applicables aux universités bénéficiant de responsabilités et de compétences élargies mentionnées à l'article L. 712-8*

« *Art. L. 954-1.* – Le conseil d'administration définit, dans le respect des dispositions statutaires applicables et des missions de formation initiale et continue de l'établissement, les principes généraux de répartition des obligations de service des personnels enseignants et de recherche entre les activités d'enseignement, de recherche et les autres missions qui peuvent être confiées à ces personnels.

« *Art. L. 954-2.* – Le président est responsable de l'attribution des primes aux personnels qui sont affectés à l'établissement, selon des règles générales définies par le conseil d'administration. La prime d'encadrement doctoral et de recherche est accordée après avis du conseil scientifique.

« Le conseil d'administration peut créer des dispositifs d'intéressement permettant d'améliorer la rémunération des personnels.

« Les conditions d'application du présent article peuvent être précisées par décret.

« *Art. L. 954-3.* – Sous réserve de l'application de l'article L. 712-9, le président peut recruter, pour une durée déterminée ou indéterminée, des agents contractuels :

« 1° Pour occuper des fonctions techniques ou administratives correspondant à des emplois de catégorie A ;

« 2° Pour assurer, par dérogation au premier alinéa de l'article L. 952-6, des fonctions d'enseignement, de recherche ou d'enseignement et de recherche, après avis du comité de sélection prévu à l'article L. 952-6-1. »

II. – Les conséquences de la mise en œuvre de l'article 18 et du I du présent article font l'objet d'un avenant au contrat pluriannuel d'établissement en cours.

III. – Le deuxième alinéa de l'article L. 951-2 du code de l'éducation est supprimé.

CHAPITRE II

Les autres responsabilités

Section 1

Les compétences générales

Article 20

I. – Le deuxième alinéa de l'article L. 612-3 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° La première phrase est ainsi rédigée :

« Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix, sous réserve d'avoir, au préalable, sollicité une préinscription lui permettant de bénéficier du dispositif d'information et d'orientation dudit établissement, qui doit être établi en concertation avec les lycées. » ;

2° Dans la deuxième phrase, les mots : « , en cas de dispense, » sont supprimés.

II. – L'article L. 612-1 du même code est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Les établissements dispensant des formations sanctionnées par un diplôme d'études supérieures rendent publiques des statistiques comportant des indicateurs de réussite aux examens et aux diplômes, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle des étudiants. »

Article 21

Le chapitre Ier du titre Ier du livre VI du code de l'éducation est complété par un article L. 611-5 ainsi rédigé :

« *Art. L. 611-5.* – Un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants est créé dans chaque université par délibération du conseil d'administration après avis du conseil des études et de la vie universitaire. Ce bureau est notamment chargé de diffuser aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université et d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi.

« Il conseille les étudiants sur leurs problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle.

« Le bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants présente un rapport annuel au conseil des études et de la vie universitaire sur le nombre et la qualité des stages effectués par les étudiants, ainsi que sur l'insertion professionnelle de ceux-ci dans leur premier emploi. »

Article 22

L'article L. 811-2 du code de l'éducation est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« A cette fin, le chef d'établissement peut recruter, dans des conditions fixées par décret, tout étudiant, notamment pour des activités de tutorat ou de service en bibliothèque, sous réserve que l'étudiant soit inscrit en formation initiale dans un établissement public d'enseignement supérieur.

« Le recrutement s'opère prioritairement sur des critères académiques et sociaux. »

Article 23

Après l'article L. 811-3 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 811-3-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 811-3-1.* – Les élus étudiants aux différentes instances des établissements publics d'enseignement supérieur bénéficient d'une information et d'actions de formation, le cas échéant qualifiantes, définies par les établissements et leur permettant d'exercer leurs mandats. »

Article 24

I. – Le chapitre II du titre V du livre IX du code de l'éducation est complété par une section 4 ainsi rédigée :

« *Section 4*

« *Dispositions propres aux personnels de recherche*

« *Art. L. 952-24.* – Les chercheurs des organismes de recherche, les chercheurs et, dès lors que leurs activités d'enseignement sont au moins égales au tiers des obligations d'enseignement de référence, les personnels contractuels exerçant des fonctions d'enseignement ou de recherche dans les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel participent à la vie démocratique des établissements. Ils sont assimilés aux enseignants et enseignants-chercheurs pour leur participation aux différents conseils et instances des établissements. »

II. – Après l'article L. 953-6 du même code, il est inséré un article L. 953-7 ainsi rédigé :

« *Art. L. 953-7.* – Les personnels ingénieurs, techniques et administratifs des organismes de recherche ou les personnels contractuels qui exercent des fonctions techniques ou administratives dans les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel participent à la vie démocratique des établissements. Ils sont assimilés aux personnels ingénieurs, administratifs, techniques, et des bibliothèques, nommés dans l'établissement pour leur participation aux différents conseils et instances des établissements. »

Article 25

Après l'article L. 952-6 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 952-6-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 952-6-1.* – Sous réserve des dispositions statutaires relatives à la première affectation des personnels recrutés par concours national d'agrégation d'enseignement supérieur, lorsqu'un emploi d'enseignant-chercheur est créé ou déclaré vacant, les candidatures des personnes dont la qualification est reconnue par l'instance nationale prévue à l'article L. 952-6 sont soumises à l'examen d'un comité de sélection créé par délibération du conseil d'administration siégeant en formation restreinte aux représentants élus des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des personnels assimilés.

« Le comité est composé d'enseignants-chercheurs et de personnels assimilés, pour moitié au moins extérieurs à l'établissement, d'un rang au moins égal à celui postulé par l'intéressé. Ses membres sont proposés par le président et nommés par le conseil d'administration siégeant en formation restreinte aux représentants élus des enseignants-chercheurs et personnels assimilés. Ils sont choisis en raison de leurs compétences, en majorité parmi les spécialistes de la discipline en cause et après avis du conseil scientifique. En l'absence d'avis rendu par le conseil scientifique dans un délai de quinze jours, l'avis est réputé favorable. Le comité siège valablement si au moins la moitié des membres présents sont extérieurs à l'établissement.

« Au vu de son avis motivé, le conseil d'administration, siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés de rang au moins égal à celui postulé, transmet au ministre compétent le nom du candidat dont il propose la nomination ou une liste de candidats classés par ordre de préférence, sous réserve de l'absence d'avis défavorable du président tel que prévu à l'article L. 712-2.

« Un comité de sélection commun à plusieurs établissements d'enseignement supérieur peut être mis en place, notamment dans le cadre d'un pôle de recherche et d'enseignement supérieur. »

Article 26

Après l'article L. 952-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 952-1-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 952-1-1.* – Dans le cadre des contrats pluriannuels d'établissement mentionnés à l'article L. 711-1, chaque établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel présente les objectifs qu'il se fixe en matière de recrutement de maîtres de conférences n'ayant pas obtenu leur grade universitaire dans l'établissement, ainsi qu'en matière de recrutement de professeurs des universités n'ayant pas exercé, immédiatement avant leur promotion à ce grade, des fonctions de maître de conférences dans l'établissement. »

Article 27

L'antépénultième phrase du sixième alinéa de l'article L. 711-1 du code de l'éducation est ainsi rédigée :

« Ils peuvent prendre des participations, participer à des groupements et créer des filiales dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat. »

Section 2

Les compétences particulières

Article 28

Le chapitre IX du titre Ier du livre VII du code de l'éducation est complété par les dispositions suivantes :

« *Section 5*

« *Autres dispositions communes*

« *Art. L. 719-12.* – Les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel peuvent créer en leur sein une ou plusieurs fondations universitaires, non dotées de la personnalité morale, résultant de l'affectation irrévocable à l'établissement intéressé de biens, droits ou ressources apportés par un ou plusieurs fondateurs pour la réalisation d'une ou plusieurs œuvres ou activités d'intérêt général et à but non lucratif conformes aux missions du service public de l'enseignement supérieur visées à l'article L. 123-3.

« Ces fondations disposent de l'autonomie financière.

« Les règles relatives aux fondations reconnues d'utilité publique, dans les conditions fixées notamment par la loi n° 87-571 du 23 juillet 1987 sur le développement du mécénat, s'appliquent aux fondations universitaires sous réserve des dispositions du présent article.

« Les opérations de recettes et de dépenses effectuées au titre de chacune des fondations créées dans les conditions prévues au premier alinéa respectent les actes constitutifs de chacune des fondations et, le cas échéant, les règles applicables aux comptes des fondations.

« Un décret en Conseil d'Etat détermine les règles générales de fonctionnement de ces fondations et, notamment, la composition de leur conseil de gestion, la place au sein de celui-ci du collège des fondateurs, les modalités d'exercice d'un contrôle de l'Etat et les conditions dans lesquelles la dotation peut être affectée à l'activité de la fondation.

« Les règles particulières de fonctionnement de chaque fondation sont fixées dans ses statuts qui sont approuvés par le conseil d'administration de l'établissement.

« *Art. L. 719-13.* – Les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel peuvent créer, en vue de la réalisation d'une ou plusieurs œuvres ou activités d'intérêt général conformes aux missions de l'établissement, une personne morale à but non lucratif dénommée fondation partenariale. Ils peuvent créer cette fondation seuls ou avec les personnes morales visées à l'article 19 de la loi n° 87-571 du 23 juillet 1987 précitée.

« Les règles relatives aux fondations d'entreprise, dans les conditions fixées notamment par la loi n° 87-571 du 23 juillet 1987 précitée, s'appliquent aux fondations partenariales sous réserve des dispositions du présent article.

« Outre les ressources visées à l'article 19-8 de la loi n° 87-571 du 23 juillet 1987 précitée, les ressources de ces fondations comprennent les legs, les donations et le mécénat.

« Les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel disposent de la majorité des sièges au conseil d'administration.

« Les règles particulières de fonctionnement de chaque fondation sont fixées dans ses statuts qui sont approuvés par le conseil d'administration de l'établissement. »

Article 29

Le code général des impôts est ainsi modifié :

1° Dans le *a* du 1 de l'article 200, après les mots : « sous réserve du 2 *bis* », sont insérés les mots : « , de fondations universitaires ou de fondations partenariales mentionnées respectivement aux articles L. 719-12 et L. 719-13 du code de l'éducation » ;

2° Dans la première phrase du *a* du 1 de l'article 238 *bis*, avant les mots : « d'une fondation d'entreprise », sont insérés les mots : « d'une fondation universitaire, d'une fondation partenariale mentionnées respectivement aux articles L. 719-12 et L. 719-13 du code de l'éducation ou ».

Article 30

Après le *c* du 1 de l'article 238 *bis* du code général des impôts, il est inséré un *c* bis ainsi rédigé :

« *c* bis. De projets de thèse proposés au mécénat de doctorat par les écoles doctorales dans des conditions fixées par décret ; ».

Article 31

I. – Le premier alinéa du I de l'article 1716 *bis* du code général des impôts est complété par les mots : « , ou par la remise de blocs de titres de sociétés cotées, de titres d'organismes de placement collectif en valeurs mobilières investis en titres de sociétés cotées ou en obligations négociables, ainsi que d'obligations négociables, afin de les céder à titre gratuit, en tant que dotation destinée à financer un projet de recherche ou d'enseignement dont l'intérêt est reconnu par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche, à un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, un établissement à caractère scientifique et technologique ou à une fondation de recherche reconnue d'utilité publique ou assimilée ».

II. – Après le 1° de l'article 1723 *ter*-00 A du même code, il est inséré un 1° *bis* ainsi rédigé :

« 1° *bis* Les dispositions de l'article 1716 *bis* relatives au paiement des droits par remise de blocs de titres de sociétés cotées, de titres d'organismes de placement collectif en valeurs mobilières investis en titres de sociétés cotées ou en obligations négociables ou d'obligations négociables ; ».

Article 32

Après l'article L. 719-13 du code de l'éducation, tel qu'il résulte de l'article 28, il est inséré un article L. 719-14 ainsi rédigé :

« *Art. L. 719-14.* – L'Etat peut transférer aux établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel qui en font la demande la pleine propriété des biens mobiliers et immobiliers appartenant à l'Etat qui leur sont affectés ou sont mis à leur disposition. Ce transfert s'effectue à titre gratuit. Il s'accompagne, le cas échéant, d'une convention visant à la mise en sécurité du patrimoine, après expertise contradictoire. Il ne donne lieu ni à un versement de salaires ou honoraires au profit de l'Etat ni à aucune indemnité ou perception de droits ou de taxes au profit de l'Etat. Les biens qui sont utilisés par l'établissement pour l'accomplissement de ses missions de service public peuvent faire l'objet d'un contrat conférant des droits réels à un tiers, sous réserve de l'accord préalable de l'autorité administrative compétente et de clauses permettant d'assurer la continuité du service public. »

Article 33

La deuxième phrase du premier alinéa de l'article L. 719-4 du code de l'éducation est ainsi rédigée :

« Ils peuvent disposer des ressources provenant notamment de la vente des biens, des legs, donations et fondations, rémunérations de services, droits de propriété intellectuelle, fonds de concours, de la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles et de subventions diverses. »

TITRE IV

DISPOSITIONS DIVERSES

Article 34

L'article L. 711-8 du code de l'éducation est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Le rapport établi chaque année par le recteur, chancelier des universités, sur l'exercice du contrôle de légalité des décisions et délibérations des organes statutaires des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel est rendu public. »

Article 35

Le deuxième alinéa de l'article L. 612-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Au cours de chaque cycle sont délivrés des diplômes nationaux ou des diplômes d'établissement sanctionnant les connaissances, les compétences ou les éléments de qualification professionnelle acquis. Les grades de licence, de master et de doctorat sont conférés respectivement dans le cadre du premier, du deuxième et du troisième cycle. »

Article 36

Le chapitre III du titre III du livre II du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« *Chapitre III*

« *La Conférence des chefs d'établissements de l'enseignement supérieur*

« *Art. L. 233-1.* – I. – La Conférence des chefs d'établissements de l'enseignement supérieur est composée des responsables des écoles françaises à l'étranger, des directeurs des instituts et des écoles extérieurs aux universités ainsi que des membres de deux conférences constituées respectivement :

« – des présidents d'université, des responsables des grands établissements et des directeurs d'écoles normales supérieures ;

« – des responsables d'établissements d'enseignement supérieur, d'instituts ou écoles internes à ces établissements habilités à délivrer le diplôme d'ingénieur et des directeurs des écoles d'ingénieurs, autres que celles relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur, ayant, le cas échéant, reçu l'approbation de leur autorité de tutelle.

« Ces deux conférences se réunissent séparément pour examiner les questions qui les concernent.

« Chacune de ces deux conférences peut se constituer en une association régie par la loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association.

« II. – La Conférence des chefs d'établissements de l'enseignement supérieur, en formation plénière, élit en son sein un président et un bureau pour une durée de deux ans. Elle étudie toutes les questions intéressant les établissements qu'elle représente. Elle peut formuler des vœux à l'intention du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Celui-ci lui soumet les problèmes pour lesquels il requiert son avis motivé.

« *Art. L. 233-2.* – Les associations mentionnées au dernier alinéa du I de l'article L. 233-1 ont vocation à représenter auprès de l'Etat, de l'Union européenne et des autres instances internationales compétentes en matière d'enseignement supérieur et de recherche les intérêts communs des établissements qu'elles regroupent. Elles bénéficient, sous réserve de leur agrément par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, du régime des associations reconnues d'utilité publique.

« A cette fin, elles peuvent percevoir, outre les cotisations annuelles versées par les établissements qu'elles représentent, des subventions de l'Etat et des autres collectivités publiques, ainsi que toute autre ressource conforme à leur statut. Elles sont soumises au contrôle de la Cour des comptes.

« Ces associations peuvent bénéficier du concours d'agents publics titulaires ou contractuels mis à leur disposition par l'administration ou l'établissement public dont ils dépendent ou de fonctionnaires placés en position de détachement. »

Article 37

La première phrase du deuxième alinéa de l'article L. 232-1 du code de l'éducation est ainsi rédigée :

« Les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel sont représentés par les deux conférences composant la Conférence des chefs d'établissements de l'enseignement supérieur, qui désignent leurs représentants, et par des représentants élus des personnels et des étudiants, élus au scrutin secret par collèges distincts. »

Article 38

Le *c* du 1 des articles 200 et 238 *bis* du code général des impôts est ainsi rédigé :

« *c)* Des établissements d'enseignement supérieur ou d'enseignement artistique publics ou privés, d'intérêt général, à but non lucratif ; ».

Article 39

A compter de l'année universitaire 2008-2009, les épreuves classantes nationales du troisième cycle des études médicales comportent une épreuve de lecture critique d'un ou plusieurs articles scientifiques.

Article 40

Le titre III du livre II de la première partie du code de l'éducation est complété par un chapitre X ainsi rédigé :

« *CHAPITRE X*

« *Le médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur*

« *Art. L. 23-10-1.* – Un médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, des médiateurs académiques et leurs correspondants reçoivent les réclamations concernant le fonctionnement du service public de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur dans ses relations avec les usagers et ses agents. »

Article 41

Le premier alinéa de l'article L. 353-21 du code de la construction et de l'habitation est ainsi modifié :

1° Après le mot : « mixte », sont insérés les mots : « et les centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires » ;

2° Le mot : « elles » est remplacé par le mot : « ils ».

TITRE V

DISPOSITIONS RELATIVES À L'OUTRE-MER

Article 42

I. – Les articles 22, 23 et 37 s'appliquent à Mayotte.

Les articles 1er, 20, 22, 23, 27, 33 à 35, 37 et 47 ainsi que l'article 36, à l'exclusion de ses trois derniers alinéas, s'appliquent en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie.

II. – Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Dans les articles L. 263-1 et L. 264-1, après la référence : « L. 233-1 », est insérée la référence : « , L. 233-2 » ;

2° Avant le premier alinéa de l'article L. 772-1, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« L'article L. 719-14 est applicable à Mayotte. » ;

3° Les articles L. 973-1 et L. 974-1 sont ainsi modifiés :

a) Sont ajoutés le mot et la référence : « et L. 953-7 » ;

b) Après la référence : « L. 952-1 » sont insérées les références : « , L. 952-2 à L. 952-6, L. 952-7 » ;

c) Après la référence : « L. 952-20 », est insérée la référence : « , L. 952-24 ».

III. – Dans les conditions prévues à l'article 38 de la Constitution, le Gouvernement est autorisé à prendre par ordonnances, dans un délai d'un an à compter de l'entrée en vigueur de la présente loi, les mesures législatives nécessaires à l'extension et à l'adaptation à la Nouvelle-Calédonie et à la Polynésie française des dispositions de la présente loi.

Dans les conditions prévues à l'article 38 de la Constitution, le Gouvernement est autorisé à modifier par ordonnance le code de l'éducation, dans un délai d'un an à compter de l'entrée en vigueur de la présente loi, pour apporter les adaptations nécessaires à l'application des dispositions de ce code relatives à l'enseignement supérieur dans les îles Wallis et Futuna.

Les projets de loi de ratification sont déposés devant le Parlement au plus tard six mois à compter de la publication des ordonnances.

IV. – Dans les conditions prévues à l'article 38 de la Constitution, le Gouvernement est autorisé à prendre par ordonnances, dans un délai de six mois à compter de la publication de la présente loi, des mesures portant adaptation des titres II et III aux caractéristiques et contraintes particulières des régions et départements d'outre-mer, en particulier pour leur application aux universités implantées dans plusieurs régions et départements d'outre-mer. Le projet de loi de ratification est déposé au plus tard six mois à compter de la publication des ordonnances.

L'application des titres II et III de la présente loi aux universités implantées dans plusieurs départements ou régions d'outre-mer est reportée de six mois.

TITRE VI

DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 43

I. – Le conseil d'administration de l'université en exercice à la date de publication de la présente loi détermine, par délibération statutaire, la composition du nouveau conseil d'administration conformément aux dispositions de l'article 7.

En l'absence de délibération statutaire adoptée dans un délai de six mois à compter de la publication de la présente loi, le premier conseil d'administration élu conformément aux dispositions de la présente loi comprend vingt membres.

II. – Un nouveau conseil d'administration est désigné conformément aux dispositions de la présente loi au plus tard dans un délai d'un an à compter de sa publication.

Les membres des conseils d'administration en place à la date de publication de la présente loi dont le mandat expire avant la date fixée pour l'élection des membres élus du premier conseil constitué conformément aux dispositions du premier alinéa siègent valablement jusqu'à cette date.

III. – Les conseils scientifiques et les conseils des études et de la vie universitaire en exercice à la date de publication de la présente loi siègent valablement jusqu'à la première élection du conseil d'administration suivant l'entrée en vigueur de la présente loi. Le 1° de l'article 8 s'applique au premier renouvellement du conseil scientifique.

IV. – Les présidents en fonction au 1er septembre 2007 dont le mandat expire avant la date fixée pour l'élection des membres du premier conseil d'administration élu conformément à la présente loi sont maintenus en fonction jusqu'à cette date dans la limite du délai d'un an prévu au II.

Lorsque la durée de leur mandat restant à courir est supérieure à six mois, les présidents en exercice à la date de l'élection des membres du nouveau conseil d'administration restent en fonction jusqu'au terme de leur mandat. Ils proposent à l'approbation des membres élus du nouveau conseil d'administration la liste des personnalités extérieures nommées conformément au II de l'article L. 712-3 du code de l'éducation. Le nouveau conseil d'administration délibère sur le maintien en exercice desdits présidents. Au terme de leur mandat, de nouveaux présidents sont élus conformément à la présente loi, dont le mandat prend fin avec celui des membres non étudiants du conseil d'administration en fonction à la date de leur élection.

Le mandat des présidents en fonction à la date de l'élection du nouveau conseil d'administration peut être renouvelé une fois.

Article 44

Par dérogation au II de l'article 43, la désignation du nouveau conseil d'administration, conformément aux dispositions de la présente loi, est reportée de six mois dans les universités ayant décidé, avant la publication de la présente loi, de se regrouper dans une université unique au plus tard le 1er janvier 2009.

Article 45

Les articles 5, 6, 9 à l'exception de son dernier alinéa, la dernière phrase du troisième alinéa de l'article 11, les articles 12, 14, 15, 18, 19 et 25, ainsi que le IV de l'article L. 712-3 du code de l'éducation et le 2° de l'article 8 de la présente loi s'appliquent à compter de l'installation du nouveau conseil d'administration.

Article 46

Les commissions de spécialistes en exercice à la date de publication de la présente loi sont maintenues en fonction dans un délai d'un an à compter de la publication de la présente loi.

Au terme de ce délai, les compétences précédemment exercées par les commissions susmentionnées sont exercées, sous réserve des dérogations qui peuvent être prévues par décret en Conseil d'Etat et à l'exception des compétences dévolues aux comités de sélection institués par la présente loi, par le conseil scientifique en formation restreinte aux enseignants-chercheurs.

Article 47

Le I de l'article 20 s'applique pour la rentrée 2008-2009.

Article 48

Les comités techniques paritaires existant à la date d'entrée en vigueur de la présente loi exercent l'ensemble des compétences prévues à l'article L. 951-1-1 du code de l'éducation. Les textes qui les ont institués ne peuvent être modifiés que conformément à la procédure prévue au même article.

Article 49

Le chapitre Ier du titre III de la présente loi s'applique de plein droit à toutes les universités au plus tard dans un délai de cinq ans à compter de sa publication.

Article 50

Après l'article L. 711-8 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 711-9 ainsi rédigé :

« *Art. L. 711-9.* — I. — Les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel autres que les universités peuvent demander à bénéficier, dans les conditions fixées par l'article L. 712-8, des responsabilités et des compétences élargies en matière budgétaire et de gestion des ressources humaines mentionnées aux articles L. 712-9, L. 712-10 et L. 954-1 à L. 954-3.

« II. — Un décret en Conseil d'Etat précise les conditions dans lesquelles les établissements publics administratifs dont les missions comportent l'enseignement supérieur et la recherche peuvent demander à bénéficier, dans les conditions fixées par l'article L. 712-8, des responsabilités et des compétences élargies mentionnées au I du présent article. Ce décret précise également les conditions dans lesquelles ces établissements sont habilités à créer une fondation partenariale, dans les conditions définies à l'article L. 719-13, et à bénéficier du transfert des biens mobiliers et immobiliers appartenant à l'Etat qui leur sont affectés ou sont mis à leur disposition, dans les conditions fixées à l'article L. 719-14. »

Article 51

Un décret institue un comité de suivi chargé d'évaluer l'application de la présente loi. Ce comité comprend notamment deux députés et deux sénateurs, dont respectivement un titulaire et un suppléant, désignés par leurs assemblées respectives. Il transmet chaque année au Parlement un rapport sur ses travaux.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 10 août 2007.

NICOLAS SARKOZY

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,
FRANÇOIS FILLON

La ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche,
VALÉRIE PÉCRESSE

---

(1) *Travaux préparatoires :* loi n° 2007-1199.

Sénat :

Projet de loi n° 367 (2006-2007) ;
Rapport de M. Jean-Léonce Dupont, au nom de la commission des affaires culturelles, n° 372 (2006-2007) ;
Avis de M. Philippe Adnot, au nom de la commission des finances, n° 373 (2006-2007) ;
Discussion les 11 et 12 juillet 2007 et adoption, après déclaration d'urgence, le 12 juillet 2007.

Assemblée nationale :

Projet de loi, adopté par le Sénat, n° 71 ;
Rapport de M. Benoist Apparu, au nom de la commission des affaires culturelles, n° 80 ;
Discussion du 23 au 25 juillet 2007 et adoption le 25 juillet 2007.

Sénat :

Projet de loi, modifié par l'Assemblée nationale, n° 421 (2006-2007) ;
Rapport de M. Jean-Léonce Dupont, au nom de la commission mixte paritaire, n° 426 (2006-2007) ;
Discussion et adoption le 1er août 2007.

Assemblée nationale :

Rapport de M. Benoist Apparu, au nom de la commission mixte paritaire, n° 113 ;
Discussion et adoption le 1er août 2007.

Annexe 3 : Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs

En savoir plus sur ce texte Legifrance.gouv.fr
LE SERVICE PUBLIC DE LA DIFFUSION DU DROIT

JORF n°0097 du 25 avril 2009 page 7137
texte n° 9

DECRET

Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs

NOR: ESRX0908402D
ELI: http://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2009/4/23/ESRX0908402D/jo/texte
Alias: http://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2009/4/23/2009-460/jo/texte

Le Président de la République,
Sur le rapport du Premier ministre et de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche,
Vu le code de l'éducation ;
Vu le code de la recherche ;
Vu la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 modifiée portant droits et obligations des fonctionnaires, ensemble la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 modifiée portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat ;
Vu la loi n° 2001-397 du 9 mai 2001 relative à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes ;
Vu la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités ;
Vu le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences ;
Vu le décret n° 85-986 du 16 septembre 1985 modifié relatif au régime particulier de certaines positions des fonctionnaires de l'Etat et à certaines modalités de mise à disposition et de cessation définitive de fonctions ;
Vu le décret n° 92-70 du 16 janvier 1992 modifié relatif au Conseil national des universités ;
Vu le décret n° 93-1335 du 20 décembre 1993 modifié relatif à la déconcentration de certaines opérations de gestion concernant les professeurs des universités, les maîtres de conférences, les assistants d'enseignement supérieur et les enseignants-chercheurs assimilés aux professeurs des universités et aux maîtres de conférences ;
Vu le décret n° 2000-815 du 25 août 2000 fixant la durée annuelle du travail dans la fonction publique de l'Etat ;
Vu le décret n° 2002-759 du 2 mai 2002 modifié relatif à l'accueil en détachement de fonctionnaires d'un Etat membre de la Communauté européenne ou d'un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen autre que la France dans la fonction publique de l'Etat et modifiant le décret n° 85-986 du 16 septembre 1985 relatif au régime particulier de certaines positions des fonctionnaires de l'Etat et à certaines modalités de cessation définitive de fonctions, notamment son article 5 ;
Vu le décret n° 2002-1294 du 24 octobre 2002 fixant les dispositions générales relatives à la situation et aux modalités de classement des ressortissants des Etats membres de la Communauté européenne ou tout autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen, nommés dans un corps de fonctionnaires de l'Etat ou de ses établissements publics ;
Vu le décret n° 2005-1090 du 1er septembre 2005 relatif à l'avancement de grade dans les corps des administrations de l'Etat ;
Vu le décret n° 2007-658 du 2 mai 2007 relatif au cumul d'activités des fonctionnaires, des agents non titulaires de droit public et des ouvriers des établissements industriels de l'Etat ;
Vu les avis du comité technique paritaire des personnels enseignants titulaires et stagiaires de statut universitaire du 24 novembre 2008 et du 24 mars 2009 ;
Vu les avis du Conseil supérieur de la fonction publique de l'Etat du 28 novembre 2008 et du 9 avril 2009 ;
Le Conseil d'Etat (section de l'administration) entendu ;
Le conseil des ministres entendu,
Décrète :

CHAPITRE IER : DISPOSITIONS MODIFIANT LE DECRET N° 84-431 DU 6 JUIN 1984 FIXANT LES DISPOSITIONS STATUTAIRES COMMUNES APPLICABLES AUX ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ET PORTANT STATUT PARTICULIER DU CORPS DES PROFESSEURS DES UNIVERSITES ET DU CORPS DES MAITRES DE CONFERENCES

Article 1

Il est inséré après le premier alinéa de l'article 1er du décret du 6 juin 1984 susvisé trois alinéas ainsi rédigés :
« Les corps d'enseignants-chercheurs régis par le présent décret sont soumis aux dispositions du titre V du livre IX du code de l'éducation et, pour celles de leurs dispositions n'y dérogeant pas, aux dispositions de la loi du 13 juillet 1983 et de la loi du 11 janvier 1984 susvisées et des décrets pris pour leur application.
« Aucune distinction, directe ou indirecte, ne peut être faite entre les enseignants-chercheurs en raison de leur sexe.
« Toutefois des distinctions peuvent être faites entre les femmes et les hommes en vue de la désignation par les autorités qui en sont chargées des membres des jurys et des comités de sélection ou instances constituées pour le recrutement, l'évaluation ou la carrière des enseignants-chercheurs, afin de concourir à une représentation équilibrée des femmes et des hommes dans ces organes. »

Article 2

L'article 2 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 2.-Les enseignants-chercheurs ont une double mission d'enseignement et de recherche. Ils concourent à l'accomplissement des missions du service public de l'enseignement supérieur prévues par l'article L. 123-3 du code de l'éducation ainsi qu'à l'accomplissement des missions de la recherche publique mentionnées à l'article L. 112-1 du code de la recherche.
« Dans l'accomplissement des missions relatives à l'enseignement et à la recherche, ils jouissent, conformément aux dispositions de l'article L. 952-2 du code de l'éducation, d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions du code de l'éducation, les principes de tolérance et d'objectivité.
« Les enseignants-chercheurs ne peuvent être mutés que sur leur demande. »

Article 3

L'article 3 du même décretest remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 3.-Les enseignants-chercheurs participent à l'élaboration, par leur recherche, et assurent la transmission, par leur enseignement, des connaissances au titre de la formation initiale et continue incluant, le cas échéant, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Ils assurent la direction, le conseil, le tutorat et l'orientation des étudiants et contribuent à leur insertion professionnelle. Ils organisent leurs enseignements au sein d'équipes pédagogiques dans tous les cursus universitaires et en liaison avec les milieux professionnels. Ils établissent à cet effet une coopération avec les entreprises publiques ou privées.
« Ils concourent à la formation des maîtres et à la formation tout au long de la vie.
« Ils ont également pour mission le développement, l'expertise et la coordination de la recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation de ses résultats. Ils participent au développement scientifique et technologique en liaison avec les grands organismes de recherche et avec les secteurs sociaux et économiques concernés. Ils contribuent à la coopération entre la recherche universitaire, la recherche industrielle et l'ensemble des secteurs de production.
« Ils participent aux jurys d'examen et de concours.
« Ils contribuent au dialogue entre sciences et sociétés, notamment par la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique. Ils peuvent concourir à la conservation et l'enrichissement des collections et archives confiées aux établissements et peuvent être chargés d'activités documentaires.
« Ils contribuent au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale à la transmission des connaissances et à la formation à la recherche et par la recherche. Ils contribuent également au progrès de la recherche internationale. Ils peuvent se voir confier des missions de coopération internationale.
« Ils concourent à la vie collective des établissements et participent aux conseils et instances prévus par le code de l'éducation et le code de la recherche ou par les statuts des établissements.
« Les professeurs des universités ont vocation prioritaire à assurer leur service d'enseignement sous forme de cours ainsi que la direction des unités de recherche. »

Article 4

L'article 4 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 4.-Les enseignants-chercheurs titulaires sont répartis entre le corps des maîtres de conférences et le corps des professeurs des universités, sous réserve des dispositions prévues aux articles 59 et 61 ci-après.
« Tout enseignant-chercheur doit avoir la possibilité de participer aux travaux d'une équipe de recherche dans des conditions fixées par le conseil d'administration, le cas échéant, dans un établissement autre que son établissement d'affectation. »

Article 5

L'article 7 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 7.-Les fonctions des enseignants, chercheurs s'exercent dans les domaines énumérés aux articles L. 123-3 et L. 952-3 du code de l'éducation et L. 112-1 du code de la recherche.
« I. — Le temps de travail de référence, correspondant au temps de travail arrêté dans la fonction publique, est constitué pour les enseignants-chercheurs :
« 1° Pour moitié, par les services d'enseignement déterminés par rapport à une durée annuelle de référence égale à 128 heures de cours ou 192 heures de travaux dirigés ou pratiques ou toute combinaison équivalente en formation initiale, continue ou à distance. Ces services d'enseignement s'accompagnent de la préparation et du contrôle des connaissances y afférents. Ils sont évalués dans les conditions prévues à l'article 7-1 du présent décret ;
« 2° Pour moitié, par une activité de recherche reconnue comme telle par une évaluation réalisée dans les conditions prévues à l'article 7-1 du présent décret.
« Lorsqu'ils accomplissent des enseignements complémentaires au-delà de leur temps de travail tel qu'il est défini au présent article, les enseignants-chercheurs perçoivent une rémunération complémentaire dans les conditions prévues par décret.
« II. — Dans le respect des dispositions de l'article L. 952-4 du code de l'éducation et compte tenu des priorités scientifiques et pédagogiques, le conseil d'administration en formation restreinte ou l'organe en tenant lieu définit les principes généraux de répartition des services entre les différentes fonctions des enseignants-chercheurs telles que mentionnées aux articles L. 123-3 et L. 952-3 du code de l'éducation et L. 112-1 du code de la recherche. Il fixe également les équivalences horaires applicables à chacune des activités correspondant à ces fonctions, ainsi que leurs modalités pratiques de décompte.
« Ces équivalences horaires font l'objet d'un référentiel national approuvé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.
« III. — Dans le respect des principes généraux de répartition des services définis par le conseil d'administration en formation restreinte ou par l'organe en tenant lieu, le président ou le directeur de l'établissement arrête les décisions individuelles d'attribution de services des enseignants-chercheurs dans l'intérêt du service, après avis motivé, du directeur de l'unité de recherche de rattachement et du directeur de la composante formulé après consultation du conseil de la composante, réuni en formation restreinte aux enseignants.
« Ces décisions prennent en considération l'ensemble des activités des enseignants-chercheurs et leur évaluation par le Conseil national des universités ou le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, en application de l'article 7-1.
« Le tableau de service de chaque enseignant-chercheur lui est transmis en début d'année universitaire et peut être adapté pour chaque semestre d'enseignement.
« Le service d'un enseignant-chercheur peut être modulé pour comporter un nombre d'heures d'enseignement inférieur ou supérieur au nombre d'heures de référence mentionné au I.
« Cette modulation ne peut se faire sans l'accord écrit de l'intéressé.
« La modulation peut s'inscrire dans le cadre d'un projet individuel ou collectif, scientifique, pédagogique ou lié à des tâches d'intérêt général. Elle tient compte du caractère annuel ou pluriannuel de ce projet.
« La modulation de service ne peut aboutir à ce que le service d'enseignement soit inférieur à 42 heures de cours magistral ou à 64 heures de travaux pratiques ou dirigés, ou toute combinaison équivalente. Elle doit en outre laisser à chaque enseignant-chercheur un temps significatif pour ses activités de recherche.
« Tout enseignant-chercheur peut demander le réexamen d'un refus opposé à sa demande de modulation après consultation d'une commission, composée d'enseignants-chercheurs d'un rang au moins égal à celui de l'intéressé, désignés en nombre égal par le conseil des études et de la vie universitaire et le conseil scientifique ou les organes en tenant lieu. Pour les maîtres des conférences, cette commission est composée à parité de maîtres de conférences et de professeurs.
« Les principes généraux de répartition des obligations de service et les décisions individuelles d'attribution de services ne peuvent avoir pour effet de compromettre la réalisation des engagements de formation prévus dans le cadre du contrat pluriannuel entre l'établissement et l'Etat.
« Dans le cas où il apparaît impossible d'attribuer le service de référence à ces personnels, le président ou le directeur de l'établissement leur demande de compléter leur service dans un autre établissement public d'enseignement supérieur de la même académie sans paiement d'heures complémentaires. La région d'Ile-de-France est, pour l'application des dispositions du présent alinéa, considérée comme une seule et même académie.
« IV. — Les enseignants-chercheurs qui exercent les fonctions de président d'université, ou de vice-président de l'un des trois conseils d'une université, ou de directeur d'un établissement public d'enseignement supérieur sont, de plein droit, déchargés du service d'enseignement mentionné au troisième alinéa du présent article sauf s'ils souhaitent conserver tout ou partie de ce service.
« Les enseignants-chercheurs qui exercent les fonctions de directeur d'un institut ou école relevant de l'article L. 713-9 du code de l'éducation sont, sur leur demande, déchargés de plein droit des deux tiers du service d'enseignement mentionné au troisième alinéa du présent article sauf s'ils souhaitent ne bénéficier d'aucune décharge ou bénéficier d'une décharge inférieure.
« Les enseignants-chercheurs qui exercent les fonctions de directeur d'unité de formation et de recherche peuvent, sur leur demande, être déchargés au plus des deux tiers du service mentionné au troisième alinéa du présent article.
« Les enseignants-chercheurs qui exercent auprès des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de la recherche des fonctions notamment d'expertise et de conseil, dont la liste est fixée par arrêté conjoint de ces ministres, peuvent, sur leur demande, être déchargés des deux tiers du service mentionné au troisième alinéa du présent article, sauf s'ils souhaitent ne bénéficier d'aucune décharge ou bénéficier

d'une décharge inférieure.
« Les enseignants-chercheurs qui exercent les fonctions de président de section du Conseil national des universités ou du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques peuvent, sur leur demande, être déchargés au plus d'un tiers du service mentionné au troisième alinéa du présent article.
« Les enseignants-chercheurs qui bénéficient des dispositions du présent IV ne peuvent pas être rémunérés pour des enseignements complémentaires.
« Les enseignants-chercheurs qui exercent les fonctions de membre du Conseil national des universités peuvent demander à convertir les indemnités de fonction dont ils bénéficient en décharge de service d'enseignement selon des modalités déterminées par décret. »

Article 6

Il est inséré après l'article 7 du même décret un article 7-1 ainsi rédigé :
« Art. 7-1.-Chaque enseignant-chercheur établit, au moins tous les quatre ans, et à chaque fois qu'il est candidat à une promotion, un rapport mentionnant l'ensemble de ses activités et leurs évolutions éventuelles. Ce rapport est remis au président ou directeur de l'établissement qui en assure la transmission au Conseil national des universités ou au Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques.L'avis émis par le conseil d'administration en formation restreinte sur les activités pédagogiques et les tâches d'intérêt général, qui figurent dans le rapport d'activité de l'intéressé, est joint à cette transmission et communiqué à l'intéressé.
« Ce rapport sert de base à l'évaluation de l'enseignant-chercheur par la section dont il relève au sein des instances mentionnées à l'alinéa précédent.
« Cette évaluation a lieu tous les quatre ans. Elle intervient au plus tard quatre ans après la première nomination dans un corps d'enseignants-chercheurs ou après chaque promotion de grade ou changement de corps.
« L'évaluation prend en compte l'ensemble des activités de l'enseignant-chercheur. Les établissements prennent en considération les activités ainsi évaluées en matière indemnitaire et de promotion. »

Article 7

Le dernier alinéa de l'article 11 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« La délégation peut être prononcée pour l'application des dispositions des articles L. 413-1 à L. 413-7 du code de la recherche.
« Par exception au premier alinéa du présent article, les maîtres de conférences stagiaires peuvent être placés en délégation si l'établissement d'accueil est un établissement ou un organisme de recherche mentionné au livre III du code de la recherche et si l'intéressé assure au moins le tiers du service d'enseignement.
« En vue de la titularisation de l'intéressé, l'établissement ou l'organisme de recherche mentionné à l'alinéa précédent formule un avis sur l'activité du maître de conférences placé en délégation. Cet avis est pris en compte par le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu et, s'il a été saisi, par le conseil d'administration, dans le cadre de la procédure prévue à l'article 32. »

Article 8

L'article 13 du même décretest remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 13.-La délégation est prononcée par arrêté du président ou du directeur de l'établissement après avis du conseil d'administration ou de l'organe en tenant lieu, siégeant en formation restreinte. »

Article 9

L'article 14 du même décret est ainsi modifié :
I. — Le premier alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« La délégation peut être prononcée pour une durée maximale de cinq ans, renouvelable. Toutefois, pour l'application des articles L. 413-1 à L. 413-7 du code de la recherche, elle peut être prononcée pour une durée de deux ans renouvelable deux fois. Elle est subordonnée à la conclusion entre l'établissement d'origine et l'institution, l'établissement, l'entreprise ou l'organisme d'accueil, d'une convention qui en fixe l'objet et en détermine les modalités.
« Les intéressés demeurent soumis à l'obligation d'établir le rapport d'activité prévu à l'article 7-1. »
II. — Le dernier alinéa est supprimé.

Article 10

A la section 1 du chapitre III du titre Ier du même décret, il est ajouté un article 14-3 ainsi rédigé :
« Art. 14-3. - Les enseignants-chercheurs peuvent être placés en délégation auprès de l'Institut universitaire de France. La liste de ces enseignants-chercheurs est établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur. Les modalités de la délégation sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. La délégation est alors prononcée par le président ou le directeur de l'établissement pour une durée de cinq ans renouvelable. Les dispositions de l'article 13 ne s'appliquent pas à ces délégations. »

Article 11

L'article 15 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 15.-Les enseignants-chercheurs peuvent être détachés dans des entreprises, des organismes privés ou des groupements d'intérêt public pour y exercer des fonctions de formation, de recherche, de valorisation de la recherche et de diffusion de l'information scientifique et technique.

« Dans ce cas, le détachement est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement après avis du conseil d'administration siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et assimilés.
« Le détachement auprès d'une entreprise ne peut être prononcé que si l'intéressé n'a pas eu, au cours des trois dernières années, soit à exercer la surveillance ou le contrôle de cette entreprise, soit à conclure des contrats de toute nature avec elle, ou à formuler un avis sur de tels contrats, soit à proposer des décisions relatives à des opérations effectuées par cette entreprise, ou à formuler un avis sur de telles décisions. »

Article 12

L'article 16 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 16.-Le détachement est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement pour une durée maximale de cinq ans, renouvelable. »

Article 13

L'article 17 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 17.-A l'expiration du détachement, la réintégration d'un enseignant-chercheur dans son corps d'origine et dans le même établissement s'effectue de plein droit dans les conditions fixées par les dispositions du décret n° 85-986 du 16 septembre 1985 modifié relatif au régime particulier de certaines positions des fonctionnaires de l'Etat et à certaines modalités de mise à disposition et de cessation définitive de fonctions. Elle est prononcée par le président ou le directeur de l'établissement dans lequel l'intéressé était précédemment affecté. »

Article 14

L'article 19 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 19.-Les enseignants-chercheurs titulaires en position d'activité régis par le présent décret peuvent bénéficier d'un congé pour recherches ou conversions thématiques, d'une durée de six ou douze mois par période de six ans passée en position d'activité ou de détachement. Toutefois, les enseignants-chercheurs nommés depuis au moins trois ans peuvent bénéficier d'un premier congé de cette nature. Un congé pour recherches ou conversions thématiques, d'une durée de six mois, peut être accordé après un congé maternité ou un congé parental, à la demande de l'enseignant-chercheur.
« La périodicité entre chaque congé intervient par intervalles de six années à l'échéance de chaque congé quelle que soit sa durée.
« Les bénéficiaires de ce congé demeurent en position d'activité. Ils conservent la rémunération correspondant à leur grade. Par dérogation aux dispositions du décret n° 2007-658 du 2 mai 2007 relatif au cumul d'activités des fonctionnaires, des agents non titulaires de droit public et des ouvriers des établissements industriels de l'Etat, ils ne peuvent cumuler cette rémunération avec une rémunération publique ou privée.
« Le congé pour recherches ou conversions thématiques est accordé par le président ou le directeur de l'établissement, au vu d'un projet présenté par le candidat, après avis du conseil scientifique de l'établissement ou de l'organe en tenant lieu.
« Des congés pour recherches ou conversions thématiques sont également accordés par le président ou le directeur de l'établissement, sur proposition des sections compétentes du Conseil national des universités dont relève l'enseignant-chercheur ou, dans les disciplines pharmaceutiques, sur proposition des sections compétentes du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, dans le cadre d'un contingent annuel fixé par arrêté. Ce contingent représente 40 % du nombre de congés accordés par les établissements l'année précédente.
« Une fraction des congés pour recherches ou conversion thématique est attribuée en priorité aux enseignants-chercheurs qui ont effectué pendant au moins quatre ans des tâches d'intérêt général ou qui ont conçu ou développé des enseignements nouveaux ou des pratiques pédagogiques innovantes.
« Les enseignants-chercheurs qui ont exercé les fonctions de président ou de directeur d'établissement public d'enseignement supérieur ou de recteur d'académie bénéficient à l'issue de leur mandat, sur leur demande, d'un congé pour recherches ou conversions thématiques d'une durée d'un an au plus.
« Lorsqu'un enseignant-chercheur effectue ses activités de recherche au sein d'un établissement autre que son établissement d'affectation, l'avis prévu au quatrième alinéa est rendu par le conseil scientifique de l'établissement au sein duquel sont effectuées les activités de recherche. Les modalités de déroulement du congé sont fixées dans le cadre d'une convention entre les deux établissements.
« A l'issue du congé, le bénéficiaire adresse au président ou au directeur de son établissement un rapport sur ses activités pendant cette période. Le rapport est transmis au conseil scientifique de l'établissement. »

Article 15

L'article 20-1 du même décret est ainsi modifié :
I. — Aux premier et deuxième alinéas, le mot : « budgétaire » est supprimé.
II. — Le dernier alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« Sans préjudice des dispositions des alinéas qui précèdent, la mise à disposition est prononcée par arrêté du président ou du directeur de l'établissement. Sa durée ne peut excéder cinq ans ; elle peut être renouvelée. »

Article 16

L'article 22 du même décret est complété d'un nouvel alinéa ainsi rédigé :

« Toutefois, les candidats exerçant une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France, sont dispensés de l'inscription sur la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences. Le conseil scientifique de l'établissement se prononce sur le rapport de deux spécialistes de la discipline concernée de niveau au moins équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dont un extérieur à l'établissement, sur les titres et travaux des intéressés, ainsi que sur le niveau des fonctions sur la base de la grille d'équivalence établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, et transmet les dossiers de candidatures recevables au comité de sélection. »

Article 17

L'article 24 du même décret est ainsi modifié :
I. — Le cinquième alinéa est complété par les dispositions suivantes :
« Les candidats dont la qualification a fait l'objet d'un refus de la part du groupe compétent peuvent à nouveau le saisir lorsque leur candidature a fait l'objet de deux nouveaux refus consécutifs de la part d'une section au cours des deux années précédentes. »
II. — Le septième alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« La liste de qualification cesse d'être valable à l'expiration d'une période de quatre années à compter du 31 décembre de l'année de l'inscription sur la liste de qualification. »

Article 18

L'article 25 du même décretest remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 25.-Les conditions de recevabilité aux concours de recrutement prévus à l'article 22, la procédure et le nombre maximum d'emplois sont fixés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.
« Ces concours de recrutement sont ouverts par les établissements.
« Les caractéristiques et la localisation des emplois à pourvoir font l'objet d'une publication par voie électronique dans des conditions fixées par arrêté. »

Article 19

Le deuxième alinéa de l'article 26 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« 1° Le premier concours est ouvert aux candidats titulaires, à la date de clôture des inscriptions, du doctorat ou de l'habilitation à diriger des recherches. Le doctorat d'Etat, le doctorat de troisième cycle et le diplôme de docteur ingénieur sont admis en équivalence du doctorat. Les titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession du doctorat par le Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, siégeant en application de l'article 24 du présent décret. Les candidats exerçant une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France, titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession du doctorat par le conseil scientifique de l'établissement dans lequel ils postulent dans les conditions prévues à l'article 22. »

Article 20

L'article 32 du même décret est ainsi modifié :
I. — Le premier alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« Les maîtres de conférences sont nommés en qualité de stagiaire pour une durée d'un an par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. »
II. — Le huitième alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« Les décisions sont prononcées par arrêté du président ou du directeur de l'établissement conformément à l'avis, selon le cas, du conseil scientifique de l'établissement ou de l'organe en tenant lieu, ou, s'il a été saisi, du conseil d'administration, instances siégeant, dans tous les cas, en formation restreinte aux enseignants-chercheurs. »
III. — Le neuvième alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« Lors de la titularisation, la durée du stage prévu au premier alinéa du présent article est prise en considération pour l'avancement. Il n'est pas tenu compte de la prolongation de stage prévue au deuxième alinéa. Les maîtres de conférences sont classés par arrêté du président ou du directeur de l'établissement. »

Article 21

L'article 39 du même décret est ainsi modifié :
I. — Au premier alinéa, les mots : « du ministre chargé de l'enseignement supérieur » sont remplacés par les mots : « du président ou du directeur de l'établissement ».
II. — Dans le tableau figurant au même article, les dispositions concernant l'ancienneté requise pour l'accès à l'échelon supérieur sont modifiées ainsi qu'il suit :
« — du 1er échelon au 2e échelon de la classe normale : au lieu de : " deux ans ", lire : " un an " ».

Article 22

L'article 40 du même décretest remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 40.-L'avancement de la classe normale à la hors-classe des maîtres de conférences a lieu au choix parmi les maîtres de conférences remplissant les conditions prévues à l'article 40-1 ci-après. Il est prononcé selon les modalités définies ci-dessous.
« I. — L'avancement a lieu, pour moitié, sur proposition de la section compétente du Conseil national des

universités ou de la section compétente du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, dans la limite des promotions offertes par discipline au plan national et pour moitié sur proposition du conseil d'administration dans la limite des promotions offertes dans l'établissement, toutes disciplines confondues. Toutefois, lorsque le nombre des enseignants-chercheurs affectés à un établissement est inférieur à cinquante, l'ensemble des avancements est prononcé sur proposition de la section compétente du Conseil national des universités ou de la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques après avis du conseil d'administration de l'établissement.
« Cet avancement a lieu sur la base de critères rendus publics et de l'évaluation de l'ensemble des activités des enseignants-chercheurs réalisée en application de l'article 7-1.
« Le nombre maximum de promotions susceptibles d'être prononcées au titre du I est notifié aux établissements chaque année par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.
« II. — Les maîtres de conférences qui exercent des fonctions qui ne sont pas principalement d'enseignement et de recherche dont la liste est fixée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur peuvent demander, chaque année, à bénéficier de la procédure d'avancement définie ci-après.
« Le conseil d'administration de chaque établissement rend un avis sur les maîtres de conférences qui ont demandé à bénéficier de cette procédure. Cet avis est transmis à une instance composée de dix-huit professeurs des universités et dix-huit maîtres de conférences ainsi répartis :
« a) Onze présidents de section tirés au sort et relevant chacun d'un groupe différent du Conseil national des universités ;
« b) Un président de section tiré au sort et relevant de l'une des sections compétentes à l'égard des enseignants-chercheurs du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques ;
« c) Onze deuxièmes vice-présidents de section tirés au sort relevant chacun d'un groupe différent du Conseil national des universités ;
« d) Un deuxième vice-président tiré au sort et relevant de l'une des sections compétentes à l'égard des enseignants-chercheurs du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques ;
« e) Six professeurs des universités et six maîtres de conférences nommés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur parmi les enseignants-chercheurs exerçant ou ayant exercé les fonctions particulières mentionnées au cinquième alinéa du présent article.
« Les membres de cette instance élisent au scrutin majoritaire uninominal à deux tours un bureau composé d'un président et d'un vice-président qui sont choisis parmi les professeurs des universités, d'un deuxième vice-président et d'un assesseur qui sont choisis parmi les maîtres de conférences.
« Après avoir entendu deux rapporteurs désignés par son bureau pour chaque maître de conférences promouvable, l'instance établit les propositions d'avancement qu'elle adresse au président ou directeur de l'établissement.
« Les modalités de fonctionnement de l'instance sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Le mandat de ses membres prend fin à chaque renouvellement du Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, à chaque renouvellement du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques.
« Les propositions d'avancement des maîtres de conférences qui exercent des fonctions de président ou de directeur d'établissement public d'enseignement supérieur sont établies par l'instance mentionnée au présent article, sans consultation du conseil d'administration de l'établissement.
« III. — Les présidents et directeurs d'établissements prononcent avant la fin de l'année en cours les promotions attribuées aux maîtres de conférences affectés dans leur établissement dans les conditions prévues au présent article.
« Les promotions prononcées sont rendues publiques. »

Article 23

Le premier alinéa de l'article 40-1 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« Le nombre maximum de maîtres de conférences de classe normale pouvant être promus chaque année au grade de maître de conférences hors classe est déterminé conformément aux dispositions du décret n° 2005-1090 du 1er septembre 2005 relatif à l'avancement de grade dans les corps des administrations de l'Etat. La liste des maîtres de conférences de classe normale remplissant les conditions prévues au présent article est arrêtée à la même date que celle fixant le taux de promotion par le ministre chargé de l'enseignement supérieur. »

Article 24

Après l'article 40-2 du même décret, il est inséré un article 40-2-1 ainsi rédigé :
« Art. 40-2-1.-Les agents relevant d'une administration, d'un organisme ou d'un établissement public, dont les missions sont comparables à celles des fonctionnaires mentionnés à l'article 2 de la loi du 13 juillet 1983 susvisée, d'un Etat membre de la Communauté européenne ou d'un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen autre que la France et occupant un emploi d'un niveau équivalent à celui de maître de conférences, peuvent être accueillis en détachement dans le corps des maîtres de conférences.
« Les compétences dévolues à la commission d'équivalence instituée par le décret n° 2002-759 du 2 mai 2002 relatif à l'accueil en détachement de fonctionnaires d'un Etat membre de la Communauté européenne ou d'un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen autre que la France dans la fonction publique de l'Etat et modifiant le décret n° 85-986 du 16 septembre 1985 relatif au régime particulier de certaines positions des fonctionnaires de l'Etat et à certaines modalités de cessation

définitive de fonctions, telles qu'elles résultent des dispositions de l'article 8 du décret n° 2002-1294 du 24 octobre 2002 fixant les dispositions générales relatives à la situation et aux modalités de classement des ressortissants des Etats membres de la Communauté européenne ou tout autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen, nommés dans un corps de fonctionnaires de l'Etat ou de ses établissements publics sont exercées par le conseil scientifique de l'établissement d'accueil ou l'organe en tenant lieu.
« Le conseil scientifique, ou l'organe en tenant lieu, statue et émet un avis sur la demande de l'agent dans les conditions prévues par le décret du 2 mai 2002 déjà mentionné. Il détermine notamment le grade et l'échelon dans lesquels il est susceptible d'être classé.
« Le détachement est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement. »

Article 25

La deuxième phrase du premier alinéa de l'article 40-5 du même décret est remplacée par les dispositions suivantes :
« L'intégration est prononcée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur après avis du conseil scientifique, ou de l'organe en tenant lieu, siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs, de l'établissement d'accueil. »

Article 26

Il est ajouté à l'article 43 du même décret un alinéa ainsi rédigé :
« Toutefois, les candidats exerçant une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France sont dispensés de l'inscription sur la liste de qualification aux fonctions de professeurs. Le conseil scientifique de l'établissement se prononce sur le rapport de deux spécialistes de la discipline concernée de niveau au moins équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dont un extérieur à l'établissement, sur les titres et travaux des intéressés, ainsi que sur le niveau des fonctions sur la base de la grille d'équivalence établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, et transmet les dossiers de candidatures recevables au comité de sélection. »

Article 27

L'article 45 du même décret est ainsi modifié :
I. — Le sixième alinéa est complété par les dispositions suivantes :
« Les candidats dont la qualification a fait l'objet d'un refus de la part du groupe compétent peuvent à nouveau le saisir lorsque leur candidature a fait l'objet de deux nouveaux refus consécutifs de la part d'une section au cours des deux années précédentes. »
II. — Le huitième alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« La liste de qualification cesse d'être valable à l'expiration d'une période de quatre années à compter du 31 décembre de l'année de l'inscription sur la liste de qualification. »

Article 28

L'article 46 du même décret est ainsi modifié :
I. — Le deuxième alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« 1° Des concours sont ouverts aux candidats titulaires, à la date de clôture des inscriptions, d'une habilitation à diriger des recherches. Le doctorat d'Etat est admis en équivalence de l'habilitation à diriger des recherches. Les titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession de l'habilitation à diriger des recherches par le Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, siégeant en application des dispositions de l'article 45. Les candidats exerçant une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France, titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession de l'habilitation à diriger des recherches par le conseil scientifique de l'établissement dans les conditions prévues à l'article 43. »
II. — Le quatorzième alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« En application des dispositions de l'article L. 952-6 du code de l'éducation, les concours prévus au présent article peuvent être ouverts soit pour des nominations comme professeur de 1re classe, soit pour des nominations comme professeur de classe exceptionnelle aux candidats ne possédant pas la qualité de fonctionnaire. »

Article 29

L'article 47 du même décretest remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 47.-La procédure, les conditions de recevabilité aux concours de recrutement prévus à l'article 42 et le nombre maximum d'emplois sont fixés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.
« Ces concours de recrutement sont ouverts par les établissements.
« Les caractéristiques et la localisation des emplois à pourvoir font l'objet d'une publication par voie électronique dans des conditions fixées par arrêté. »

Article 30

L'article 49-4 du même décretest abrogé.

Article 31

Le deuxième alinéa de l'article 50 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« Ils sont classés dans le corps par arrêté du président ou du directeur de l'établissement. »

Article 32

Le premier alinéa de l'article 51 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :
« Les mutations des professeurs des universités sont prononcées par arrêté du président ou du directeur de l'établissement d'accueil après application de la procédure prévue aux articles 9-1 et 9-2. »

Article 33

L'article 55 du même décret est ainsi modifié :
I. — Au premier alinéa, les mots : « du ministre de l'éducation nationale » sont remplacés par les mots : « du président ou du directeur de l'établissement ».
II. — Dans le tableau figurant au même article, les dispositions concernant l'ancienneté requise pour l'accès à l'échelon supérieur sont modifiées ainsi qu'il suit :
— du 5e échelon au 6e échelon de la 2e classe : au lieu de : « cinq ans », lire : « trois ans six mois » ;
— du 1er échelon au 2e échelon de la 1re classe : au lieu de : « quatre ans quatre mois », lire : « trois ans » ;
— du 2e échelon au 3e échelon de la 1re classe : au lieu de : « quatre ans quatre mois », lire : « trois ans ».

Article 34

L'article 56 du même décretest remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 56.-L'avancement de la 2e classe à la 1re classe des professeurs des universités a lieu au choix. Il est prononcé selon les modalités suivantes :
« I. — L'avancement a lieu, pour moitié, sur proposition de la section compétente du Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, sur proposition de la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, dans la limite des promotions offertes par discipline au plan national et pour moitié, sur proposition du conseil d'administration dans la limite des promotions offertes dans l'établissement, toutes disciplines confondues. Toutefois, lorsque le nombre des professeurs des universités affectés à un établissement est inférieur à trente, l'ensemble des avancements est prononcé sur proposition de la section compétente du Conseil national des universités ou de la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques après avis du conseil d'administration de l'établissement.
« Cet avancement a lieu sur la base de critères rendus publics et de l'évaluation de l'ensemble des activités des enseignants-chercheurs réalisée en application de l'article 7-1.
« Le nombre maximum de promotions susceptibles d'être prononcées au titre du I est notifié aux établissements chaque année par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.
« II. — Les professeurs des universités qui exercent des fonctions qui ne sont pas principalement d'enseignement et de recherche dont la liste est fixée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur peuvent demander, chaque année, à bénéficier de la procédure d'avancement définie ci-après.
« Le conseil d'administration de chaque établissement rend un avis sur les professeurs des universités qui ont demandé à bénéficier de cette procédure. Cet avis est transmis à l'instance mentionnée à l'article 40, siégeant en formation restreinte aux professeurs des universités.
« Après avoir entendu deux rapporteurs désignés par son bureau mentionné à l'article 40 ci-dessus pour chaque professeur des universités promouvable, l'instance établit les propositions d'avancement qu'elle adresse au président ou directeur de l'établissement.
« Les propositions d'avancement des professeurs des universités qui exercent des fonctions de président ou de directeur d'établissement public d'enseignement supérieur sont établies par l'instance mentionnée au présent article, sans consultation du conseil d'administration de l'établissement.
« III. — Les présidents et directeurs d'établissements prononcent avant la fin de l'année en cours les promotions attribuées aux professeurs des universités affectés dans leur établissement dans les conditions prévues au présent article.
« Les promotions prononcées sont rendues publiques. »

Article 35

L'article 56-1 du même décret est ainsi modifié :
I. — Le premier alinéa est supprimé.
II. — Au troisième alinéa, les mots : « des articles 56 et 56-1 » sont remplacés par les mots : « de l'article 56 ».
III. — Le dernier alinéa est supprimé.

Article 36

L'article 57 du même décret est ainsi modifié :
I. — Le premier alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« Le nombre maximum de professeurs des universités de 2e classe pouvant être promus chaque année à la 1re classe est déterminé conformément aux dispositions du décret du 1er septembre 2005 susmentionné. Le nombre maximum de professeurs des universités de 1re classe pouvant être promus chaque année à la classe exceptionnelle est déterminé de la même façon.
« Le nombre de professeurs des universités du 1er échelon de la classe exceptionnelle pouvant être

promus au 2e échelon de cette classe est déterminé chaque année par application à l'effectif des professeurs des universités réunissant les conditions pour être promus d'un taux fixé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.
« Avant sa signature par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, le projet d'arrêté portant fixation du taux de promotion est transmis pour avis conforme au ministre chargé de la fonction publique et au ministre chargé du budget. Cet avis est réputé acquis en l'absence d'observation dans un délai de dix jours ouvrés à compter de la réception de la saisine. Cet arrêté est transmis pour publication au Journal officiel de la République française accompagné de l'avis conforme du ministre chargé de la fonction publique et du ministre chargé du budget. »
II. — Au troisième alinéa, les mots : « du ministre chargé de l'enseignement supérieur » sont remplacés par les mots : « du président ou du directeur de l'établissement ».
III. — Le quatrième alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« Peuvent seuls être promus au 1er échelon de la classe exceptionnelle les professeurs de 1re classe qui justifient d'au moins dix-huit mois d'ancienneté dans celle-ci. »
IV. — Le dernier alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :
« Peuvent seuls être promus au 2e échelon de la classe exceptionnelle les professeurs des universités justifiant d'au moins dix-huit mois d'ancienneté dans le 1er échelon de cette classe. »

Article 37

L'article 58 du même décretest remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. 58.-Les professeurs des universités admis à la retraite peuvent pour une durée déterminée par l'établissement recevoir le titre de professeur émérite. Ce titre est délivré par le président ou le directeur de l'établissement sur proposition du conseil scientifique de l'établissement en formation restreinte aux personnes qui sont habilitées à diriger des travaux de recherche ou de l'organe en tenant lieu. Les professeurs émérites peuvent continuer à apporter un concours, à titre accessoire et gracieux, aux missions prévues à l'article 3, et notamment peuvent diriger des séminaires, des thèses et participer à des jurys de thèse ou d'habilitation. »

Article 38

Après l'article 58-1 du même décret, il est inséré un article 58-1-1 ainsi rédigé :
« Art. 58-1-1.-Les agents relevant d'une administration, d'un organisme ou d'un établissement public dont les missions sont comparables à celles des fonctionnaires mentionnés à l'article 2 de la loi du 13 juillet 1983 susvisée d'un Etat membre de la Communauté européenne ou d'un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen autre que la France, et occupant un emploi d'un niveau équivalent à celui de professeur des universités, peuvent être accueillis en détachement dans le corps des professeurs des universités.
« Les compétences dévolues à la commission d'équivalence instituée par le décret du 2 mai 2002 déjà mentionné telles qu'elles résultent des dispositions de l'article 8 du décret du 24 octobre 2002 déjà mentionné sont exercées par le conseil scientifique.
« Le conseil scientifique statue et émet un avis sur la demande de l'agent dans les conditions prévues par le décret du 2 mai 2002 déjà mentionné. Il détermine notamment le grade et l'échelon dans lesquels il est susceptible d'être classé.
« Le détachement est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement. »

Article 39

Il est ajouté dans l'annexe du même décret les mots suivants : « Ecole française d'Extrême-Orient ».

CHAPITRE II : DISPOSITIONS MODIFIANT LE DECRET N° 93-1335 DU 20 DECEMBRE 1993 RELATIF A LA DECONCENTRATION DE CERTAINES OPERATIONS DE GESTION CONCERNANT LES PROFESSEURS DES UNIVERSITES, LES MAITRES DE CONFERENCES, LES ASSISTANTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ASSIMILES AUX PROFESSEURS DES UNIVERSITES ET AUX MAITRES DE CONFERENCES

Article 40

Les deuxième et troisième alinéas de l'article 1er du décret du 20 décembre 1993 susvisé sont remplacés par les dispositions suivantes :
« 1° Les décisions relatives à la nomination et à la cessation de fonctions des professeurs des universités ; les décisions relatives à l'avancement de grade, à la mise à disposition, à la délégation, au détachement, à la disponibilité, à la mise en position hors cadres et à la cessation de fonctions des enseignants-chercheurs assimilés aux professeurs des universités, au sens du 1° de l'article 6 du décret du 16 janvier 1992 susvisé ;
« 2° Les décisions relatives à la nomination en qualité de stagiaire et à la cessation de fonctions des maîtres de conférences ; les décisions relatives à la mise à disposition, à la délégation, au détachement

nécessitant un arrêté interministériel ou l'accord d'un ou plusieurs ministres et à la mise en position hors cadres des enseignants-chercheurs assimilés aux maîtres de conférences, au sens du 1° de l'article 6 du décret du 16 janvier 1992 susvisé ; ».

CHAPITRE III : DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 41

Les maîtres de conférences et les professeurs des universités en fonctions à la date de publication du présent décret, intéressés par les dispositions des articles 21 et 33 ci-dessus, sont reclassés à identité de classe et d'échelon, avec conservation de l'ancienneté d'échelon acquise dans la limite de la durée du nouvel échelon.

Article 42

Les dispositions du décret du 20 décembre 1993, dans leur rédaction issue du présent décret, peuvent être modifiées par décret en Conseil d'Etat.

Article 43

Le présent décret entre en vigueur le 1er septembre 2009.

Article 44

Le Premier ministre, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre du budget, des comptes publics et de la fonction publique et le secrétaire d'Etat chargé de la fonction publique sont responsables, chacun en ce qui le concerne, de l'application du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 23 avril 2009.

Nicolas Sarkozy

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,

François Fillon

La ministre de l'enseignement supérieur

et de la recherche,

Valérie Pécresse

Le ministre du budget, des comptes publics

et de la fonction publique,

Eric Woerth

Le secrétaire d'Etat

chargé de la fonction publique,

André Santini

Annexe 4 : LOLF

LOI_ORGANIQUE

Loi organique n° 2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances

NOR: ECOX0104681L
Version consolidée au 27 juillet 2015

TITRE Ier : DES LOIS DE FINANCES.

Article 1

Dans les conditions et sous les réserves prévues par la présente loi organique, les lois de finances déterminent, pour un exercice, la nature, le montant et l'affectation des ressources et des charges de l'Etat, ainsi que l'équilibre budgétaire et financier qui en résulte. Elles tiennent compte d'un équilibre économique défini, ainsi que des objectifs et des résultats des programmes qu'elles déterminent.
L'exercice s'étend sur une année civile.
Ont le caractère de lois de finances :
1° La loi de finances de l'année et les lois de finances rectificatives ;
2° La loi de règlement ;
3° Les lois prévues à l'article 45.

TITRE II : DES RESSOURCES ET DES CHARGES DE L'ETAT.

Article 2

Les ressources et les charges de l'Etat comprennent les ressources et les charges budgétaires ainsi que les ressources et les charges de trésorerie.
Les impositions de toute nature ne peuvent être directement affectées à un tiers qu'à raison des missions de service public confiées à lui et sous les réserves prévues par les articles 34, 36 et 51.

Chapitre Ier : Des ressources et des charges budgétaires.

Article 3

Créé par Loi organique 2001-692 2001-08-01 JORF 2 août 2001 en vigueur le 1er janvier 2005 rectificatif JORF 7 novembre 2001 rectificatif JORF 29 novembre 2001

Les ressources budgétaires de l'Etat comprennent :
1° Des impositions de toute nature ;
2° Les revenus courants de ses activités industrielles et commerciales, de son domaine, de ses participations financières ainsi que de ses autres actifs et droits, les rémunérations des services rendus par lui, les retenues et cotisations sociales établies à son profit, le produit des amendes, les versements d'organismes publics et privés autres que ceux relevant des opérations de trésorerie, et les produits résultant des opérations de trésorerie autres que les primes à l'émission d'emprunts de l'Etat ;
3° Les fonds de concours, ainsi que les dons et legs consentis à son profit ;
4° Les revenus courants divers ;
5° Les remboursements des prêts et avances ;
6° Les produits de cession de son domaine, de ses participations financières ainsi que de ses autres actifs et droits ;
7° Les produits exceptionnels divers.

Article 4

La rémunération de services rendus par l'Etat peut être établie et perçue sur la base de décrets en Conseil d'Etat pris sur le rapport du ministre chargé des finances et du ministre intéressé. Ces décrets deviennent caducs en l'absence d'une ratification dans la plus prochaine loi de finances afférente à l'année concernée.

Article 5

I. - Les charges budgétaires de l'Etat sont regroupées sous les titres suivants :
1° Les dotations des pouvoirs publics ;

2° Les dépenses de personnel ;
3° Les dépenses de fonctionnement ;
4° Les charges de la dette de l'Etat ;
5° Les dépenses d'investissement ;
6° Les dépenses d'intervention ;
7° Les dépenses d'opérations financières.
II. - Les dépenses de personnel comprennent :
- les rémunérations d'activité ;
- les cotisations et contributions sociales ;
- les prestations sociales et allocations diverses.
Les dépenses de fonctionnement comprennent :
- les dépenses de fonctionnement autres que celles de personnel ;
- les subventions pour charges de service public.
Les charges de la dette de l'Etat comprennent :
- les intérêts de la dette financière négociable ;
- les intérêts de la dette financière non négociable ;
- les charges financières diverses.
Les dépenses d'investissement comprennent :
- les dépenses pour immobilisations corporelles de l'Etat ;
- les dépenses pour immobilisations incorporelles de l'Etat.
Les dépenses d'intervention comprennent :
- les transferts aux ménages ;
- les transferts aux entreprises ;
- les transferts aux collectivités territoriales ;
- les transferts aux autres collectivités ;
- les appels en garantie.
Les dépenses d'opérations financières comprennent :
- les prêts et avances ;
- les dotations en fonds propres ;
- les dépenses de participations financières.

Article 6

Les ressources et les charges budgétaires de l'Etat sont retracées dans le budget sous forme de recettes et de dépenses.
Le budget décrit, pour une année, l'ensemble des recettes et des dépenses budgétaires de l'Etat. Il est fait recette du montant intégral des produits, sans contraction entre les recettes et les dépenses.
L'ensemble des recettes assurant l'exécution de l'ensemble des dépenses, toutes les recettes et toutes les dépenses sont retracées sur un compte unique, intitulé budget général.
Un montant déterminé de recettes de l'Etat peut être rétrocédé directement au profit des collectivités territoriales ou des Communautés européennes en vue de couvrir des charges incombant à ces bénéficiaires ou de compenser des exonérations, des réductions ou des plafonnements d'impôts établis au profit des collectivités territoriales. Ces prélèvements sur les recettes de l'Etat sont, dans leur destination et leur montant, définis et évalués de façon précise et distincte.

Chapitre II : De la nature et de la portée des autorisations budgétaires.

Article 7

Créé par Loi organique 2001-692 2001-08-01 JORF 2 août 2001 en vigueur le 1er janvier 2005 rectificatif JORF 7 novembre 2001

I. - Les crédits ouverts par les lois de finances pour couvrir chacune des charges budgétaires de l'Etat sont regroupés par mission relevant d'un ou plusieurs services d'un ou plusieurs ministères.
Une mission comprend un ensemble de programmes concourant à une politique publique définie.
Seule une disposition de loi de finances d'initiative gouvernementale peut créer une mission.
Toutefois, une mission spécifique regroupe les crédits des pouvoirs publics, chacun d'entre eux faisant l'objet d'une ou de plusieurs dotations. De même, une mission regroupe les crédits des deux dotations suivantes :
1° Une dotation pour dépenses accidentelles, destinée à faire face à des calamités, et pour dépenses imprévisibles ;
2° Une dotation pour mesures générales en matière de rémunérations dont la répartition par programme ne peut être déterminée avec précision au moment du vote des crédits.
Un programme regroupe les crédits destinés à mettre en oeuvre une action ou un ensemble cohérent d'actions relevant d'un même ministère et auquel sont associés des objectifs précis, définis en fonction de finalités d'intérêt général, ainsi que des résultats attendus et faisant l'objet d'une évaluation.
II. - Les crédits sont spécialisés par programme ou par dotation.
Les crédits d'un programme ou d'une dotation sont présentés selon les titres mentionnés à l'article 5.
La présentation des crédits par titre est indicative. Toutefois, les crédits ouverts sur le titre des dépenses de personnel de chaque programme constituent le plafond des dépenses de cette nature.

III. - A l'exception des crédits de la dotation prévue au 2° du I, les crédits ouverts sur le titre des dépenses de personnel sont assortis de plafonds d'autorisation des emplois rémunérés par l'Etat. Ces plafonds sont spécialisés par ministère.
IV. - Les crédits ouverts sont mis à la disposition des ministres.
Les crédits ne peuvent être modifiés que par une loi de finances ou, à titre exceptionnel, en application des dispositions prévues aux articles 11 à 15, 17, 18 et 21.
La répartition des emplois autorisés entre les ministères ne peut être modifiée que par une loi de finances ou, à titre exceptionnel, en application du II de l'article 12.

Article 8

Modifié par Loi n°2005-779 du 12 juillet 2005 - art. 7 JORF 13 juillet 2005

Les crédits ouverts sont constitués d'autorisations d'engagement et de crédits de paiement.
Les autorisations d'engagement constituent la limite supérieure des dépenses pouvant être engagées. Pour une opération d'investissement, l'autorisation d'engagement couvre un ensemble cohérent et de nature à être mis en service ou exécuté sans adjonction. L'autorisation d'engagement afférente aux opérations menées en partenariat pour lesquelles l'Etat confie à un tiers une mission globale relative au financement d'investissements ainsi qu'à leur réalisation, leur maintenance, leur exploitation ou leur gestion couvre, dès l'année où le contrat est conclu, la totalité de l'engagement juridique.
Les crédits de paiement constituent la limite supérieure des dépenses pouvant être ordonnancées ou payées pendant l'année pour la couverture des engagements contractés dans le cadre des autorisations d'engagement.
Pour les dépenses de personnel, le montant des autorisations d'engagement ouvertes est égal au montant des crédits de paiement ouverts.

Article 9

Les crédits sont limitatifs, sous réserve des dispositions prévues aux articles 10 et 24. Les dépenses ne peuvent être engagées et ordonnancées que dans la limite des crédits ouverts.
Les conditions dans lesquelles des dépenses peuvent être engagées par anticipation sur les crédits de l'année suivante sont définies par une disposition de loi de finances.
Les plafonds des autorisations d'emplois sont limitatifs.

Article 10

Les crédits relatifs aux charges de la dette de l'Etat, aux remboursements, restitutions et dégrèvements et à la mise en jeu des garanties accordées par l'Etat ont un caractère évaluatif. Ils sont ouverts sur des programmes distincts des programmes dotés de crédits limitatifs.
Les dépenses auxquelles s'appliquent les crédits évaluatifs s'imputent, si nécessaire, au-delà des crédits ouverts. Dans cette hypothèse, le ministre chargé des finances informe les commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances des motifs du dépassement et des perspectives d'exécution jusqu'à la fin de l'année.
Les dépassements de crédits évaluatifs font l'objet de propositions d'ouverture de crédits dans le plus prochain projet de loi de finances afférent à l'année concernée.
Les crédits prévus au premier alinéa ne peuvent faire l'objet ni des annulations liées aux mouvements prévus aux articles 12 et 13 ni des mouvements de crédits prévus à l'article 15.

Article 11

En tant que de besoin, les crédits ouverts sur la dotation pour dépenses accidentelles et imprévisibles sont répartis par programme, par décret pris sur le rapport du ministre chargé des finances.
Les crédits ouverts sur la dotation pour mesures générales en matière de rémunérations sont, par arrêté du ministre chargé des finances, répartis par programme. Cet arrêté ne peut majorer que des crédits ouverts sur le titre des dépenses de personnel.

Article 12

I. - Des virements peuvent modifier la répartition des crédits entre programmes d'un même ministère. Le montant cumulé, au cours d'une même année, des crédits ayant fait l'objet de virements, ne peut excéder 2 % des crédits ouverts par la loi de finances de l'année pour chacun des programmes concernés. Ce plafond s'applique également aux crédits ouverts sur le titre des dépenses de personnel pour chacun des programmes concernés.
II. - Des transferts peuvent modifier la répartition des crédits entre programmes de ministères distincts, dans la mesure où l'emploi des crédits ainsi transférés, pour un objet déterminé, correspond à des actions du programme d'origine. Ces transferts peuvent être assortis de modifications de la répartition des emplois autorisés entre les ministères concernés.
III. - Les virements et transferts sont effectués par décret pris sur le rapport du ministre chargé des finances, après information des commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances et des autres commissions concernées. L'utilisation des crédits virés ou transférés donne lieu à l'établissement d'un compte rendu spécial, inséré au rapport établi en application du 4° de l'article 54.
IV. - Aucun virement ni transfert ne peut être effectué au profit de programmes non prévus par une loi de finances.
Aucun virement ni transfert ne peut être effectué au profit du titre des dépenses de personnel à partir d'un autre titre.

Article 13

En cas d'urgence, des décrets d'avance pris sur avis du Conseil d'Etat et après avis des commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances peuvent ouvrir des crédits supplémentaires sans affecter l'équilibre budgétaire défini par la dernière loi de finances. A cette fin, les décrets d'avance procèdent à l'annulation de crédits ou constatent des recettes supplémentaires.

Le montant cumulé des crédits ainsi ouverts ne peut excéder 1 % des crédits ouverts par la loi de finances de l'année.
La commission chargée des finances de chaque assemblée fait connaître son avis au Premier ministre dans un délai de sept jours à compter de la notification qui lui a été faite du projet de décret. La signature du décret ne peut intervenir qu'après réception des avis de ces commissions ou, à défaut, après l'expiration du délai susmentionné.
La ratification des modifications apportées, sur le fondement des deux alinéas précédents, aux crédits ouverts par la dernière loi de finances est demandée au Parlement dans le plus prochain projet de loi de finances afférent à l'année concernée.
En cas d'urgence et de nécessité impérieuse d'intérêt national, des crédits supplémentaires peuvent être ouverts, après information des commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances, par décret d'avance pris en Conseil des ministres sur avis du Conseil d'Etat. Un projet de loi de finances portant ratification de ces crédits est déposé immédiatement ou à l'ouverture de la plus prochaine session du Parlement.

Article 14

I. - Afin de prévenir une détérioration de l'équilibre budgétaire défini par la dernière loi de finances afférente à l'année concernée, un crédit peut être annulé par décret pris sur le rapport du ministre chargé des finances. Un crédit devenu sans objet peut être annulé par un décret pris dans les mêmes conditions.
Avant sa publication, tout décret d'annulation est transmis pour information aux commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances et aux autres commissions concernées.
Le montant cumulé des crédits annulés par décret en vertu du présent article et de l'article 13 ne peut dépasser 1,5 % des crédits ouverts par les lois de finances afférentes à l'année en cours.
II. - Les crédits dont l'annulation est proposée par un projet de loi de finances rectificative sont indisponibles pour engager ou ordonnancer des dépenses à compter de son dépôt jusqu'à l'entrée en vigueur de ladite loi ou, le cas échéant, jusqu'à la décision du Conseil constitutionnel interdisant la mise en application de ces annulations en vertu du premier alinéa de l'article 62 de la Constitution.
III. - Tout acte, quelle qu'en soit la nature, ayant pour objet ou pour effet de rendre des crédits indisponibles, est communiqué aux commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances.

Article 15

I. - Sous réserve des dispositions concernant les autorisations d'engagement, les crédits ouverts et les plafonds des autorisations d'emplois fixés au titre d'une année ne créent aucun droit au titre des années suivantes.
II. - Les autorisations d'engagement disponibles sur un programme à la fin de l'année peuvent être reportées sur le même programme ou, à défaut, sur un programme poursuivant les mêmes objectifs, par arrêté conjoint du ministre chargé des finances et du ministre intéressé, majorant à due concurrence les crédits de l'année suivante. Ces reports ne peuvent majorer les crédits inscrits sur le titre des dépenses de personnel.
Sous réserve des dispositions prévues à l'article 21, les crédits de paiement disponibles sur un programme à la fin de l'année peuvent être reportés sur le même programme ou, à défaut, sur un programme poursuivant les mêmes objectifs, par arrêté conjoint du ministre chargé des finances et du ministre intéressé, dans les conditions suivantes :
1° Les crédits inscrits sur le titre des dépenses de personnel du programme bénéficiant du report peuvent être majorés dans la limite de 3 % des crédits initiaux inscrits sur le même titre du programme à partir duquel les crédits sont reportés ;
2° Les crédits inscrits sur les autres titres du programme bénéficiant du report peuvent être majorés dans la limite globale de 3 % de l'ensemble des crédits initiaux inscrits sur les mêmes titres du programme à partir duquel les crédits sont reportés. Ce plafond peut être majoré par une disposition de loi de finances.
III. - Les crédits ouverts sur un programme en application des dispositions du II de l'article 17 et disponibles à la fin de l'année sont reportés sur le même programme ou, à défaut, sur un programme poursuivant les mêmes objectifs, par arrêté conjoint du ministre chargé des finances et du ministre intéressé.
Le montant des crédits ainsi reportés ne peut excéder la différence entre les recettes et les dépenses constatées sur le fondement des dispositions précitées.
Les reports de crédits de paiement effectués en application du présent paragraphe ne sont pas pris en compte pour apprécier les limites fixées aux 1° et 2° du II.
IV. - Les arrêtés de report sont publiés au plus tard le 31 mars de l'année suivant celle à la fin de laquelle la disponibilité des autorisations d'engagement ou des crédits de paiement a été constatée.

Chapitre III : Des affectations de recettes.

Article 16

Certaines recettes peuvent être directement affectées à certaines dépenses. Ces affectations prennent la forme de budgets annexes, de comptes spéciaux ou de procédures comptables particulières au sein du budget général, d'un budget annexe ou d'un compte spécial.

Article 17

I. - Les procédures particulières permettant d'assurer une affectation au sein du budget général, d'un budget annexe ou d'un compte spécial sont la procédure de fonds de concours, la procédure d'attribution de produits et la procédure de rétablissement de crédits.
II. - Les fonds de concours sont constitués, d'une part, par des fonds à caractère non fiscal versés par des personnes morales ou physiques pour concourir à des dépenses d'intérêt public et, d'autre part, par les produits de legs et donations attribués à l'Etat.
Les fonds de concours sont directement portés en recettes au budget général, au budget annexe ou au compte spécial considéré. Un crédit supplémentaire de même montant est ouvert par arrêté du ministre chargé des finances sur le programme ou la dotation concernée.
Les recettes des fonds de concours sont prévues et évaluées par la loi de finances. Les plafonds de dépenses et de charges prévus au 6° du I de l'article 34 incluent le montant des crédits susceptibles d'être ouverts par voie de fonds de concours.
L'emploi des fonds doit être conforme à l'intention de la partie versante. A cette fin, un décret en Conseil d'Etat définit les règles d'utilisation des crédits ouverts par voie de fonds de concours.
III. - Les recettes tirées de la rémunération de prestations régulièrement fournies par un service de l'Etat peuvent, par décret pris sur le rapport du ministre chargé des finances, faire l'objet d'une procédure d'attribution de produits. Les règles relatives aux fonds de concours leur sont applicables. Les crédits ouverts dans le cadre de cette procédure sont affectés au service concerné.
IV. - Peuvent donner lieu à rétablissement de crédits dans des conditions fixées par arrêté du ministre chargé des finances :
1° Les recettes provenant de la restitution au Trésor de sommes payées indûment ou à titre provisoire sur crédits budgétaires ;
2° Les recettes provenant de cessions entre services de l'Etat ayant donné lieu à paiement sur crédits budgétaires.

Article 18

I. - Des budgets annexes peuvent retracer, dans les conditions prévues par une loi de finances, les seules opérations des services de l'Etat non dotés de la personnalité morale résultant de leur activité de production de biens ou de prestation de services donnant lieu au paiement de redevances, lorsqu'elles sont effectuées à titre principal par lesdits services.
La création d'un budget annexe et l'affectation d'une recette à un budget annexe ne peuvent résulter que d'une disposition de loi de finances.
II. - Un budget annexe constitue une mission, au sens des articles 7 et 47. Sous réserve des règles particulières définies au présent article, les opérations des budgets annexes sont prévues, autorisées et exécutées dans les mêmes conditions que celles du budget général.
Par dérogation aux dispositions du II de l'article 7 et de l'article 29, les budgets annexes sont présentés selon les normes du plan comptable général, en deux sections. La section des opérations courantes retrace les recettes et les dépenses de gestion courante. La section des opérations en capital retrace les recettes et les dépenses afférentes aux opérations d'investissement et aux variations de l'endettement.
Par dérogation aux dispositions du III de l'article 7, les plafonds des autorisations d'emplois dont sont assortis les crédits ouverts sur le titre des dépenses de personnel sont spécialisés par budget annexe.
Si, en cours d'année, les recettes effectives sont supérieures aux prévisions des lois de finances, les crédits pour amortissement de la dette peuvent être majorés à due concurrence, par arrêté conjoint du ministre chargé des finances et du ministre intéressé.
Aucun des mouvements de crédits prévus aux articles 11 et 12 ne peut être effectué entre le budget général et un budget annexe.

Article 19

Les comptes spéciaux ne peuvent être ouverts que par une loi de finances. Les catégories de comptes spéciaux sont les suivantes :
1° Les comptes d'affectation spéciale ;
2° Les comptes de commerce ;
3° Les comptes d'opérations monétaires ;
4° Les comptes de concours financiers.
L'affectation d'une recette à un compte spécial ne peut résulter que d'une disposition de loi de finances.

Article 20

I. - Il est interdit d'imputer directement à un compte spécial des dépenses résultant du paiement de traitements, salaires, indemnités et allocations de toute nature.
Sous réserve des règles particulières prévues aux articles 21 à 24, les opérations des comptes spéciaux sont prévues, autorisées et exécutées dans les mêmes conditions que celles du budget général. Sauf dispositions contraires prévues par une loi de finances, le solde de chaque compte spécial est reporté sur l'année suivante.
II. - Chacun des comptes spéciaux dotés de crédits constitue une mission au sens des articles 7 et 47. Leurs crédits sont spécialisés par programme.
Aucun des mouvements de crédits prévus aux articles 11 et 12 ne peut être effectué entre le budget général et un compte spécial doté de crédits.

Article 21

I. - Les comptes d'affectation spéciale retracent, dans les conditions prévues par une loi de finances, des opérations budgétaires financées au moyen de recettes particulières qui sont, par nature, en relation directe avec les dépenses concernées. Ces recettes peuvent être complétées par des versements du budget général, dans la limite de 10 % des crédits initiaux de chaque compte.

Les opérations de nature patrimoniale liées à la gestion des participations financières de l'Etat, à l'exclusion de toute opération de gestion courante, sont, de droit, retracées sur un unique compte d'affectation spéciale. Les versements du budget général au profit de ce compte ne sont pas soumis à la limite prévue au premier alinéa.
Il en est de même pour les opérations relatives aux pensions et avantages accessoires. Les versements du budget général au profit de ce compte ne sont pas soumis à la limite prévue au premier alinéa.
II. - Sauf dérogation expresse prévue par une loi de finances, aucun versement au profit du budget général, d'un budget annexe ou d'un compte spécial ne peut être effectué à partir d'un compte d'affectation spéciale.
En cours d'année, le total des dépenses engagées ou ordonnancées au titre d'un compte d'affectation spéciale ne peut excéder le total des recettes constatées, sauf pendant les trois mois suivant sa création. Durant cette dernière période, le découvert ne peut être supérieur à un montant fixé par la loi de finances créant le compte.
Si, en cours d'année, les recettes effectives sont supérieures aux évaluations des lois de finances, des crédits supplémentaires peuvent être ouverts, par arrêté du ministre chargé des finances, dans la limite de cet excédent. Au préalable, le ministre chargé des finances informe les commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances des raisons de cet excédent, de l'emploi prévu pour les crédits ainsi ouverts et des perspectives d'exécution du compte jusqu'à la fin de l'année.
Les autorisations d'engagement et les crédits de paiement disponibles en fin d'année sont reportés sur l'année suivante, dans les conditions prévues aux II et IV de l'article 15, pour un montant qui ne peut excéder le solde du compte.

Article 22

I. - Les comptes de commerce retracent des opérations de caractère industriel et commercial effectuées à titre accessoire par des services de l'Etat non dotés de la personnalité morale. Les évaluations de recettes et les prévisions de dépenses de ces comptes ont un caractère indicatif. Seul le découvert fixé pour chacun d'entre eux a un caractère limitatif. Sauf dérogation expresse prévue par une loi de finances, il est interdit d'exécuter, au titre de ces comptes, des opérations d'investissement financier, de prêts ou d'avances, ainsi que des opérations d'emprunt.
II. - Les opérations budgétaires relatives à la dette et à la trésorerie de l'Etat, à l'exclusion de toute opération de gestion courante, sont retracées dans un compte de commerce déterminé. Ce compte est divisé en sections distinguant les opérations selon leur nature.
Chaque section est dotée d'une autorisation de découvert.
Sont déterminés par une disposition de loi de finances :
- la nature des opérations autorisées, chaque année, sur chaque section ;
- le caractère limitatif ou évaluatif de chaque autorisation de découvert ;
- les modalités générales d'information du Parlement sur l'activité du compte et les modalités particulières selon lesquelles le ministre chargé des finances informe les commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances de tout dépassement d'une autorisation de découvert ;
- les conditions générales de fonctionnement du compte.

Article 23

Les comptes d'opérations monétaires retracent les recettes et les dépenses de caractère monétaire. Pour cette catégorie de comptes, les évaluations de recettes et les prévisions de dépenses ont un caractère indicatif. Seul le découvert fixé pour chacun d'entre eux a un caractère limitatif.

Article 24

Les comptes de concours financiers retracent les prêts et avances consentis par l'Etat. Un compte distinct doit être ouvert pour chaque débiteur ou catégorie de débiteurs.
Les comptes de concours financiers sont dotés de crédits limitatifs, à l'exception des comptes ouverts au profit des Etats étrangers et des banques centrales liées à la France par un accord monétaire international, qui sont dotés de crédits évaluatifs.
Les prêts et avances sont accordés pour une durée déterminée. Ils sont assortis d'un taux d'intérêt qui ne peut être inférieur à celui des obligations ou bons du Trésor de même échéance ou, à défaut, d'échéance la plus proche. Il ne peut être dérogé à cette disposition que par décret en Conseil d'Etat.
Le montant de l'amortissement en capital des prêts et avances est pris en recettes au compte intéressé.
Toute échéance qui n'est pas honorée à la date prévue doit faire l'objet, selon la situation du débiteur :
- soit d'une décision de recouvrement immédiat, ou, à défaut de recouvrement, de poursuites effectives engagées dans un délai de six mois ;
- soit d'une décision de rééchelonnement faisant l'objet d'une publication au Journal officiel ;
- soit de la constatation d'une perte probable faisant l'objet d'une disposition particulière de loi de finances et imputée au résultat de l'exercice dans les conditions prévues à l'article 37. Les remboursements ultérieurement constatés sont portés en recettes au budget général.

Chapitre IV : Des ressources et des charges de trésorerie.

Article 25

Les ressources et les charges de trésorerie de l'Etat résultent des opérations suivantes :

1° Le mouvement des disponibilités de l'Etat ;
2° L'escompte et l'encaissement des effets de toute nature émis au profit de l'Etat ;
3° La gestion des fonds déposés par des correspondants ;
4° L'émission, la conversion, la gestion et le remboursement des emprunts et autres dettes de l'Etat. Les ressources et les charges de trésorerie afférentes à ces opérations incluent les primes et décotes à l'émission.

Article 26

Les opérations prévues à l'article 25 sont effectuées conformément aux dispositions suivantes :
1° Le placement des disponibilités de l'Etat est effectué conformément aux autorisations annuelles générales ou particulières données par la loi de finances de l'année ;
2° Aucun découvert ne peut être consenti aux correspondants prévus au 3° de l'article 25 ;
3° Sauf disposition expresse d'une loi de finances, les collectivités territoriales et leurs établissements publics sont tenus de déposer toutes leurs disponibilités auprès de l'Etat (1) ;
4° L'émission, la conversion et la gestion des emprunts sont effectuées conformément aux autorisations annuelles générales ou particulières données par la loi de finances de l'année. Sauf disposition expresse d'une loi de finances, les emprunts émis par l'Etat sont libellés en euros. Ils ne peuvent prévoir d'exonération fiscale. Les emprunts émis par l'Etat ou toute autre personne morale de droit public ne peuvent être utilisés comme moyen de paiement d'une dépense publique. Les remboursements d'emprunts sont exécutés conformément au contrat d'émission.
NOTA : (1) Les dispositions de cet alinéa sont applicables à compter du 1er janvier 2004.

Chapitre V : Des comptes de l'Etat.

Article 27

L'Etat tient une comptabilité des recettes et des dépenses budgétaires et une comptabilité générale de l'ensemble de ses opérations.
En outre, il met en oeuvre une comptabilité destinée à analyser les coûts des différentes actions engagées dans le cadre des programmes.
Les comptes de l'Etat doivent être réguliers, sincères et donner une image fidèle de son patrimoine et de sa situation financière.

Article 28

La comptabilisation des recettes et des dépenses budgétaires obéit aux principes suivants :
1° Les recettes sont prises en compte au titre du budget de l'année au cours de laquelle elles sont encaissées par un comptable public ;
2° Les dépenses sont prises en compte au titre du budget de l'année au cours de laquelle elles sont payées par les comptables assignataires. Toutes les dépenses doivent être imputées sur les crédits de l'année considérée, quelle que soit la date de la créance.
Dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat, des recettes et des dépenses budgétaires peuvent être comptabilisées au cours d'une période complémentaire à l'année civile, dont la durée ne peut excéder vingt jours. En outre, lorsqu'une loi de finances rectificative est promulguée au cours du dernier mois de l'année civile, les opérations de recettes et de dépenses qu'elle prévoit peuvent être exécutées au cours de cette période complémentaire.
Les recettes et les dépenses portées aux comptes d'imputation provisoire sont enregistrées aux comptes définitifs au plus tard à la date d'expiration de la période complémentaire. Le détail des opérations de recettes qui, à titre exceptionnel, n'auraient pu être imputées à un compte définitif à cette date figure dans l'annexe prévue par le 7° de l'article 54.

Article 29

Les ressources et les charges de trésorerie sont imputées à des comptes de trésorerie par opération.
Les recettes et les dépenses de nature budgétaire résultant de l'exécution d'opérations de trésorerie sont imputées dans les conditions prévues à l'article 28.

Article 30

La comptabilité générale de l'Etat est fondée sur le principe de la constatation des droits et obligations.
Les opérations sont prises en compte au titre de l'exercice auquel elles se rattachent, indépendamment de leur date de paiement ou d'encaissement.
Les règles applicables à la comptabilité générale de l'Etat ne se distinguent de celles applicables aux entreprises qu'en raison des spécificités de son action.
Elles sont arrêtées après avis d'un comité de personnalités qualifiées publiques et privées dans les conditions prévues par la loi de finances. Cet avis est communiqué aux commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances et publié.

Article 31

Les comptables publics chargés de la tenue et de l'établissement des comptes de l'Etat veillent au respect des principes et règles mentionnés aux articles 27 à 30. Ils s'assurent notamment de la sincérité des enregistrements comptables et du respect des procédures.

TITRE III : DU CONTENU ET DE LA PRESENTATION DES LOIS DE FINANCES

Chapitre Ier : Du principe de sincérité.

Article 32

Les lois de finances présentent de façon sincère l'ensemble des ressources et des charges de l'Etat. Leur sincérité s'apprécie compte tenu des informations disponibles et des prévisions qui peuvent raisonnablement en découler.

Article 33

Sous réserve des dispositions de l'article 13 de la présente loi organique, lorsque des dispositions d'ordre législatif ou réglementaire sont susceptibles d'affecter les ressources ou les charges de l'Etat dans le courant de l'année, les conséquences de chacune d'entre elles sur les composantes de l'équilibre financier doivent être évaluées et autorisées dans la plus prochaine loi de finances afférente à cette année.

Chapitre II : Des dispositions des lois de finances.

Article 34

Modifié par LOI organique n°2012-1403 du 17 décembre 2012 - art. 24

Outre l'article liminaire mentionné à l'article 7 de la loi organique n° 2012-1403 du 17 décembre 2012 relative à la programmation et à la gouvernance des finances publiques, la loi de finances de l'année comprend deux parties distinctes.

I.-Dans la première partie, la loi de finances de l'année :

1° Autorise, pour l'année, la perception des ressources de l'Etat et des impositions de toute nature affectées à des personnes morales autres que l'Etat ;

2° Comporte les dispositions relatives aux ressources de l'Etat qui affectent l'équilibre budgétaire ;

3° Comporte toutes dispositions relatives aux affectations de recettes au sein du budget de l'Etat ;

4° Evalue chacun des prélèvements mentionnés à l'article 6 ;

5° Comporte l'évaluation de chacune des recettes budgétaires ;

6° Fixe les plafonds des dépenses du budget général et de chaque budget annexe, les plafonds des charges de chaque catégorie de comptes spéciaux ainsi que le plafond d'autorisation des emplois rémunérés par l'Etat ;

7° Arrête les données générales de l'équilibre budgétaire, présentées dans un tableau d'équilibre ;

8° Comporte les autorisations relatives aux emprunts et à la trésorerie de l'Etat prévues à l'article 26 et évalue les ressources et les charges de trésorerie qui concourent à la réalisation de l'équilibre financier, présentées dans un tableau de financement ;

9° Fixe le plafond de la variation nette, appréciée en fin d'année, de la dette négociable de l'Etat d'une durée supérieure à un an ;

10° Arrête les modalités selon lesquelles sont utilisés les éventuels surplus, par rapport aux évaluations de la loi de finances de l'année, du produit des impositions de toute nature établies au profit de l'Etat.

II.-Dans la seconde partie, la loi de finances de l'année :

1° Fixe, pour le budget général, par mission, le montant des autorisations d'engagement et des crédits de paiement ;

2° Fixe, par ministère et par budget annexe, le plafond des autorisations d'emplois ;

3° Fixe, par budget annexe et par compte spécial, le montant des autorisations d'engagement et des crédits de paiement ouverts ou des découverts autorisés ;

4° Fixe, pour le budget général, les budgets annexes et les comptes spéciaux, par programme, le montant du plafond des reports prévu au 2° du II de l'article 15 ;

5° Autorise l'octroi des garanties de l'Etat et fixe leur régime ;

6° Autorise l'Etat à prendre en charge les dettes de tiers, à constituer tout autre engagement correspondant à une reconnaissance unilatérale de dette, et fixe le régime de cette prise en charge ou de cet engagement ;

7° Peut :

a) Comporter des dispositions relatives à l'assiette, au taux et aux modalités de recouvrement des impositions de toute nature qui n'affectent pas l'équilibre budgétaire ;

b) Comporter des dispositions affectant directement les dépenses budgétaires de l'année ;

c) Définir les modalités de répartition des concours de l'Etat aux collectivités territoriales ;

d) Approuver des conventions financières ;

e) Comporter toutes dispositions relatives à l'information et au contrôle du Parlement sur la gestion des finances publiques ;

f) Comporter toutes dispositions relatives à la comptabilité de l'Etat et au régime de la responsabilité pécuniaire des agents des services publics.

III.-La loi de finances de l'année doit comporter les dispositions prévues aux 1°, 5°, 6°, 7° et 8° du I et aux 1°, 2° et 3° du II.

Article 35

Modifié par Loi n°2005-779 du 12 juillet 2005 - art. 2 JORF 13 juillet 2005

Sous réserve des exceptions prévues par la présente loi organique, seules les lois de finances rectificatives peuvent, en cours d'année, modifier les dispositions de la loi de finances de l'année prévues aux 1° et 3° à 10° du I et au 1° à 6° du II de l'article 34. Le cas échéant, elles ratifient les modifications apportées par décret d'avance aux crédits ouverts par la dernière loi de finances.
Les lois de finances rectificatives doivent comporter les dispositions prévues aux 6° et 7° du I de l'article 34.
Les lois de finances rectificatives sont présentées en partie ou en totalité dans les mêmes formes que la loi de finances de l'année. Les dispositions de l'article 55 leur sont applicables.

Article 36

L'affectation, totale ou partielle, à une autre personne morale d'une ressource établie au profit de l'Etat ne peut résulter que d'une disposition de loi de finances.

Article 37

Modifié par LOI organique n°2012-1403 du 17 décembre 2012 - art. 24

I A.-La loi de règlement comprend l'article liminaire mentionné à l'article 8 de la loi organique n° 2012-1403 du 17 décembre 2012 précitée.
I.-La loi de règlement arrête le montant définitif des recettes et des dépenses du budget auquel elle se rapporte, ainsi que le résultat budgétaire qui en découle.
II.-La loi de règlement arrête le montant définitif des ressources et des charges de trésorerie ayant concouru à la réalisation de l'équilibre financier de l'année correspondante, présenté dans un tableau de financement.
III.-La loi de règlement approuve le compte de résultat de l'exercice, établi à partir des ressources et des charges constatées dans les conditions prévues à l'article 30. Elle affecte au bilan le résultat comptable de l'exercice et approuve le bilan après affectation ainsi que ses annexes.
IV.-Le cas échéant, la loi de règlement :
1° Ratifie les modifications apportées par décret d'avance aux crédits ouverts par la dernière loi de finances afférente à cette année ;
2° Ouvre, pour chaque programme ou dotation concerné, les crédits nécessaires pour régulariser les dépassements constatés résultant de circonstances de force majeure dûment justifiées et procède à l'annulation des crédits n'ayant été ni consommés ni reportés ;
3° Majore, pour chaque compte spécial concerné, le montant du découvert autorisé au niveau du découvert constaté ;
4° Arrête les soldes des comptes spéciaux non reportés sur l'exercice suivant ;
5° Apure les profits et pertes survenus sur chaque compte spécial.
V.-La loi de règlement peut également comporter toutes dispositions relatives à l'information et au contrôle du Parlement sur la gestion des finances publiques, ainsi qu'à la comptabilité de l'Etat et au régime de la responsabilité pécuniaire des agents des services publics.

TITRE IV : DE L'EXAMEN ET DU VOTE DES PROJETS DE LOI DE FINANCES.

Article 38

Sous l'autorité du Premier ministre, le ministre chargé des finances prépare les projets de loi de finances, qui sont délibérés en conseil des ministres.

Chapitre Ier : Du projet de loi de finances de l'année et des projets de loi de finances rectificative.

Article 39

Le projet de loi de finances de l'année, y compris les documents prévus aux articles 50 et 51, est déposé et distribué au plus tard le premier mardi d'octobre de l'année qui précède celle de l'exécution du budget. Il est immédiatement renvoyé à l'examen de la commission chargée des finances.
Toutefois, chaque annexe générale destinée à l'information et au contrôle du Parlement est déposée sur le bureau des assemblées et distribuée au moins cinq jours francs avant l'examen, par l'Assemblée nationale en première lecture, des recettes ou des crédits auxquels elle se rapporte (1).
NOTA : (1) Les dispositions de cet alinéa sont applicables à compter du 1er janvier 2002 (article 65 de la loi n° 2001-692).

Article 40

L'Assemblée nationale doit se prononcer, en première lecture, dans le délai de quarante jours après le dépôt d'un projet de loi de finances.
Le Sénat doit se prononcer en première lecture dans un délai de vingt jours après avoir été saisi.
Si l'Assemblée nationale n'a pas émis un vote en première lecture sur l'ensemble du projet dans le délai prévu au premier alinéa, le Gouvernement saisit le Sénat du texte qu'il a initialement présenté, modifié le cas échéant par les amendements votés par l'Assemblée nationale et acceptés par lui. Le Sénat doit alors se prononcer dans un délai de quinze jours après avoir été saisi.

Si le Sénat n'a pas émis un vote en première lecture sur l'ensemble du projet de loi de finances dans le délai imparti, le Gouvernement saisit à nouveau l'Assemblée du texte soumis au Sénat, modifié, le cas échéant, par les amendements votés par le Sénat et acceptés par lui.
Le projet de loi de finances est ensuite examiné selon la procédure d'urgence dans les conditions prévues à l'article 45 de la Constitution.
Si le Parlement ne s'est pas prononcé dans le délai de soixante-dix jours après le dépôt du projet, les dispositions de ce dernier peuvent être mises en vigueur par ordonnance.

Article 41

Le projet de loi de finances de l'année ne peut être mis en discussion devant une assemblée avant le vote par celle-ci, en première lecture, sur le projet de loi de règlement afférent à l'année qui précède celle de la discussion dudit projet de loi de finances.

Article 42

La seconde partie du projet de loi de finances de l'année et, s'il y a lieu, des projets de loi de finances rectificative, ne peut être mise en discussion devant une assemblée avant l'adoption de la première partie.

Article 43

Les évaluations de recettes font l'objet d'un vote d'ensemble pour le budget général, les budgets annexes et les comptes spéciaux.
Les évaluations de ressources et de charges de trésorerie font l'objet d'un vote unique.
La discussion des crédits du budget général donne lieu à un vote par mission. Les votes portent à la fois sur les autorisations d'engagement et sur les crédits de paiement.
Les plafonds des autorisations d'emplois font l'objet d'un vote unique.
Les crédits des budgets annexes et les crédits ou les découverts des comptes spéciaux sont votés par budget annexe et par compte spécial.

Article 44

Dès la promulgation de la loi de finances de l'année ou d'une loi de finances rectificative, ou dès la publication de l'ordonnance prévue à l'article 47 de la Constitution, le Gouvernement prend des décrets portant :
1° Répartition par programme ou par dotation des crédits ouverts sur chaque mission, budget annexe ou compte spécial ;
2° Fixation, par programme, du montant des crédits ouverts sur le titre des dépenses de personnel.
Ces décrets répartissent et fixent les crédits conformément aux annexes explicatives prévues aux 5° et 6° de l'article 51 et au 2° de l'article 53, modifiées, le cas échéant, par les votes du Parlement.
Les crédits fixés par les décrets de répartition ne peuvent être modifiés que dans les conditions prévues par la présente loi organique.

Article 45

Dans le cas prévu au quatrième alinéa de l'article 47 de la Constitution, le Gouvernement dispose des deux procédures prévues ci-dessous :
1° Il peut demander à l'Assemblée nationale, avant le 11 décembre de l'année qui précède le début de l'exercice, d'émettre un vote séparé sur l'ensemble de la première partie de la loi de finances de l'année. Ce projet de loi partiel est soumis au Sénat selon la procédure d'urgence ;
2° Si la procédure prévue au 1° n'a pas été suivie ou n'a pas abouti, le Gouvernement dépose, avant le 19 décembre de l'année qui précède le début de l'exercice, devant l'Assemblée nationale, un projet de loi spéciale l'autorisant à continuer à percevoir les impôts existants jusqu'au vote de la loi de finances de l'année. Ce projet est discuté selon la procédure d'urgence.
Si la loi de finances de l'année ne peut être promulguée ni mise en application en vertu du premier alinéa de l'article 62 de la Constitution, le Gouvernement dépose immédiatement devant l'Assemblée nationale un projet de loi spéciale l'autorisant à continuer à percevoir les impôts existants jusqu'au vote de la loi de finances de l'année. Ce projet est discuté selon la procédure d'urgence.
Après avoir reçu l'autorisation de continuer à percevoir les impôts soit par la promulgation de la première partie de la loi de finances de l'année, soit par la promulgation d'une loi spéciale, le Gouvernement prend des décrets ouvrant les crédits applicables aux seuls services votés.
La publication de ces décrets n'interrompt pas la procédure de discussion du projet de loi de finances de l'année, qui se poursuit dans les conditions prévues par les articles 45 et 47 de la Constitution et par les articles 40, 42, 43 et 47 de la présente loi organique.
Les services votés, au sens du quatrième alinéa de l'article 47 de la Constitution, représentent le minimum de crédits que le Gouvernement juge indispensable pour poursuivre l'exécution des services publics dans les conditions qui ont été approuvées l'année précédente par le Parlement. Ils ne peuvent excéder le montant des crédits ouverts par la dernière loi de finances de l'année.

Chapitre II : Du projet de loi de règlement.

Article 46

Le projet de loi de règlement, y compris les documents prévus à l'article 54 et aux 4° et 5° de l'article 58, est déposé et distribué avant le 1er juin de l'année suivant celle de l'exécution du budget auquel il se rapporte.

Chapitre III : Dispositions communes.

Article 47

Au sens des articles 34 et 40 de la Constitution, la charge s'entend, s'agissant des amendements s'appliquant aux crédits, de la mission.
Tout amendement doit être motivé et accompagné des développements des moyens qui le justifient.
Les amendements non conformes aux dispositions de la présente loi organique sont irrecevables.

TITRE V : DE L'INFORMATION ET DU CONTROLE SUR LES FINANCES PUBLIQUES

Chapitre Ier : De l'information.

Article 48

En vue de l'examen et du vote du projet de loi de finances de l'année suivante par le Parlement, le Gouvernement présente, au cours du dernier trimestre de la session ordinaire, un rapport sur l'évolution de l'économie nationale et sur les orientations des finances publiques comportant :
1° Une analyse des évolutions économiques constatées depuis l'établissement du rapport mentionné à l'article 50 ;
2° Une description des grandes orientations de sa politique économique et budgétaire au regard des engagements européens de la France ;
3° Une évaluation à moyen terme des ressources de l'Etat ainsi que de ses charges ventilées par grandes fonctions ;
4° La liste des missions, des programmes et des indicateurs de performances associés à chacun de ces programmes, envisagés pour le projet de loi de finances de l'année suivante (1).
Ce rapport peut donner lieu à un débat à l'Assemblée nationale et au Sénat.
NOTA : (1) Les dispositions de cet alinéa sont applicables à compter du 1er janvier 2005.

Article 49

Modifié par Loi n°2005-779 du 12 juillet 2005 - art. 3 JORF 13 juillet 2005

En vue de l'examen et du vote du projet de loi de finances de l'année, et sans préjudice de toute autre disposition relative à l'information et au contrôle du Parlement sur la gestion des finances publiques, les commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances et les autres commissions concernées adressent des questionnaires au Gouvernement avant le 10 juillet de chaque année. Celui-ci y répond par écrit au plus tard le 10 octobre.

Article 50

Modifié par LOI organique n°2012-1403 du 17 décembre 2012 - art. 24
Modifié par LOI organique n°2012-1403 du 17 décembre 2012 - art. 25

Est joint au projet de loi de finances de l'année un rapport sur la situation et les perspectives économiques, sociales et financières de la nation. Il comprend notamment la présentation des hypothèses, des méthodes et des résultats des projections sur la base desquelles est établi le projet de loi de finances de l'année. Il explicite le passage, pour l'année considérée et celle qui précède, du solde budgétaire à la capacité ou au besoin de financement de l'Etat tel qu'il est mesuré pour permettre la vérification du respect des engagements européens de la France, en indiquant notamment l'impact des opérations mentionnées au deuxième alinéa de l'article 8. Il présente et explicite les perspectives d'évolution, pour au moins les quatre années suivant celle du dépôt du projet de loi de finances, des recettes, des dépenses et du solde de l'ensemble des administrations publiques détaillées par sous-secteurs et exprimées selon les conventions de la comptabilité nationale, au regard des engagements européens de la France, ainsi que, le cas échéant, des recommandations adressées à elle sur le fondement du traité instituant la Communauté européenne. Ce rapport comporte, en outre, les éléments mentionnés au I de l'article 9 de la loi organique n° 2012-1403 du 17 décembre 2012 précitée.
Ce rapport retrace l'ensemble des prélèvements obligatoires et des dépenses publiques ainsi que leur évolution. Il comporte l'évaluation financière, pour l'année en cours et les deux années suivantes, de chacune des dispositions, de nature législative ou réglementaire, relatives aux prélèvements obligatoires et envisagées par le Gouvernement.
Ce rapport analyse les relations financières de l'Etat avec les autres organismes relevant de la catégorie des administrations publiques centrales définies par le règlement (CE) n° 2223/96 du Conseil, du 25 juin 1996, relatif au système européen des comptes nationaux et régionaux dans la Communauté, et détaille les dépenses, les recettes, les soldes, l'endettement et les autres engagements financiers de ces organismes.
Ce rapport présente les dépenses, les recettes, les soldes et l'endettement du régime général et des autres organismes relevant de la catégorie des administrations publiques de sécurité sociale définies par le même règlement.

Ce rapport présente les dépenses, les recettes, les soldes et l'endettement des collectivités territoriales et des autres organismes relevant de la catégorie des administrations publiques locales définies par ledit règlement.
Sont joints à cette annexe les rapports sur les comptes de la Nation, qui comportent une présentation des comptes des années précédentes.
Ce rapport peut faire l'objet d'un débat à l'Assemblée nationale et au Sénat.

Article 51

Modifié par LOI organique n°2012-1403 du 17 décembre 2012 - art. 24

Sont joints au projet de loi de finances de l'année :
1° Une annexe explicative comportant la liste et l'évaluation, par bénéficiaire ou catégorie de bénéficiaires, des impositions de toute nature affectées à des personnes morales autres que l'État ;
2° Une analyse des changements de la présentation budgétaire faisant connaître leurs effets sur les recettes, les dépenses et le solde budgétaire de l'année concernée ;
3° Une présentation des recettes et des dépenses budgétaires et une section de fonctionnement et une section d'investissement ;
4° Une annexe explicative analysant les prévisions de chaque recette budgétaire et présentant les dépenses fiscales ;
4° bis Une présentation des mesures envisagées pour assurer en exécution le respect du plafond global des dépenses du budget général voté par le Parlement, indiquant en particulier, pour les programmes dotés de crédits limitatifs, le taux de mise en réserve prévu pour les crédits ouverts sur le titre des dépenses de personnel et celui prévu pour les crédits ouverts sur les autres titres ;
4° ter Le cas échéant, le rapport mentionné au III de l'article 23 de la loi organique n° 2012-1403 du 17 décembre 2012 précitée ;
5° Des annexes explicatives développant conformément aux dispositions de l'article 5, pour l'année en cours et l'année considérée, par programme ou par dotation, le montant des crédits présentés par titre et présentant, dans les mêmes conditions, une estimation des crédits susceptibles d'être ouverts par voie de fonds de concours. Ces annexes sont accompagnées du projet annuel de performances de chaque programme précisant :
a) La présentation des actions, des coûts associés, des objectifs poursuivis, des résultats obtenus et attendus pour les années à venir mesurés au moyen d'indicateurs précis dont le choix est justifié ;
b) L'évaluation des dépenses fiscales ;
c) La justification de l'évolution des crédits par rapport aux dépenses effectives de l'année antérieure, aux crédits ouverts par la loi de finances de l'année en cours et à ces mêmes crédits éventuellement majorés des crédits reportés de l'année précédente, en indiquant leurs perspectives d'évolution ultérieure ;
d) L'échéancier des crédits de paiement associés aux autorisations d'engagement ;
e) Par catégorie, présentée par corps ou par métier, ou par type de contrat, la répartition prévisionnelle des emplois rémunérés par l'État et la justification des variations par rapport à la situation existante ;
f) Une présentation indicative des emplois rémunérés par les organismes bénéficiaires d'une subvention pour charges de service public prévue au II de l'article 5 et la justification des variations par rapport à la situation existante ;
6° Des annexes explicatives développant, pour chaque budget annexe et chaque compte spécial, le montant du découvert ou des recettes et des crédits proposés par programme ou par dotation. Ces annexes sont accompagnées du projet annuel de performances de chacun d'entre eux, dans les conditions prévues au 5° en justifiant les prévisions de recettes et, le cas échéant, son découvert ;
7° Des annexes générales prévues par les lois et règlements destinées à l'information et au contrôle du Parlement ;
8° Pour les dispositions relevant du 2° du I et du 7° du II de l'article 34, une évaluation préalable comportant les documents visés aux dix derniers alinéas de l'article 8 de la loi organique n° 2009-403 du 15 avril 2009 relative à l'application des articles 34-1,39 et 44 de la Constitution.

Article 52 (abrogé)

Abrogé par LOI organique n°2012-1403 du 17 décembre 2012 - art. 25

Article 53

Modifié par LOI organique n°2009-403 du 15 avril 2009 - art. 12

Sont joints à tout projet de loi de finances rectificative :
1° Un rapport présentant les évolutions de la situation économique et budgétaire justifiant les dispositions qu'il comporte ;
2° Une annexe explicative détaillant les modifications de crédits proposées ;
3° Des tableaux récapitulant les mouvements intervenus par voie réglementaire et relatifs aux crédits de l'année en cours ;
4° Pour les dispositions relevant du 2° du I et du 7° du II de l'article 34, une évaluation préalable comportant les documents visés aux dix derniers alinéas de l'article 8 de la loi organique n° 2009-403 du 15 avril 2009 relative à l'application des articles 34-1, 39 et 44 de la Constitution.

Article 54

Modifié par LOI organique n°2013-906 du 11 octobre 2013 - art. 11

Sont joints au projet de loi de règlement :
1° Le développement des recettes du budget général et le montant des dépenses fiscales ;

2° Des annexes explicatives, développant, par programme ou par dotation, le montant définitif des crédits ouverts et des dépenses constatées, en indiquant les écarts avec la présentation par titre des crédits ouverts, et les modifications de crédits demandées. Elles présentent également l'écart entre les estimations et les réalisations au titre des fonds de concours ;
3° Une annexe explicative présentant les recettes et les dépenses effectives du budget de l'Etat selon les conventions prévues au 3° de l'article 51 et comportant pour chaque programme, les justifications des circonstances ayant conduit à ne pas engager les dépenses correspondant aux crédits destinés à financer les dépenses visées au 5° du I de l'article 5 ;
4° Les rapports annuels de performances, faisant connaître, par programme, en mettant en évidence les écarts avec les prévisions des lois de finances de l'année considérée, ainsi qu'avec les réalisations constatées dans la dernière loi de règlement :
a) Les objectifs, les résultats attendus et obtenus, les indicateurs et les coûts associés ;
b) La justification, pour chaque titre, des mouvements de crédits et des dépenses constatées, en précisant, le cas échéant, l'origine des dépassements de crédits exceptionnellement constatés pour cause de force majeure ;
c) La gestion des autorisations d'emplois, en précisant, d'une part, la répartition des emplois effectifs selon les modalités prévues au e du 5° de l'article 51, ainsi que les coûts correspondants et, d'autre part, les mesures justifiant la variation du nombre des emplois présentés selon les mêmes modalités ainsi que les coûts associés à ces mesures ;
d) La présentation des emplois effectivement rémunérés par les organismes bénéficiaires d'une subvention pour charges de service public prévue au II de l'article 5 ;
e) Le montant des dépenses fiscales ;
5° Des annexes explicatives développant, par programme ou par dotation, pour chaque budget annexe et chaque compte spécial, le montant définitif des recettes et des dépenses constatées, des crédits ouverts ou du découvert autorisé, ainsi que les modifications de crédits ou de découvert demandées, Ces annexes sont accompagnées du rapport annuel de performances de chacun d'entre eux, dans les conditions prévues au 4° ;
6° Des annexes explicatives présentant les résultats de la comptabilité selon les dispositions prévues au deuxième alinéa de l'article 27 ;
7° Le compte général de l'Etat, qui comprend la balance générale des comptes, le compte de résultat, le bilan et ses annexes parmi lesquelles la présentation du traitement comptable des opérations mentionnées au deuxième alinéa de l'article 8, une évaluation des engagements hors bilan de l'Etat, ainsi que la liste des contrats de partenariat et des baux emphytéotiques avec leurs montants et leurs dates d'échéances. Il est accompagné d'un rapport de présentation, qui indique notamment les changements des méthodes et des règles comptables appliqués au cours de l'exercice ;
8° L'avis du Haut Conseil des finances publiques mentionné au I de l'article 23 de la loi organique n° 2012-1403 du 17 décembre 2012 précitée ;
9° La liste des subventions versées sur proposition du Parlement au moyen de crédits ouverts dans les lois de finances afférentes à l'année concernée. Cette liste présente, pour chaque département, collectivité d'outre-mer et pour la Nouvelle-Calédonie :
a) L'ensemble des subventions pour travaux divers d'intérêt local versées à partir de programmes relevant du ministère de l'intérieur ;
b) L'ensemble des subventions versées à des associations.
Elle indique, pour chaque subvention, le nom du bénéficiaire, le montant versé, la nature du projet financé, le programme concerné et le nom du membre du Parlement, du groupe politique ou de la présidence de l'assemblée qui a proposé la subvention.

Article 55

Chacune des dispositions d'un projet de loi de finances affectant les ressources ou les charges de l'Etat fait l'objet d'une évaluation chiffrée de son incidence au titre de l'année considérée et, le cas échéant, des années suivantes.

Article 56

Les décrets et arrêtés prévus par la présente loi organique sont publiés au Journal officiel. Il en est de même des rapports qui en présentent les motivations, sauf en ce qui concerne les sujets à caractère secret touchant à la défense nationale, à la sécurité intérieure ou extérieure de l'Etat ou aux affaires étrangères.

Chapitre II : Du contrôle.

Article 57

Modifié par Loi n°2005-779 du 12 juillet 2005 - art. 6 JORF 13 juillet 2005

Les commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances suivent et contrôlent l'exécution des lois de finances et procèdent à l'évaluation de toute question relative aux finances publiques. Cette mission est confiée à leur président, à leur rapporteur général ainsi que, dans leurs domaines d'attributions, à leurs rapporteurs spéciaux et chaque année, pour un objet et une durée déterminés, à un ou plusieurs membres d'une de ces commissions obligatoirement désignés par elle à cet effet. A cet effet, ils procèdent à toutes investigations sur pièces et sur place, et à toutes auditions qu'ils jugent utiles.

Tous les renseignements et documents d'ordre financier et administratif qu'ils demandent, y compris tout rapport établi par les organismes et services chargés du contrôle de l'administration, réserve faite des sujets à caractère secret concernant la défense nationale et la sécurité intérieure ou extérieure de l'Etat et du respect du secret de l'instruction et du secret médical, doivent leur être fournis.
Les personnes dont l'audition est jugée nécessaire par le président et le rapporteur général de la commission chargée des finances de chaque assemblée ont l'obligation de s'y soumettre. Elles sont déliées du secret professionnel sous les réserves prévues à l'alinéa précédent.

Article 58

Modifié par Loi n°2005-779 du 12 juillet 2005 - art. 11 JORF 13 juillet 2005

La mission d'assistance du Parlement confiée à la Cour des comptes par le dernier alinéa de l'article 47 de la Constitution comporte notamment :
1° L'obligation de répondre aux demandes d'assistance formulées par le président et le rapporteur général de la commission chargée des finances de chaque assemblée dans le cadre des missions de contrôle et d'évaluation prévues à l'article 57 ;
2° La réalisation de toute enquête demandée par les commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances sur la gestion des services ou organismes qu'elle contrôle. Les conclusions de ces enquêtes sont obligatoirement communiquées dans un délai de huit mois après la formulation de la demande à la commission dont elle émane, qui statue sur leur publication ;
3° Le dépôt d'un rapport préliminaire conjoint au dépôt du rapport mentionné à l'article 48 relatif aux résultats de l'exécution de l'exercice antérieur ;
4° Le dépôt d'un rapport conjoint au dépôt du projet de loi de règlement, relatif aux résultats de l'exécution de l'exercice antérieur et aux comptes associés, qui, en particulier, analyse par mission et par programme l'exécution des crédits (1) ;
5° La certification de la régularité, de la sincérité et de la fidélité des comptes de l'Etat. Cette certification est annexée au projet de loi de règlement et accompagnée du compte rendu des vérifications opérées (1) ;
6° Le dépôt d'un rapport conjoint au dépôt de tout projet de loi de finances sur les mouvements de crédits opérés par voie administrative dont la ratification est demandée dans ledit projet de loi de finances.
Les rapports visés aux 3°, 4° et 6° sont, le cas échéant, accompagnés des réponses des ministres concernés.
Le rapport annuel de la Cour des comptes peut faire l'objet d'un débat à l'Assemblée nationale et au Sénat.
NOTA : (1) Les dispositions de cet alinéa sont applicables à compter du 1er janvier 2005.

Article 59

Lorsque, dans le cadre d'une mission de contrôle et d'évaluation, la communication des renseignements demandés en application de l'article 57 ne peut être obtenue au terme d'un délai raisonnable, apprécié au regard de la difficulté de les réunir, les présidents des commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances peuvent demander à la juridiction compétente, statuant en référé, de faire cesser cette entrave sous astreinte.

Article 60

Lorsqu'une mission de contrôle et d'évaluation donne lieu à des observations notifiées au Gouvernement, celui-ci y répond, par écrit, dans un délai de deux mois.

TITRE VI : ENTREE EN VIGUEUR ET APPLICATION DE LA LOI ORGANIQUE.

Article 61

Dans un délai de trois ans à compter de la publication de la présente loi organique, toute garantie de l'Etat qui n'a pas été expressément autorisée par une disposition de loi de finances doit faire l'objet d'une telle autorisation.
Une annexe récapitulant les garanties de l'Etat qui, au 31 décembre 2004, n'ont pas été expressément autorisées par une loi de finances est jointe au projet de loi de règlement du budget de l'année 2004.

Article 62

I. - Les dispositions du II de l'article 15 sont applicables aux crédits de dépenses ordinaires et aux crédits de paiement de l'exercice 2005, pour ceux d'entre eux qui sont susceptibles de faire l'objet de reports.
II. - Les dispositions du III de l'article 15 sont applicables aux crédits ouverts dans les conditions prévues au deuxième alinéa de l'article 19 de l'ordonnance n° 59-2 du 2 janvier 1959 portant loi organique relative aux lois de finances et disponibles à la fin de l'exercice 2005.

Article 63

A défaut de dispositions législatives particulières, les taxes régulièrement perçues au cours de la deuxième année suivant celle de la publication de la présente loi organique en application de l'article 4 de l'ordonnance n° 59-2 du 2 janvier 1959 précitée peuvent être perçues, jusqu'au 31 décembre de cette année, selon l'assiette, le taux et les modalités de recouvrement en vigueur à la date de leur établissement.

Article 64

L'échéance de l'article 46 et les dispositions du 7° de l'article 54 sont applicables pour la première fois au projet de loi de règlement relatif à l'exécution du budget afférent à la quatrième année suivant celle de la publication de la présente loi organique.
Les projets de loi de règlement afférents aux années antérieures sont déposées et distribuées au plus tard le 30 juin de l'année suivant celle de l'exécution du budget auquel ils se rapportent.

Article 65

Les dispositions des articles 14, 25, 26, à l'exception du 3°, 32, 33, 36, du deuxième alinéa de l'article 39, des articles 41, 42, 49, 50, 52, 53, 55, 57, 58, à l'exception du 4° et du 5°, 59, 60 et 68 sont applicables à compter du 1er janvier 2002.
Les dispositions de l'article 48, à l'exception du 4°, sont applicables à compter du 1er janvier 2003.
Les dispositions du 3° de l'article 26 sont applicables à compter du 1er janvier 2004.

Article 66

I. - Est joint au projet de loi de finances pour 2005 un document présentant, à titre indicatif, les crédits du budget général selon les principes retenus par la présente loi organique.
II. - Au cours de la préparation du projet de loi de finances pour 2006, les commissions de l'Assemblée nationale et du Sénat chargées des finances sont informées par le Gouvernement de la nomenclature qu'il envisage pour les missions et les programmes prévus à l'article 7.

Article 67

Sous réserve des dispositions prévues aux articles 61 à 66, l'ordonnance n° 59-2 du 2 janvier 1959 précitée est abrogée le 1er janvier 2005. Toutefois, ses dispositions demeurent applicables aux lois de finances afférentes à l'année 2005 et aux années antérieures.
Sous réserve des articles 61 à 66 et de la dernière phrase de l'alinéa précédent, la présente loi organique entre en vigueur le 1er janvier 2005.

Article 68

Des décrets en Conseil d'Etat pourvoient, en tant que de besoin, à l'exécution de la présente loi organique.

Jacques Chirac

Le Président de la République :

Le Premier ministre,

Lionel Jospin

Le ministre de l'économie,

des finances et de l'industrie,

Laurent Fabius

La secrétaire d'Etat au budget,

Florence Parly

(1) Loi n° 2001-692.

- Travaux préparatoires :

Assemblée nationale :

Proposition de loi organique n° 2540 ;

Rapport de M. Didier Migaud, au nom de la commission spéciale, n° 2908 ;

Discussion les 7 et 8 février 2001 et adoption le 8 février 2001.

Sénat :

Proposition de loi organique, adoptée par l'Assemblée nationale, n° 226 (2000-2001) ;

Rapport de M. Alain Lambert, au nom de la commission des finances, n° 343 (2000-2001) ;

Discussion les 7, 12 et 13 juin 2001 et adoption le 13 juin 2001.

Assemblée nationale :

Proposition de loi organique, modifiée par le Sénat, n° 3139 ;

Rapport de M. Didier Migaud, au nom de la commission spéciale, n° 3150 ;

Discussion et adoption le 21 juin 2001.

Sénat :

Proposition de loi, adoptée avec modifications par l'Assemblée nationale en deuxième lecture, n° 408 (2000-2001) ;

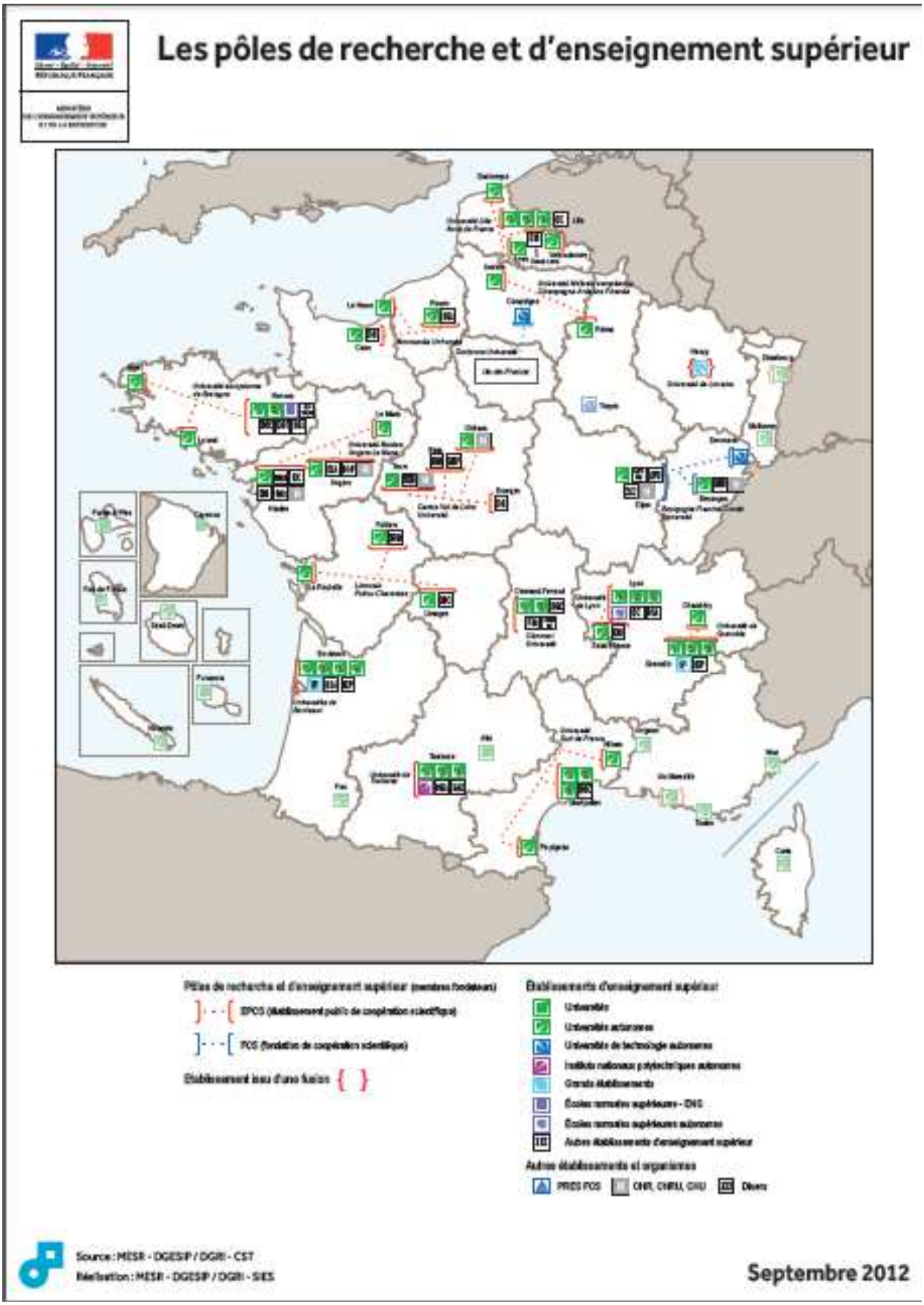
Rapport de M. Alain Lambert, au nom de la commission des finances, n° 413 (2000-2001) ;

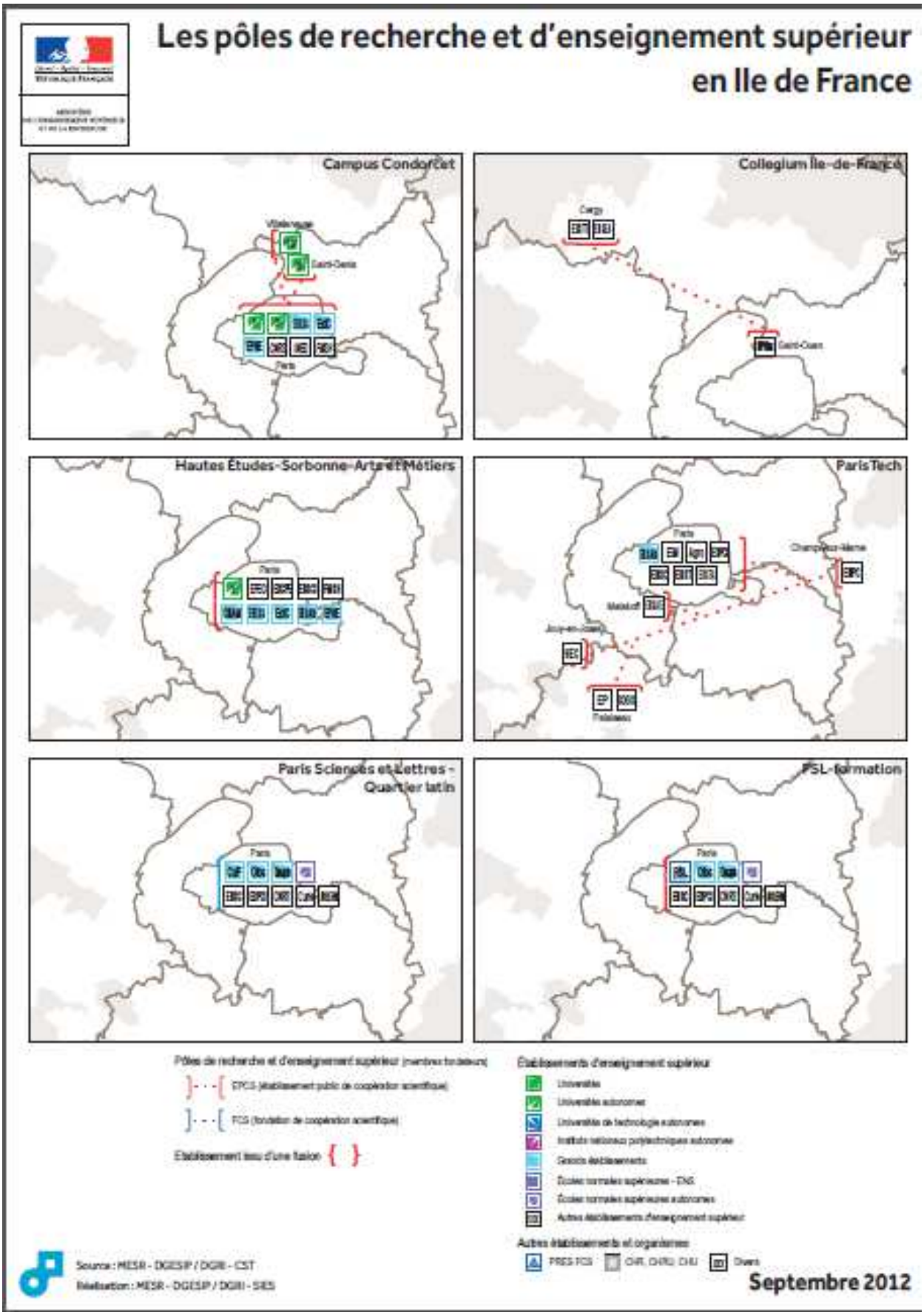
Discussion et adoption le 28 juin 2001.

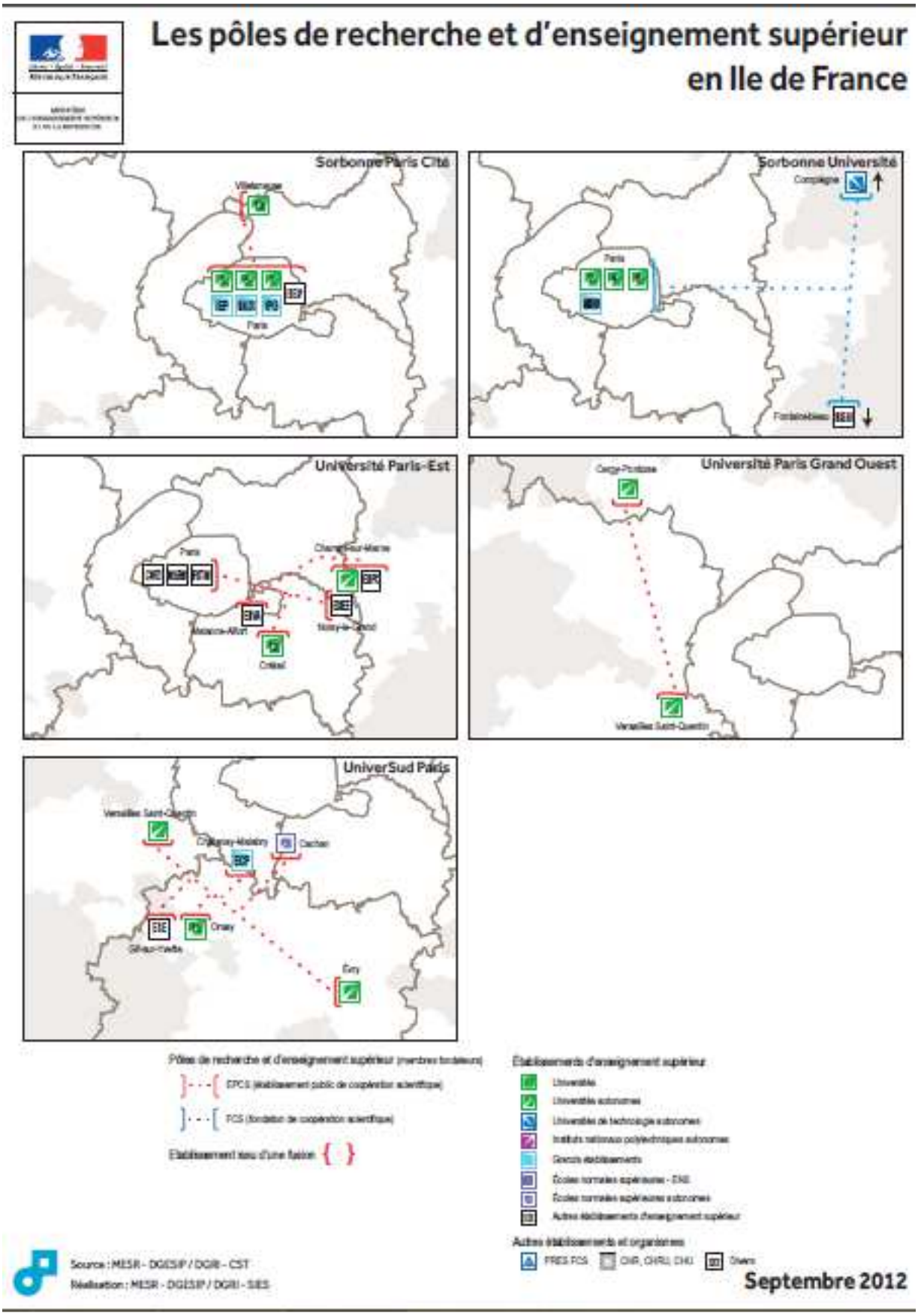
- Conseil constitutionnel :

Décision n° 2001-448 DC du 25 juillet 2001 publiée au Journal officiel de ce jour.

Annexe 5 : PRES




Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur en Ile de France
Campus Condorcet
Collegium Ile-de-France
Hautes Études-Sorbonne-Arts et Métiers
ParisTech
Paris Sciences et Lettres - Quartier latin
PSL-formation
Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (membres fondateurs)
EPCS (établissement public de coopération scientifique)
FCS (fondation de coopération scientifique)
Établissement issu d'une fusion
Établissements d'enseignement supérieur
Universités
Universités autonomes
Universités de technologie autonomes
Instituts nationaux polytechniques autonomes
Grands établissements
Écoles normales supérieures - ENS
Écoles normales supérieures autonomes
Autres établissements d'enseignement supérieur
Autres établissements et organismes
PRES FCS
CHR, CHRU, CHU
Divers
Source : MESR - DGESIP / DGRI - CST
Réalisation : MESR - DGESIP / DGRI - SIES
Septembre 2012


Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur en Ile de France
Sorbonne Paris Cité
Sorbonne Université
Université Paris-Est
Université Paris Grand Ouest
UniverSud Paris
Source : MESR - DGESIP / DGRI - CST
Réalisation : MESR - DGESIP / DGRI - SIES
Septembre 2012

Annexe 6 : AERES

aeres
agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

L'AERES, agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

Des missions remplies dans un contexte de profonde mutation

Créée par la loi de programme pour la recherche de 2006 et installée en 2007, l'AERES est une autorité indépendante chargée de l'évaluation de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, des activités de recherche conduites par les unités de recherche, des formations et diplômes d'enseignement supérieur, ainsi que de la validation des procédures d'évaluation de leurs personnels. L'évaluation directe des personnels des entités évaluées n'entre pas dans ses missions.

L'action de l'AERES s'inscrit dans un contexte de changements structurels du dispositif français de recherche et d'enseignement supérieur. La loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006, dont l'AERES est elle-même issue, marque, avec la création des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), une politique de territorialisation plus forte qui modifie le paysage institutionnel. Les fondations, les pôles de compétitivité et, plus récemment, les initiatives « d'excellence » des investissements d'avenir sont aussi susceptibles de modifier l'organisation territoriale. Ceci incite à élargir le périmètre des évaluations. La loi relative aux libertés et responsabilités des universités du 10 août 2007, élargit les compétences budgétaires des universités et place l'évaluation à l'articulation entre l'autonomie des établissements et leur contractualisation avec la tutelle.

Dans ce contexte évolutif, la création de l'AERES traduit la volonté de se doter en France d'un outil d'évaluation, permettant plusieurs améliorations, car :

- L'évaluation par une agence unique (des structures distinctes préexistaient) est facteur d'homogénéité ; Dans un domaine scientifique donné, toutes les unités de recherche ou les formations sont évaluées suivant les mêmes méthodes, quelle que soit leur structure d'appartenance.
- Le statut d'autorité indépendante confère une position d'impartialité vis-à-vis des parties prenantes. Dédiée à l'évaluation, l'AERES, n'interfère pas avec le pouvoir de décision des parties prenantes compétentes.
- L'évaluation conjointe des formations, des unités de recherche, et des institutions est source d'enrichissement des évaluations, en permettant une approche intégrée de l'évaluation.
- La publicité sur le site internet des rapports d'évaluation, et des d'observations des entités évaluées, de la charte de l'évaluation et des procédures d'évaluation que l'agence met en œuvre, est gage de transparence.

Le texte de la loi (article L114-3-1 du Code de la recherche) :

L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur est une autorité administrative indépendante.

L'agence est chargée :

1° D'évaluer les établissements et organismes de recherche, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, les établissements et les fondations de coopération scientifique ainsi que l'Agence nationale de la recherche, en tenant compte de l'ensemble de leurs missions et de leurs activités ;

2° D'évaluer les activités de recherche conduites par les unités de recherche des établissements et organismes mentionnés au 1° ; elle conduit ces évaluations soit directement, soit en s'appuyant sur les établissements et organismes selon des procédures qu'elle a validées ;

3° D'évaluer les formations et les diplômes des établissements d'enseignement supérieur ;

4° De valider les procédures d'évaluation des personnels des établissements et organismes mentionnés au 1° et de donner son avis sur les conditions dans lesquelles elles sont mises en oeuvre.

Elle peut également participer, dans le cadre de programmes de coopération européens ou internationaux ou à la demande des autorités compétentes, à l'évaluation d'organismes étrangers ou internationaux de recherche et d'enseignement supérieur.

Une démarche guidée par l'amélioration continue de la qualité et l'ouverture internationale

La qualité des évaluations conduites par l'AERES est essentielle pour gagner la confiance, tant des entités évaluées, que des parties prenantes. L'AERES s'est dotée d'une charte, dans laquelle elle définit les principes et les méthodes de nature à garantir la qualité de ses évaluations :

- la compétence des évaluateurs, des pairs informés, la collégialité de leurs travaux, l'absence de conflit ou de proximité d'intérêts entre évaluateurs et évalués ;
- une déontologie exigeante sur le respect des entités évaluées, grâce au dialogue et à la transparence ;
- la recherche d'efficacité liée à la cohérence des procédures, à l'adaptation des méthodes aux objectifs et aux spécificités des différents domaines d'intervention, et à la périodicité de l'évaluation.

L'AERES suit les lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur adoptées à Bergen en 2005. Afin d'améliorer de façon continue l'efficacité de ses méthodes et procédures, elle a mis en œuvre un système de management de la qualité, fondé sur l'approche processus, adapté aux finalités de son action, et doté des moyens nécessaires. Elle s'est elle-même soumise à l'exercice d'autoévaluation et à une évaluation externe indépendante : elle a obtenu la qualité de membre de plein droit du réseau ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) en 2010 et son inscription au registre européen des agences EQAR (*European Quality Assurance Register for Higher Education*) en 2011.

Par ses évaluations assorties de recommandations, elle contribue à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche en France.

L'AERES a un rôle à jouer dans l'internationalisation croissante des activités d'enseignement supérieur et de recherche. Grâce aux liens avec d'autres agences, à l'évaluation d'établissements à l'étranger, à l'intégration aux instances européennes d'assurance qualité, et à la contribution aux partages d'expérience, notamment au niveau européen, une visibilité internationale accrue de l'AERES concourra à la crédibilité du système français d'enseignement supérieur auprès des étudiants étrangers et à l'insertion des diplômés français sur le marché du travail.

De nombreux acteurs sont concernés par les travaux de l'AERES

Les entités évaluées peuvent s'appuyer sur l'évaluation conduite par l'AERES pour mieux identifier leurs forces et leurs faiblesses et, par là, progresser dans leurs missions. Les pilotes des politiques d'enseignement supérieur et de recherche peuvent y recourir pour, notamment, étayer la contractualisation avec les établissements et le pilotage de la politique de recherche.
Grâce à l'information produite, l'AERES a vocation à répondre aux questions que se pose un large éventail d'acteurs :

- L'étudiant, pour s'orienter dans la poursuite de ses études ou en vue de son insertion professionnelle.
- Le chercheur ou l'enseignant-chercheur, pour identifier des modes d'action fertiles et disposer d'une vision stratégique dans son champ d'étude et les domaines disciplinaires adjacents.
- Le responsable d'une unité de recherche, pour élargir ses perspectives de production, de diffusion et de valorisation des connaissances, attirer les jeunes et les retenir, intégrer l'échelon européen, et prendre des options stratégiques.
- Le responsable de formation en quête de progrès dans les pratiques pédagogiques, notamment pour l'insertion professionnelle des étudiants, ainsi que pour le maintien ou l'évolution dans le monde du travail.
- Le responsable d'établissement d'enseignement supérieur ou d'organisme de recherche, pour identifier les options stratégiques, en matière de gouvernance à l'échelon territorial, national ou européen, mais aussi en termes de continuité des études, d'insertion professionnelle, de politique de recherche et de valorisation, et d'implantation internationale.
- L'acteur politique, économique ou social au niveau régional, pour connaître l'offre locale en termes de formation et de valorisation, et prendre la mesure des perspectives d'emploi et de développement économique.
- Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, et d'autres ministères, pour appréhender la diversité, les équilibres territoriaux et les nouvelles formes du dispositif français de recherche et d'enseignement supérieur, dont il anime la mutation.
- L'élu national pour mesurer les effets de la création d'une telle agence et être éclairé sur certains aspects des politiques publiques de recherche et d'enseignement supérieur.
- Le grand public, pour mieux s'orienter dans l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche et mesurer les effets des efforts auxquels il contribue.

Six ans après la création de l'AERES, un solide bilan

Au terme de six années pleines d'existence, l'AERES a mis en œuvre une évaluation unifiée, généralisée, cohérente et homogène, de nature à faciliter les comparaisons, adaptée aux spécificités disciplinaires, voire socioéconomiques et culturelles, et conforme aux exigences européennes de qualité. Forte des savoir-faire acquis, et des compétences mobilisées, elle a rempli sa mission de manière impartiale et transparente, grâce à un dialogue avec les pairs et à l'écoute des observations des entités évaluées.

Début 2012, un cycle complet s'est achevé, la totalité des unités de recherche, des formations et des établissements et organismes de recherche ont été évalués. En revanche, la validation des procédures d'évaluation des personnels des établissements et organismes reste à mettre en œuvre.

Au niveau européen et à l'international, l'AERES a obtenu la reconnaissance des instances européennes d'assurance qualité dans le champ de l'enseignement supérieur, a établi des contacts privilégiés avec des agences analogues de différents pays (Canada, Brésil, Belgique, Allemagne et Royaume-Uni) et mené l'évaluation d'une université étrangère, l'université Saint-Joseph de Beyrouth, pôle multidisciplinaire francophone d'environ 10 000 étudiants.

Grâce aux informations capitalisées sur l'ensemble du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche, elle a amorcé une démarche analytique transversale, dont les analyses régionales des évaluations 2007-2010 ont été la première expression.

De nombreuses perspectives pour la deuxième étape de la vie de l'AERES

Une nouvelle étape de consolidation, d'approfondissement et d'élargissement de son activité s'ouvre pour l'AERES. Assurer la continuité, tout en développant de nouvelles initiatives : ainsi peut-on caractériser les orientations stratégiques de l'AERES pour les années à venir. Dans ce but, le plan stratégique et l'organisation interne de l'AERES ont été adaptés à ces nouveaux enjeux.

Consolider

- Conduire, après en avoir défini les principes et les méthodes, la mission de validation des procédures d'évaluation des personnels et de formulation d'avis sur leur mise en œuvre ;
- Assurer la pérennité de la participation des nombreux experts mobilisés, tout en leur assurant le meilleur niveau d'information pour mener à bien leur mission ;
- Développer une politique d'information et de communication, afin de mettre à disposition de multiples acteurs les informations dont dispose l'AERES : en vue d'un accès aisé, mais aussi compréhensible par le plus grand nombre, et utilisable par ceux qui ont des décisions à prendre sur la base de ces informations.

Approfondir

- Répondre aux recommandations formulées dans le cadre de l'évaluation de l'AERES, en renforçant l'intégration des évaluations des formations, de la recherche et des établissements ;
- Encourager le développement d'une culture de l'autoévaluation dans les universités, par la promotion d'une autoévaluation rigoureuse à tous les niveaux (équipes de recherche, équipes pédagogiques, équipes de direction), et afin que le travail des experts se focalise sur les attentes des évalués ;
- Revoir le processus de notation à la lumière de l'expérience acquise et en tenant compte des approches retenues au niveau européen ;
- Poursuivre la réflexion continue sur les processus d'évaluation pour éviter les effets d'adaptation, permettre la comparaison entre entités et, historiquement, d'une entité avec elle-même.

Élargir

- Définir une politique européenne et internationale, pour accroître la reconnaissance de l'AERES, en tant qu'organisme d'évaluation, sur la scène européenne et internationale ;
- Prendre en compte les nouveaux objets de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- Capitaliser sur les données issues de la première phase d'évaluation pour développer une approche simplifiée et dynamique de l'évaluation, en étant attentif aux aspects éthiques et déontologiques ;
- Amorcer une approche scientifique de l'évaluation, en produisant des travaux d'analyse de portée générale, en mettant sur pied des études transversales nationales, et en ébauchant des comparaisons internationales, sur des thématiques à enjeux importants.

Annexe 7 : Mail de sollicitation

Bonjour Monsieur.

Professionnelle des ressources humaines (j'ai exercé cette profession pendant 15 ans au sein de la société de services en informatique Capgemini), j'ai souhaité, il y a deux ans, donner une nouvelle dimension à ma carrière. J'ai donc entamé une thèse, qui porte sur la carrière des enseignants-chercheurs dans l'université française.

Je suis en cours de 2° année et suis en train de réaliser ma phase de terrain. Celle-ci consiste à suivre une cohorte d'enseignants-chercheurs dans deux disciplines bien distinctes (littérature et langues d'un côté, physique / chimie de l'autre, et ce, au sein des universités de Grenoble et de Savoie).

Pour cette raison, j'aurais souhaité pouvoir vous rencontrer. La méthodologie d'entretien choisie nécessite 2 rencontres à quelques mois d'intervalle. Je ferai en sorte que le temps que vous ayez à me consacrer n'excède pas 02H00 au total. (un entretien dure 01H00 environs).
Ces rencontres étant absolument capitales pour l'avancement de ma réflexion et pour la compréhension des enjeux liés à la carrière des universitaires, je vous serais très reconnaissante de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps.

Vous pouvez me faire part de vos disponibilités par mail ou bien me transmettre vos coordonnées téléphoniques de façon à ce que nous puissions en discuter ensemble.

Je reste bien entendu à votre disposition si vous avez des questions quant à ma sollicitation.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, Monsieur, mes respectueuses salutations.

Annexe 8 : Exemple de retranscription d'entretien

Entretien L.S. – 18/02/2013

Durée de l'entretien : 01H18
Professeur de Physique
Neel - UJF
Retranscription suite à enregistrement audio

Racontez-moi votre trajectoire professionnelle ?
Alors moi j'ai soutenu ma thèse à Paris en 1997. J'ai été ATER ici pendant 1 an et j'ai eu mon poste en septembre 1998. Moi j'ai eu la chance d'être recruté très très jeune parce que moi j'avais 26 ans à l'époque et après je suis passé Prof à 37 ans. En fait le parcours a été un peu plus compliqué que ça. Au départ, j'ai été nommé à l'IUF comme ça j'ai pu passer prof et là je devais avoir 32 ou 33 ans. Alors ça c'est bien parce que comme on est détaché on a des décharges d'enseignement qui sont énormes. Quand j'ai commencé ça a été très difficile parce qu'on m'avait donné beaucoup d'heures d'enseignement, plus que mon taf et à l'époque j'étais jeune et motivé et je travaillais aussi le week end. Ça a bien marché au départ, et ça ça a été ma chance, au niveau de la recherche donc ça m'a lancé. J'ai toujours l'impression que pour les MCF, ce qui est important ce sont les 5 premières années. J'expertise des dossiers à l'ANR et tous les séniors, on fait le même constat. J'ai l'impression qu'au bout de 5 ans, au niveau de la recherche, soit les carrières elles sont parties et elles décollent, soit au contraire elles tombent et après elles ne repartent pas. Parce qu'en plus il y a un effet d'inertie dans un labo. Si maintenant je pars un an, mes recherches elles continuent, il y a un thésard qui travaille. Par contre quand on commence, on ne peut pas, on est tout seul. Quoique moi j'ai eu mon premier thésard à 27 ans. Le problème c'est que les gens qui se font attraper par l'enseignement ou qui se laissent attraper, après ils ne s'en sortent plus. Parce qu'ils n'ont pas d'activité de recherche. Pas d'activité de recherche ça veut dire qu'ils n'ont pas de contrat pour avoir de l'argent, pas de contrat ce n'est pas d'activité de recherche et il y en a un certain nombre non négligeable qui finit dans les bas fonds de l'université. Et en fait il y a un cercle vertueux Quand vous commencez à avoir des résultats en recherche vous commencez à avoir de l'argent, vous pouvez monter des manips, des fois vous êtes détaché à l'IUF donc vous avez encore plus de temps pour vos manip, quand vous êtes un peu connu, vous avez plus d'étudiants. Les deux mouvements sont à mon sens un peu indépendants des compétences intrinsèques des gens parce que vu le niveau de recrutement actuel, tous les gens sont très bons. Par contre la gestion de la carrière est très très compliquée, pour faire les bons choix au bon moment. Moi j'avais soutenu à un moment où il fallait donner un parrain aux jeunes MCF pour leur montrer là où il ne faut pas qu'ils mettent les pieds. Par exemple les L1 L2 c'est beaucoup d'heures d'enseignement, c'est beaucoup d'étudiants et paradoxalement on retrouve les vieux enseignants qui ne font plus de recherche, qui sont mis un peu au placard là et les jeunes MCF qu'on a mis là parce qu'ils n'ont pas le choix. Soit le MCF s'en extrait en ne se laissant pas noyer par ce qu'on demande, soit il se laisse noyer et à ce moment-là il est fini. Donc il faut leur apprendre à dire non et c'est très très difficile. Parce que quand on a 200 heures d'enseignement on est au seuil de criticité. On peut survivre à condition que tout soit bien configuré, c'est-à-dire qu'on ait des étudiants au labo, qu'on ait optimisé les heures de cours, qu'on ait suffisamment d'argent pour ne pas avoir de problèmes. Par contre si on a un problème de santé, d'argent ou d'enseignement un peu chronophage, là c'est fini. Moi je me souviens quand j'étais jeune, c'est ça, cet équilibre à tenir en se disant que si à un moment ça lâche, c'est fini. Surtout que maintenant les jeunes MCF sont recrutés tard, en moyenne chez nous c'est 32 ans, c'est l'âge où ils ont des enfants. Moi je les ai eus à 32 ans mes enfants, j'avais déjà 6 ans d'ancienneté, j'étais déjà à l'IUF, ça se gère. Sans compter qu'on a vraiment un salaire en début de carrière qui est franchement bas. Si vous regardez les anciens, mon père était prof ici, vous voyez qu'ils ont des appartements en centre ville ou des maisons dans des beaux quartiers. Si vous regardez les jeunes MCF, même un couple de MCF il est obligé de s'exiler à 40 km pour avoir une maison. Et vivre dans un monde où les enseignants du supérieur ne peuvent pas se loger, c'est quand même paradoxal mais c'est ce qu'est devenue la chose. Avec un problème de considération qui a atteint l'enseignement supérieur. Notre considération dans la société est quasiment nulle. Alors si on rajoute ça au fait qu'on est recruté tard et que les salaires n'ont pas bougé quasiment, … un jeune MCF ça gagne 2000 euros, moi je suis prof avec 5 ans d'ancienneté j'ai 3000 euros. Ce n'est pas des salaires qui font rêver et encore j'ai la chance d'avoir été recruté très jeune ce qui m'a permis d'avoir plus de latitude. Donc ça c'est le gros problème. Alors au niveau des façons dont on travaille, ce qui a changé beaucoup entre le moment où j'ai fait ma thèse et maintenant, c'est la façon dont la recherche est financée. Ça c'est un gros changement. A l'époque où j'ai fait ma thèse, le CEA avait beaucoup d'argent et je me souviens de mon chef qui en début d'année allait demander à la

direction 200000 euros. Quand je suis arrivé c'était encore un petit peu comme ça ici. Je me souviens des premiers contrats qui ont émergé des appels à projet, c'étaient des projets qui faisaient 1million de francs donc 150000 euros, maintenant je suis en train d'expertiser des projets à 300000/400000 euros. Dans le temps ancien, l'argent arrivant directement par le labo, vous étiez un peu sous le couvert d'un mandarin. Moi il y a quelque chose de particulier c'est que je n'ai pas fait ma thèse ici, ce qui était très rare à l'époque. La plupart des gens avaient fait leur thèse au labo, ils partaient 2 ans à l'étranger et ils revenaient dans le labo voire dans la même équipe et la structure était faite pour qu'il y ait des financements. Quand moi je suis arrivé et que je ne connaissais personne ici, ça a été très très dur de commencer, pour ça. Je n'avais quasiment rien parce que je n'étais pas inséré dans le système. Je n'en étais pas. Et de ce point de vue-là, les contrats ça m'a quand même un peu sauvé la vie parce que quand ils sont arrivés j'ai commencé à en faire, j'étais déjà un peu connu dans certains milieux, et l'argent est arrivé comme ça. Et depuis c'est comme ça que ça fonctionne. Alors par contre on y passe de plus en plus de temps. C'est le truc problématique. Maintenant, j'arrive à un moment où entre le temps que je passe pour écrire mes projets, expertiser ceux des autres et enseigner, ça me prend quasiment tout mon temps. Si vous n'avez pas un étudiant qui travaille pour vous dans le labo, c'est fini. Moi je compare ça avec des systèmes à l'anglo-saxonne : on a vu un âge de recrutement qui se rapproche quasiment de celui des américains, chez eux c'est entre 35 et 40, nous c'est entre 30 et 40 pour être MCF, la façon de fonctionner se rapproche parce que tout fonctionne sous contrat, par contre le salaire n'a pas suivi. Autre problème c'est que les thèses ne sont pas assez reconnues dans l'industrie, donc qu'est-ce qu'on fait de nos étudiants quand ils sortent, contrairement aux états unis et à l'Allemagne aussi où ils vont se caser ailleurs sans aucun problème. Je trouve que c'est un système qui est un peu malade. En Master de matières condensées, on a 10 ou 11 étudiants. Est-ce que c'est beaucoup ou pas ? Au regard de nos capacités d'embauche chaque année, c'est largement suffisant. Au regard de la physique, on a perdu le gros des étudiants qui voulaient faire de la recherche. Moi les étudiants que j'ai en Master, je ne les encourage pas à faire des thèses. Pour moi la thèse c'est intéressant si on a des gens qui sont extrêmement brillants, motivés, et qui sont prêts à faire les sacrifices qui vont avec en particulier en termes de salaire et de vie familiale. (Parle des étudiants qui font des post-docs, avec une vie de famille en construction et les salaires faibles, le tiraillement entre conjoints). Il faut qu'ils soient prêts à sacrifier de l'argent, la vie de famille et une certaine respectabilité. Je n'aimerais pas que mes enfants fassent ça. J'aimerais mieux qu'ils aient un vrai métier. Ce qui a beaucoup changé c'est que pour les générations d'avant, on vivait dans un monde où la science était vue positivement. Maintenant la science est vue négativement. Globalement, la science est perçue comme un danger et de façon complètement irrationnelle. Je suis référé dans les commissions d'ANR, je suis vice président de la commission nanosciences, on voit fleurir les projets sur les nano-toxicités par exemple pour avoir de l'argent (parce que c'est à la mode). Parce que ce qui est nouveau aussi c'est que les gens choisissent leurs sujet en fonction de là où il y a de l'argent pour ça. Moi j'ai eu énormément de chance parce que je suis arrivé à l'époque où la nano-physique c'était l'explosion donc j'ai eu plein d'argent pour faire ça. Je suis content d'avoir eu plein d'argent, mais Je ne sais pas si c'est raisonnable d'avoir eu autant d'argent parce que je pense que les nanosciences ça va être fini dans 5/10 ans. Ce qui est intéressant c'est que la politique suit la science. On change du jour au lendemain de sujet scientifique, on est devenu des zappeurs de la science. Moi maintenant j'ai un peu arrêté ça. Quand on est un peu plus âgé et qu'on a son bâton de mandarin, on peut se permettre de faire un peu autre chose, on est quand même financé sur le nom et sur la réputation. Pour un jeune c'est impossible. Donc vous êtes obligé de suivre le courant qu'on vous met devant vous et si vous n'êtes pas dedans, c'est le cas de mon voisin d'en face, vous n'avez pas un rond, mais quand je dis pas un rond, ce n'est pas un rond. Moi je me suis séparé de mon ancien groupe. Ils ont tout emporté et moi j'ai plus rien aujourd'hui. Si le labo me donne 2000 euros par an pour travailler, en gros ils paient un déplacement et puis le papier et le crayon. Ça veut dire que si j'ai un appareil qui casse aujourd'hui, je n'ai pas de quoi le remplacer. J'ai un étudiant qui va finir sa thèse dans un an, si je n'ai pas de financement, je n'en reprendrai pas. Ça ne serait pas raisonnable de ma part de prendre un étudiant si je n'ai pas les moyens de maintenir les expériences correctement. Une expérience que vous voyez là, vous pouvez compter 500000 euros. C'est entre 500000 et 1 million d'euros pour chaque expérience.

Vous, n'ayant pas d'argent, vous vous dites quoi ?

Pour l'instant j'ai récupéré un bout d'expérience qui tourne à peu près. Aujourd'hui sans argent, je n'ai même pas de quoi le maintenir. Moi c'est clair que je ne peux pas travailler tout seul. Si je prends un étudiant, il faut que je sois garanti que je puisse finir sa thèse dans des bonnes conditions. C'est assez spécifique aux sciences dures expérimentales, avec les biologistes et les chimistes, on a des appareillages qui coûtent extrêmement cher. Autre chose d'important c'est que les conditions de travail on en souffre beaucoup plus que dans d'autres disciplines parce que quand vous faites de la recherche expérimentale, vous passez beaucoup de temps à faire des choses qui ne sont pas de la recherche, qui ne sont pas de la science comme maintenir les expériences, ce qu'un matheux ne fait pas par exemple. Faire 200H00 d'enseignement pour les matheux ce n'est pas un problème parce qu'une fois qu'ils sont à leur table, ils sont productifs, ils font des maths. Moi je peux passer 2 jours à vidanger des pompes. C'est pour ça que les heures d'enseignement à mon sens devraient dépendre de la discipline. Moi je pense que pour les sciences expérimentales comme on a nous, il ne faudrait pas dépasser

120H00 pour qu'on ait le temps d'être sur les expériences. Ce qui a beaucoup évolué c'est que le labo en est arrivé à un point où le labo n'arrive même pas à payer la vie courante. Ils n'arrivent plus à payer l'hélium, on a un nouveau bâtiment ils n'ont encore pas payé. On en arrive là. Donc à chaque fois que nous on récupère de l'argent du contrat, le labo en prélève 25% ce qui est énorme. Ces prélèvements représentent 80% du financement du labo autrement dit si le CNRS nous donnait 0 euro, ça ne changerait pas énormément pour nous. Un budget chez nous ça doit être de 7 ou 8 millions d'euros pour le labo, sur cette somme il y en a peut-être 1 million à 1,5 million qui viennent du CNRS. Le reste ce sont des contrats à droite à gauche. Donc aujourd'hui on en arrive à un point où les labos n'existent plus quasiment en tant qu'entité, ils n'ont plus aucun pouvoir en termes de recherche parce qu'ils n'ont plus d'argent. C'est à moi de trouver l'argent si j'ai besoin de réparer ou changer une machine. C'est ce qui fait que gérer un labo aujourd'hui c'est gérer de l'administration pure et dure. Moi au départ j'étais assez pour les contrats parce que ça permet à des jeunes d'émerger, ça permet de commencer des grosses expériences ce plusieurs centaines de milliers d'euros. Là ou on commence à déconner c'est quand on a besoin d'être financé pour notre vie quotidienne. Là j'en suis à un point où si je n'ai pas de financement, je ne parle pas de lancer une nouvelle manip, je parle de prendre un étudiant sur une manip existante, là on est arrivé à quelque chose qui commence à ne plus du tout être raisonnable. Et puis ce qui est marrant c'est quand on est à l'ANR comme moi, on se rend compte qu'on est en train de référer des projets de gens qui sont dans la salle d'à côté et qui réfèrent nos projets. Quasiment si on met tout le monde ensemble on a l'ensemble des porteurs et on a l'ensemble des experts. Ça a un côté surréaliste. Ça pourrait être pire. Dans les labos américains, ils doivent payer leur électricité, leurs achats. Je pense qu'on s'en approche petit à petit. Par exemple quand on a besoin de quelque chose en mécanique, la main d'œuvre est gratuite mais on nous fait payer tout le matériel. Je suis convaincu que dans quelques années on devra tout payer. Ç 'est une évolution dans les conditions de travail qui est énorme. Et c'est arrivé en même temps qu'une évolution de la personnalité des chercheurs. On est passé d'un extrême à l'autre, surtout à Grenoble d'ailleurs. Avant on avait le clan des chercheurs refermés sur eux-mêmes. Maintenant les gens qu'on embauche ce sont des mercenaires qui viennent là chercher de l'argent. Ce sont des gens qu'on embauche très tard, qui ont appris à se battre, à chercher de l'argent tout le temps, qui sont là pour s'affirmer, pour être le plus fort, pour avoir le plus d'argent et on est en concurrence avec les autres quasiment en permanence. Il y avait une remise de prix il n'y a pas longtemps de gens qui ont eu des prix et ce qui est amusant c'est qu'ils ont mélangés à des gens qui avaient eu un prix comme la médaille d'argent du CNRS et d'autres qui avaient signé des contrats européens. Le fait d'avoir obtenu un contrat était devenu quelque chose quasiment d'aussi prestigieux que d'avoir réussi à faire de la science. Le directeur il a des dollars dans les yeux et en fait il s'en fout un peu de ce que vous faites après. Quand vous faites des CVs, vous marquez le nombre de contrats que vous avez et c'est très important pour votre évaluation. On vous demande même, quand vous voulez passer 1ère classe, j'ai fait le dossier il n'y a pas longtemps, vous avez explicitement une ligne vous demandant combien de contrats vous avez ramené donc si vous répondez 2 millions d'euros ça veut dire que vous êtes très productif. Parce que comme le labo vit des prélèvements qu'il fait dessus donc ce qui est important c'est que vous ayez des contrats. À la limite si après vous ne foutez rien et vous n'avez pas de résultats, il s'en fout complètement, tant que vous ramenez de l'argent. Donc la science c'est devenu ça, c'est « combien on ramène de l'argent »

Quand vous dites « on vous demande ça », c'est qui on ?

C'est la direction du labo. Nous on est poussé à faire des contrats dans tous les sens. Chaque fois qu'on a des appels d'offres, on est très incité à y répondre, c'est devenu le nerf de la guerre et à la limite le directeur il ne sait même pas ce que vous faites dans votre labo mais il s'en fout.

Et vous par rapport à la différence que vous voyez avec les nouveaux, les mercenaires, vous vous dites quoi ?

Alors ça c'est une question, je suis en plein dedans, c'est très compliqué. En 20 ans j'ai connu tout le spectre, d'une science complètement étatisée à la soviétique à une science complètement libérale. Je réponds « je ne sais pas ». J'ai eu une expérience très mauvaise récemment. Je travaillais avec quelqu'un, on avait beaucoup d'argent, et moi j'ai dit « maintenant, on a eu de l'argent, on a des machines, j'ai envie de me replonger dans la science et de faire des choses ». Le gars avec qui je travaillais, le système s'auto-entretient, il en voulait toujours plus. Ça s'est mal passé, il est parti en emportant tout l'argent. J'ai calculé que quand j'étais avec lui, on avait récolté en 9 ou 10 ans plus d'1 million d'euros sur différents contrats. Un certain nombre, ce sont sur les noms que vous avez et lui venait d'un autre domaine. Et moi je suis un peu vieux jeu, je n'ai pas envie d'avoir un staff de 30 personnes parce qu'aujourd'hui c'est ce qui est important c'est avoir le plus de gens possible, le plus de m2 possible pour occuper l'espace.

Est-ce que vous êtes en train de dire que l'image que vous renvoyez est plus importante que votre production ?

Oui. C'est un retournement des choses. Avant on évaluait les gens sur leur production scientifique. Maintenant c'est sur l'image qu'ils ont, l'air qu'ils brassent etc.… et quand on regarde ce qu'ils publient et qu'ils se sont mis à 30 pour faire ça. Les jeunes ils arrivent, ils en veulent toujours plus toujours plus toujours plus. Et moi je pense que ça tue la science parce que quand on fait ça on n'est pas en train de faire de la science. C'est dans l'air du

temps. Moi en ce moment je ne sais pas trop parce que je suis sur des sujets extrêmement fondamentaux, j'appelle ça de la physique aristocratique parce que ce n'est pas dans le mainstream, c'est un petit cercle de gens qui sont par ailleurs très connus. En ce moment, ma question est « est-ce que j'arriverai à financer ». Parce que si jamais j'arrive à le financer parce que je suis connu et que les gens qui travaillent dessus sont très connus aussi, là ça décollera, mais ça je le saurai dans 2 ans. Si dans 2 ans ça ne marche pas parce que cette physique-là plus personne n'en veut, il faudra que je change. Si j'arrive à sortir des résultats scientifiques dans 2 ans, soit ça fera un petit buzz dans le milieu et ça ramènera de l'argent, soit ça fait flop et là j'aurai plus d'argent et il faudra faire autre chose. Je n'ai plus envie maintenant d'aller dans un domaine uniquement parce qu'il y a du fric à prendre. C'est bien quand on est jeune mais ça ne m'intéresse plus. En ce moment je suis en train de penser à changer complètement, à faire du journalisme scientifique, je n'ai plus du tout envie de faire ce que j'ai fait pendant 10 ans. C'est un peu comme vous, j'aspire à faire de la science tranquillement, prendre mon temps, travailler moins parce que j'ai beaucoup beaucoup travaillé, d'essayer de faire des choses peut-être moins ambitieuses mais de les faire bien, enfin moins chronophages, de les faire bien et de prendre mon temps. J'ai envie de partir tôt du labo et d'avoir l'esprit dégagé pour sortir des choses intéressantes. Moi en ce moment je travaille beaucoup moins qu'avant mais j'ai aussi l'esprit beaucoup plus clair. Et je prends le temps de lire ce qui a été publié, d'aller vraiment au fond des choses, ce que peu de gens ont le temps de faire. Moi je suis vraiment dans une période un peu de doute sur ce qu'il faut que je fasse. La chance que j'ai c'est que j'ai mon poste, il ne va rien m'arriver de mal. Dans 3 ans je vais être PR1. J'ai une prime d'encadrement doctoral, je l'ai eue depuis que je suis rentré quasiment, je l'ai eue en 1995, ça fait 10% du salaire, je suis payé pour l'expertise que je fais à l'ANR, je gagne 3000 euros, ma femme plus que ça donc comme disent certaines personnes : « tu n'es pas à plaindre ». On vit bien. Mais si on regarde les classements des salaires en France, on est bien payé. Mais je trouve qu'on est mal payé par rapport à ce qu'on fait. En France, on est 60000 enseignants-chercheurs. Sur ces 60000, il y en a 20000 qui sont profs. C'est le plus haut grade de l'éducation nationale. Vous gagnez 3000/3500 euros. Si vous regardez une femme de ménage qui est au SMIC, elle en gagne 1000. C'est-à-dire que vous gagnez au plus 3 à 4 fois ce que gagne une femme de ménage. Dans quelle boîte vous avez entre les 2 bouts de la hiérarchie un facteur 4 ? Dans le privé c'est un facteur 10 ou 20. Si vous comptez l'habilitation, on a fait 12 ans d'études, on est sur des concours extrêmement sélectifs, on va gagner 3 fois plus que la femme de ménage. Dans l'absolu, évidemment qu'on vit bien. Je pense que ce n'est pas attractif dans un système libéral où ça s'évalue comme ça parce que vous êtes recruté à 32 ans. J'ai comparé, vous êtes au salaire des plus bas médecins, c'est-à-dire les gériatres. Moi on ne peut pas dire que ça me fasse rêver. Et si vous regardez à l'IUF, c'est 2% de ça. C'est-à-dire que vous avez 75 personnes par an qui sont détachées pour 5 ans. C'est-à-dire qu'à l'instant t vous avez 400 personnes. Ces gens-là ne gagnent pas plus. Surtout que ça serait pas dur d'augmenter les enseignants du supérieur. On est à peu près aligné sur les agrégés, sauf qu'eux ils font des heures sup et des heures de colle ce qui fait qu'à la fin on gagne moins qu'un prof de prépa. Moi ça me pose problème. Je trouve que la reconnaissance dans une société libérale elle se mesure aussi par l'argent. Donc moi si je travaille moins, compte-tenu de mon diplôme et de mon salaire, j'estime ne pas arnaquer l'état. Il en a pour son argent. Pour s'occuper du master, on vous donne des heures de cours pour ça. Actuellement j'ai 12H00 de cours pour m'occuper de tous les M1, ça veut dire que c'est symbolique, c'est l'aumône. Je me souviens du procès d'Outreau où un gars avait dit « quand on paie une expertise au salaire d'une femme de ménage, on a une expertise de femme de ménage ». Le truc était très mal exprimé, mais c'est vrai. Si tout le monde disait « moi j'ai 12H00 de décharge, je veux bien bosser 100H00 pour le master et après j'arrête », le système s'arrête de tourner. Actuellement on vous demande un travail d'un bac + 10 et on vous le paie au salaire des ménages. Moi c'est quelque chose qui me pose problème. L'ANR a un peu remédié à ça, ils savent que ça déconne, donc quand vous êtes VP d'une commission ANR, on vous donne 200 euros par jour de travail. C'est déjà un début et c'est une évolution qui est en train de rentrer dans les meurs. Je pense que surtout à l'université il faudrait quand même arriver à faire ça. Et puis il y a un poids de l'administratif qui a augmenté. Si vous regardez à l'université, vous avez je ne sais pas combien de commissions, avec je ne sais pas combien de gens et personne ne sait bien ce qu'ils font, mis à part qu'ils se votent des décharges d'enseignement à tour de bras. La plupart ils n'ont pas enseigné depuis 10 ans. Mais des fois je ne sais pas ce qu'ils font, à se réunir, à nous faire des usines à gaz dans tous les sens

Interruption par un étudiant en thèse. Parle de l'importance de faire connaître son étudiant pour se faire des réseaux de relation. Le problème chez les grenoblois c'est qu'ils ne vont pas à Paris et ils finissent avec un cercle de relations assez fermé et ne sont pas connus des parisiens, ce qui pose des gros problèmes quand ils vont postuler là-bas. Ce qui est important c'est de se tisser un réseau de relations. C'est important pour les postes et c'est important pour les financements. Parce qu'on se réfère entre nous. « Ça c'est un truc de X, je le connais bien, il travaille bien ». Si vous arrivez et que personne ne vous connait ni d'Eve ni' d'Adam … donc on passe aussi beaucoup de temps en relations publiques, ce qu'on faisait beaucoup moins quand j'ai commencé. Par exemple ce qu'on fait plus maintenant, c'est que les jeunes on les fait travailler sur des présentations. Quand on va en conférence et qu'on regarde les américains, ils vous récitent l'annuaire, ils vous font pleurer. Et le petit français qui présente des trucs très bien mais sans le vendre. Il faut y aller maintenant en disant « je suis le meilleur du monde » ça ça m'énerve hautement mais on est obligé d'en passer par là. Le jour où vous avez le

prix Nobel, vous pouvez mais quand vous êtes jeune il faut arriver en disant « je suis le meilleur du monde » Et les conférences maintenant ne servent pas tellement à faire de la science mais à faire des réseaux pour avoir de l'argent et de l'influence. Moi qui n'y vais pas, j'ai du mal à avoir des réseaux comme ça parce que ça ne m'intéresse pas d'y aller.

Mais vous vivez sur votre réseau passé ?

Oui mais mon thésard dans 5 ans, il va falloir qu'il fasse le tour des conf pour se faire des réseaux de relations. Alors il y a aussi le système de filiation avec le directeur de thèse. Ça c'est une évolution du métier qui est assez nouvelle. Ça existait avant mais pas à ce point-là. Maintenant l'Aura a pris une énorme importance dans les recrutements, dans toutes les étapes. Les expertises se font de manière plus automatique, il y a une bibliométrie quasi-automatique qui calcule le facteur H, on ne regarde même pas ce que vous avez fait dedans, mais combien d'argent vous avez ramené, pas tellement pour les jeunes mais dès que vous êtes un peu plus vieux, c'est le nombre de contrats que vous avez ramenés. Je pourrais vous montrer ça, vous avez une ligne « nombre de publications où vous êtes cité plus de 4 fois » et une ligne sur l'argent que vous avez ramené. L'évaluation elle se fait comme ça. C'est ce que j'appelle une expertise unidimensionnelle et on estime qu'on a expertisé quelqu'un. Ça a l'avantage d'être rapide. Mais qu'est-ce qu'on apprend des gens comme ça ? Je ne sais pas. Le système se mord la queue. Je ne suis pas toujours convaincu que ça marche aussi bien. Les gens sont connus pour avoir de l'argent. Par contre il faut être sur des sujets à la mode. Ceux qui sont dans le hall ont des millions d'euros, ils font des nanosciences et je ne suis pas sûr qu'on fasse de la physique avec ça.

Dans votre cheminement, il y a eu l'IUF, le passage prof, l'ANR. Ça a été des choix importants ?

Alors l'IUF il faut le demander. On regarde le dossier que vous avez, est-ce que vous êtes dans le mainstream. J'y suis rentré j'avais 33 ans. Le passage Prof est quasiment automatique après l'IUF.

C'est pour ça que vous avez demandé l'IUF ?

C'est pour ça essentiellement.

Ce n'est pas pour être déchargé de cours ?

Si aussi mais, voilà, si vous voulez passer prof. La stratégie de carrière, à Grenoble c'est très particulier parce que comme le nombre de postes de prof dépend des départs à la retraite. On m'a expliqué que sous les années Giscard, il n'y avait aucune embauche. Donc aucun départ à la retraite maintenant. Je suis passé vraiment entre les gouttes parce que maintenant il n'y a plus aucun poste. D'ailleurs on a un problème parce qu'on a même des gens qui sont IUF et qui n'arrivent pas à passer prof parce qu'il n'y a pas de poste. Et là vous vous retrouvez à gérer une pénurie et soit vous mettez l'accent sur l''excellence scientifique en mettant des postes de prof pour les gens qui sont IUF, c'est-à-dire que vous abandonnez les gens qui ne sont pas dans le créneau de l'excellence scientifique ce qui est un peu compliqué, soit vous ouvrez des postes qu'on appelle 46-3 qui sont pour des gens qui font beaucoup d'administratif et d'enseignement, auquel cas vous ne faites pas le choix de l'excellence scientifique. Là dans ce genre de commission, on est vraiment embêté. Ce ne sont pas des classements. Ce sont des choix quasiment idéologiques.

Parce que la loi vous permet de choisir ou l'un ou l'autre ?

Avant il y avait des postes qu'on appelait 46-4, il fallait être IUF pour postuler. Aujourd'hui il y a tellement peu de postes qu'on se demande si on demande un poste de ce type-là sachant qu'à ce moment-là ça va être forcément un IUF qui l'a, soit on demande un poste général, auquel cas on va voir débarquer tout le monde, des gens qui ont fait beaucoup d'administration, des gens qui ont fait beaucoup d'enseignement, des gens qui sont à l'IUF. Une foule de gens complètement différents. Et comment on fait pour expertiser ces gens ? Là on ne peut que faire un mauvais choix. J'ai toujours trouvé paradoxal la chose suivante, c'est que quand vous avez un poste vous vous dites qu'il y a des tas de gens qui n'ont pas de boulot, vous ouvrez un poste de méthode quantique par exemple, vous trouvez 10 personnes. Et ce qui est très dur, c'est de voir les dossiers, qui ne sont pas bons, de gens qui ont 30/32 ans. Vous savez pertinemment qu'ils ne trouveront pas de boulot. Qu'est ce que vous faites ? Si on était un peu courageux, on irait lui dire, ce qui n'est pas le cas. Actuellement on a en général 5 à 6 candidats très bons, les 5 feraient l'affaire. Après on fait ce qu'on peut. On joue sur des arguments X ou Y.

Mais vous êtes dans une commission ANR ? Donc ça veut dire que vous allez dans le sens de ça ?

Le choix de faire partie des ANR ? Le problème est compliqué. On peut refuser, mais il y a deux arguments. Les gens vous disent ça fait partie d'un boulot de prof d'expertiser des projets, ce qui n'est pas complètement faux. Dans le statut d'un prof, on doit aussi s'investir dans la gestion de la recherche. 2ème chose, c'est que si on le laisse ça complètement aux autres, ça risque d'être encore pire. Ça ce sont les arguments pour y aller. Les arguments pour ne pas y aller, c'est qu'on cautionne complètement le système en son sein. Là on a 200 projets en nanosciences. Vous en enlevez 1/3 qui sont vraiment des charlots et vous finissez avec 120 projets qui sont très bons, il faut qu'on en garde 20, là on a un système qui déconne. On a des trucs marrants. On a lu deux projets quasi identiques et on s'est rendu compte que c'était la même équipe qui avait fait deux dossiers pour avoir plus de chances de réussir. On a décidé de jeter les deux projets. Vous voyez, c'est devenu un tel problème d'avoir de l'argent que les gens sont prêts à jouer les margoulins dans tous les sens pour essayer d'avoir ça. Et c'est vrai que ça c'est une des principales sources de financement en France. Ce sont des projets sur 3 ou 4 ans et qui vont jusqu'à quelques centaines de milliers d'euros. C'est moins que l'Europe mais c'est déjà beaucoup.

L'ANR a eu moins d'argent cette année, l'argent étant versé sur les organismes type CNRS. Moi je n'en ai pas vu l'effet mais il parait que le CNRS a eu plus d'argent. Et le problème c'est qu'il y a des taux de réussite de ces projets. Les gens considèrent qu'en dessous de 15% de taux de réussite, les gens ne postulent plus. Trop de travail. Je ne sais pas d'où ils sortent cette estimation mais ce qui est clair c'est que, en-dessous d'un certain pourcentage, les gens se disent « je ne vais pas passer 3 mois sur ce truc-là si on a 10% de chance de l'avoir ». Actuellement on est à la limite. Si on continue à avoir moins d'argent on va passer entre 10 et 15%. Là ça devient critique. Parce que quand c'est aussi faible que ça, ça devient de la loterie. C'est-à-dire que nous on donne de l'argent à 20 projets dans cette commission. Vous avez 50 projets qui sont excellents, vous en gardez 20, c'est de la loterie. Il faut être clair, c'est de la loterie. Ça ne plait pas aux gens et je comprends.

Et alors vous qui voyez tout cela de l'intérieur, est-ce que ça vous influence dans vos choix ?

Ça a deux effets. Le fait d'être dedans, cela permet d'être plus efficace quand vous, vous demandez de l'argent. Parce que vous voyez exactement sur quels critères ça va, qu'est-ce qu'ils vont regarder etc. Une chose que j'ai apprise, c'est que la quantité d'argent demandée n'est pas un critère d'évaluation du projet. On a intérêt à demander le plus d'argent possible. Ce n'est pas ça qui va le faire accepter ou pas. Après on est chargé, nous, de renégocier les budgets. Ça c'est quelque chose que j'ai appris. J'ai appris qu'il y a certains items que l'on vous demande que personne lit et tout le monde s'en fiche, par contre que telle partie est très importante parce que les gens vont regarder ça de très près. Donc ça m'a permis de faire ça. Maintenant c'est vrai que j'en ai vraiment marre de faire ça. Surtout que ce que je fais maintenant est de plus en plus dur à financer. On est dans un système, vraiment j'en ai marre, d'écrire des choses. Alors en plus quand je disais les deux projets les mêmes, quelque part on fait tous ça parce que si il ne passe pas une année on le renvoie en faisant un peu de cosmétique, on le renvoie à un autre organisme. Actuellement on a 40% de resoumission d'une année sur l'autre. Ce sont des projets qu'on a déjà vu l'année dernière qu'on resoumet. C'est normal, ce sont des projets qui ne sont pas plus mauvais que les autres mais on n'a pas pu être financé pour x raisons. Donc les gens, ils passent leur temps à jouer à cache-cache en resoumettant en faisant semblant que ce n'est pas resoumis. Parce que vous avez aussi un problème de suivi. Parce que vous demandez de l'argent, vous l'avez. On construit son petit château et puis après on vous dit « on n'a plus d'argent pour peindre les murs » Donc on fait quoi ? Moi personnellement c'est vrai que j'en ai un peu marre de me battre avec ça parce que des fois on a vraiment l'impression de lutter contre des moulins à vent.

Vous ne parlez pas du tout de votre enseignement. Vous m'avez juste parlé d'une promotion à venir.

Je l'ai demandée l'année dernière et je ne l'ai pas eue. C'est toujours pareil. Vous avez un nombre, c'est en fonction de la pyramide des âges. Actuellement, il se trouve qu'il y a un très gros blocage pour le passage prof et un blocage beaucoup plus léger pour le passage PR2, PR1 pour des raisons complètement historiques. Ça n'a rien à voir avec mon mérite personnel, c'est juste que vous avez 5 candidats pour 7 postes ou 10 postes pour les passages PR2 alors que vous en avez 50 pour un passage PR1. Numériquement, on l'a dans les 5 ans.

Vous l'avez demandé pour une raison financière ?

Non c'est une question d'évolution de carrière. C'est une question de reconnaissance. Financièrement, ça ne changera pas énormément. Par contre pour ce qui est de l'enseignement, j'ai quand même des mauvais souvenirs des premières années quand je faisais du L1, L2, pas tellement à cause des étudiants mais plutôt à cause de l'environnement. J'en ai fait un peu à Valence, ça j'aimais bien parce que c'était tout petit, on avait 100 étudiants, on mangeait dans l'établissement, on voyait les étudiants dans les couloirs, on les connaissait bien, ils nous connaissaient bien, en plus comme c'était tout petit on mangeait souvent avec des profs de maths, de chimie, cela nous permettait de connaître des gens d'autres disciplines alors qu'ici c'est l'usine à gaz. Les premiers cycles ici, pour moi c'est comme l'hôpital, c'est déprimant. Les enseignants sont bons, ce n'est pas le problème, mais on arrive dans cette masse informe où il y a 1000 étudiants. Il y a beaucoup d'enseignants, quand ils ne sont pas bons en recherche, ils disent qu'on va faire de la pédagogie. Je ne sais pas trop ce que ça veut dire et il y a plein d'idées de pédagogie nouvelle qui sont en général complètement fumeuses et là vous êtes empêtré dans cette chose et vous ne savez pas comment vous en sortir et là, c'est terrible. J'ai vraiment des mauvais souvenirs de ça. Et puis ce nombre d'étudiants, cet anonymat. J'ai fait beaucoup de TP au début parce que personne ne voulait les faire, alors je les ai faits. J'ai toujours pensé que la façon dont ils sont faits en université est complètement déconnante. Puis après très vite j'ai été parachuté au M2 et j'y suis depuis 5 ans et je ne fais quasiment plus que ça. Et là on change de monde, surtout quand on va du L1 au M2. Là j'enseigne en face dans la maison des magistères, ils sont 15 étudiants, ils ont la secrétaire à côté, ils ont leur petite cafet, c'est en famille. Souvent ils passent me voir là parce que comme ils sont à côté ils frappent à la porte pour venir me voir. Ça c'est quelque chose de très plaisant. C'est un enseignement qui est très plaisant. C'est difficile parce que les étudiants sont très exigeants. Ils sont tous de très bon niveau, ils viennent là pour faire une thèse après, il y en a un certain nombre qui veulent être ingénieur et qui ont un double diplôme mais ce sont des étudiants de haut niveau donc il ne s'agit pas de faire un truc qui merde complètement. Par contre à côté de cette exigence, ce sont des gens qui vous donnent aussi beaucoup. Ils viennent en cours, ils sont là, ils ont envie de savoir quelle thèse ils vont faire, ils vont vous demander des conseils, il y en a plein que je retrouve dans les conférences, c'est extrêmement valorisant. (Parle des étudiants de L1 qui n'ont pas la même attitude que les M2 face aux profs). Le

problème dans l'enseignement, pour l'évolution de carrière, c'est un peu comme dans la recherche, soit le mec il marche bien en recherche et il se retrouve parachuté assez vite à faire du M2, soit vous avez quelqu'un qui plonge en recherche. La recherche a une influence très forte sur l'enseignement. C'est ça qui est bizarre. Soit des gens qui décrochent complètement de la recherche, qui vont rester dans le L1, L2 parce que justement, comme ils ne décollent pas en recherche, on ne va pas leur donner des choses d'un niveau plus élevé, ils vont se retrouver au milieu d'enseignants qui ont subi la même carrière et vous vous retrouvez dans ce marasme qui est terrible. Et quelqu'un un jour me disait, ce qui n'est pas faux, « comptons le nombre de profs qui font des TP de 1ère année », vous avez vite fait le tour. Il y en a très peu. Il y a quelques idéalistes qui y vont. Moi j'aimais bien, je pense que je vais en refaire. Mais honnêtement, les profs titulaires, il n'y en a pas beaucoup en L1, L2. Mon collègue il est vraiment au tournant de sa carrière pour moi. C'est-à-dire que s'il fait de la science qui décolle bien, qui va avoir des résultats, qu'il prend des thésards, il va se retrouver en M1, M2. Et puis s'il n'y arrive pas, il va se retrouver englué dans son M1.

Ça c'était différent avant ?

Je pense que ce qui était différent avant, c'est l'exigence en termes de recherche. Je compare des gens qui ont une 60taine d'années maintenant, il y en a qui ont des dossiers de recherche, ils ne rentreraient même pas actuellement. Donc ça veut dire que ce qu'on appelait un bon chercheur avant et ce qu'on appelle un bon chercheur maintenant, ça n'a rien à voir en termes de niveau. Avant vous aviez le temps, c'était dur, de faire votre enseignement et votre recherche sans avoir d'argent. Il y a des gens ici, vous allez leur demander, ils n'ont jamais rempli un contrat de leur vie. L'argent tombait là, ils faisaient tranquillement leur carrière, ils étaient là, ils venaient maniper, ou ils avaient des thésards parce qu'à l'époque il y avait des tas d'étudiants qui venaient faire leur thèse. Ils étaient dans un monde, ce n'était pas le monde des bisounours mais quand même, la vie était plus facile. Il y avait plus de postes, il y avait plus de carrière. Il y a des gens qui ont été recrutés, maintenant ils sont à la retraite, avant d'avoir leur thèse à 23 ans. En 20 ans on est passé de l'âge moyen de recrutement de 24 ans à 32 ans et avec une carrière qui n'a rien à voir. Nous on nous demande de faire des projets, d'aller chercher de l'argent, et c'est ça qui a changé, c'est ça qui est chronophage finalement. Imaginons que je n'ai aucun soucis à me faire pour l'argent, qu'on e dise « si tu casses, tu vas voir le directeur il te donnera quelque chose » moi je travaille avec X (son doctorant), il n'y a aucun problème. Le premier trimestre, je l'ai passé à rédiger un projet plus mon enseignement. Quand vous enseignez en M2, même 2H00 par semaine, et que vous avez un projet à rédiger, ça vous met quasiment à la masse pour tout. Et là au 2ème trimestre, je n'ai plus d'enseignement donc je vais m'occuper un peu de lui, mais j'ai des projets à expertiser. Et au 3ème trimestre, ça va être les examens, les thèses, les concours pour caser les gens en thèse. C'est ça qui a changé. Ça c'est une évolution de carrière qui est … il y a des gens qui ne comprennent pas ça. Si vous regardez le dossier de recherche d'un prof qui a entre 40 et 50 ans et le même il y a 20 ans, c'est le jour et la nuit. L'exigence en termes de publication … et c'est pour ça que la pression a beaucoup augmenté dans ce métier. Maintenant je trouve qu'on a un métier extrêmement stressant. Ça, j'ai vraiment du mal à le vivre parce que j'ai l'impression que le stress il a un effet cumulatif et quand on est jeune on le gère, on le digère, plus on est vieux, moins on le gère. Ce que les gens ne comprennent pas c'est qu'on a des conditions de travail qui se rapprochent beaucoup de celles du privé. C'est-à-dire que dès que vous êtes un peu monté en grade, votre boulot c'est de rédiger des rapports, de lire ceux des autres, et faire travailler des étudiants. C'est-à-dire quand je compare les copains qui sont dans le privé, c'est presque la même chose, on brasse du papier tout le temps. J'ai mon 1er thésard qui a un an de moins que moi qui est au LETI qui me dit qu'il ne touche plus à rien. Il rédige des rapports toute la journée. Nous, on nous demande la même chose, avec, en plus, de l'enseignement. Et moi je trouve que les gens sont stressés. Alors est-ce que ce sont eux qui se mettent la pression ou pas, je ne sais pas quoi dire. Parce que moi je vois Y (son jeune collègue de bureau), il est obligé de travailler le week-end parce que la semaine il est pris par son enseignement, les machins, les trucs. Moi je m'étais mis comme règle de ne pas travailler le week-end. Parce que si on commence à le faire, on ne s'en sort plus et quand on a une famille c'est un truc qui va tout droit au divorce, sans compter que ma femme a un métier libéral où elle, elle est obligée de travailler le week-end. Donc il faut bien que quelqu'un s'occupe des enfants, et en général, c'est moi. Et puis ce n'est pas à mes enfants de payer le métier qu'on a choisi. Quand j'ai commencé, je travaillais tous les week-end. Tu gagnes 2000 euros et tu bosses les week-end. Là, maintenant ce que j'ai compris, ça va me protéger un peu, c'est qu'on a cette liberté là. Je choisis mon rythme de travail, quitte à faire moins de choses que certains, mais je choisis ce que j'ai envie de faire, et ça c'est un luxe. Quand vous êtes prof, vous pouvez faire ça. Je choisis que j'ai envie de faire ça, le reste je ne le fais pas, point. Mais par contre quand j'étais jeune, j'avais un stress qui est terrible. Et puis en plus vous vous sentez jugé en permanence, ce qui n'est pas faux en plus parce qu'il y a une concurrence entre les gens maintenant. Moi je l'ai vu il n'y a pas longtemps. Vous avez des gens qui arrivent en demandant au directeur des tas de salles, et l'argument c'est « est-ce que tu as vu tous les papiers que je publie et tout l'argent que je ramène ? » Et ils disent ça sans aucun problème. Ils disent « voilà j'ai tel contrat, j'ai publié 2 papiers, donc tu me donnes des m2 ». L'argumentation se fait comme ça. Donc la concurrence entre les groupes est devenue exacerbée. Et l'ambiance s'est énormément dégradée. C'est-à-dire que tout le monde voit l'autre comme un concurrent, toujours en train de regarder combien d'argent il a, combien de m2 il a. Et en plus, moi j'essaie de prendre de la hauteur par rapport à ça, c'est difficile quand ça fait

15 ans que vous faites ça, de vous dire « je le laisse s'énerver sur ses m2 », c'est un peu difficile sans compter que si vous le faites, il vient vous bouffer vos m2. Il y a 15 ans ou 20 il y avait un labo avec des parois mobiles et les parois bougeaient en fonction des résultats et de l'argent, c'est quasiment ce qu'on fait ici.

Ça c'est nouveau ?

Ça a commencé très fort il y a 10 ans. Avant, il n'y avait pas de problème. Les contrats sont arrivés, ça s'est généralisé pour avoir de l'argent et là, ça a commencé à se mettre en concurrence mais vraiment en disant « machin il est nul, machin il ne sait rien faire » et simplement pour essayer de faire de la propagande, du lobbying. A la limite dans mon boulot d'ANR, je suis là pour évaluer. Quand je suis dans les commissions, je le dis « on est là pour évaluer, soit on refuse le boulot, soit on accepte et il faut que l'on dise si on pense que c'est bon ou que ce n'est pas bon, sans langue de bois. » Par contre, dans la vie de tous les jours, on n'a pas à être dans cet état. En ce moment, les gens veulent des m2 dans le hall et ils se battent pour savoir qui va payer l'installation électrique etc. et je vois passer des mails avec ces arguments-là « oui mais j'ai rapporté 100000 euros au labo, j'ai publié tel machin, il me faut des m2 ». Ça, c'est vraiment une évolution. Je ne sais pas si c'est pareil dans les autres disciplines. Quand on fait des projets, ce qu'on voit avec les théoriciens, eux, ils ont besoin, essentiellement, leur budget c'est d'un papier, d'un crayon et d'un ordinateur et puis un peu de déplacements. Et après il y a 2 choses : soit ils veulent employer un post-doc et là c'est très cher (100000 euros), soit finalement ils ne veulent pas de post-doc et pour vivre ils ont besoin de 2 à 3000 euros/an. Donc ils ne sont pas dans cette course. J'ai un très bon copain qui fait de la psycho à l'UPMF, on lui donne 100000 euros, il vit 5 ans avec ça ! Nous il y a beaucoup d'argent mis en jeu. Donc effectivement il y a une coupure entre les sciences expérimentales et les autres, c'est d'abord ce problème de temps, c'est très chronophage de maintenir des trucs expérimentaux et ce problème d'argent, c'est-à-dire qu'on est vraiment lié à cet argent que l'on a ou pas. Les gens qui sont dans des sciences humaines ou même les matheux, c'est pareil, ils sont quand même beaucoup moins dans cette dépendance et je pense que leur vie au labo est différente. Je ne dis pas qu'il n'y a pas de concurrence, mais elle ne prend pas la même forme.

Débat sur les jeunes MCF : Moi j'ai du mal à gérer comment je vais faire la suite, mais eux ils ont du mal à gérer comment ils vont commencer. Pour les jeunes c'est affreux. Ils ont une pression énorme, énorme, énorme. Les jeunes qu'on embauche, ce sont des battants, ils ne sont pas très sympas. Mais je ne leur en veux pas, on leur mène tellement la vie dure. On leur dit « il faut que tu trouves du pognon, il faut que tu passes ton HDR. » Ils sont soumis à une pression ! Moi au pire je sais que si je pète un câble, je laisse tout tomber, il ne m'arrivera rien. Ça ne me plairait pas mais …Alors que eux, si ils lâchent prise !

Quand tu as préparé l'HDR, l'objectif c'était quoi ?

Pour passer prof, il faut l'HDR et puis je voulais m'en débarrasser.

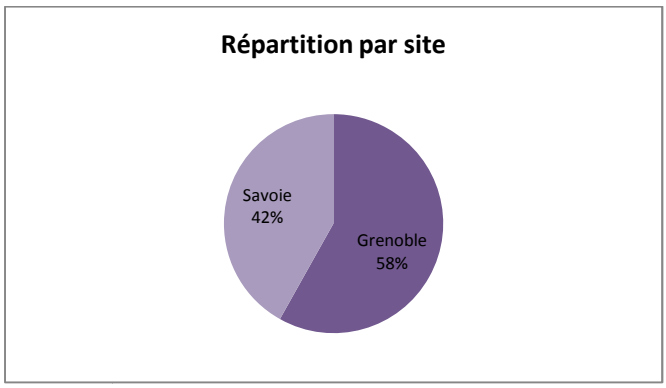
Donc ça a été en même temps que l'IUF ?

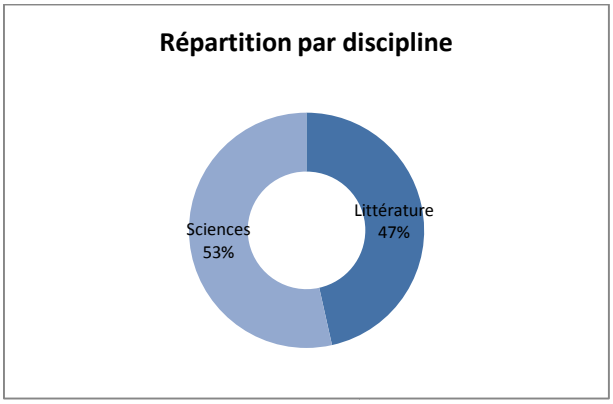
Un an avant je crois. C'est quand mes enfants étaient nés, entre 2 biberons, je rédigeais mon HDR. J'avais 9 ans de moins, maintenant je ne le ferais plus.

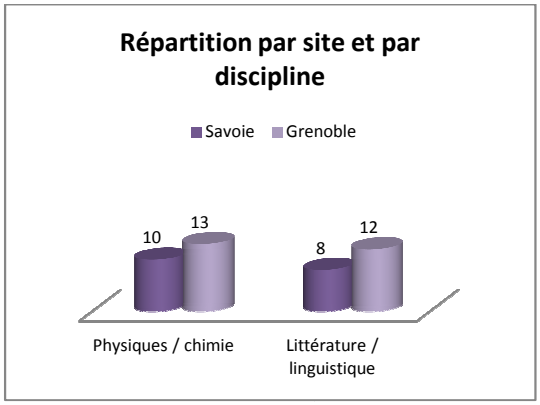
Conclusion et remerciements

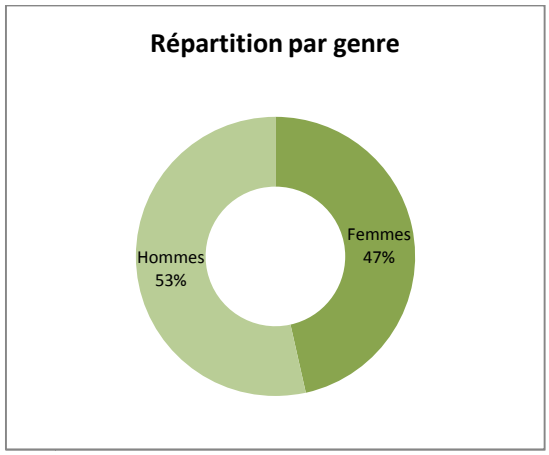
Annexe 9 : Représentations graphiques de l'échantillon

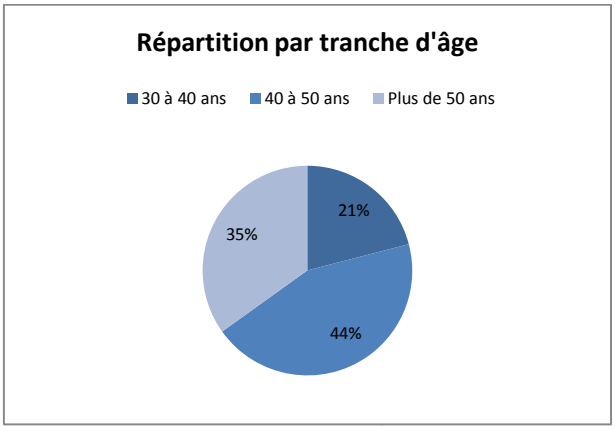
Echantillon global

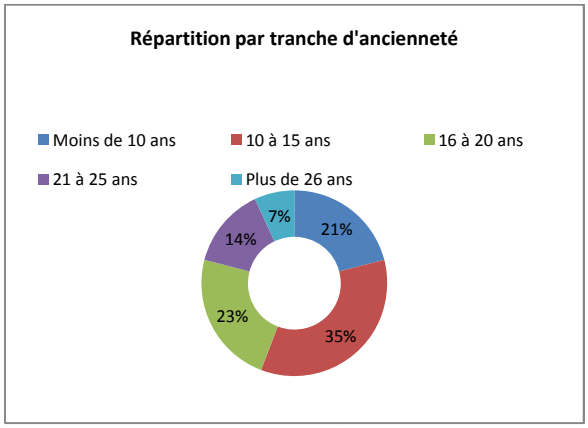


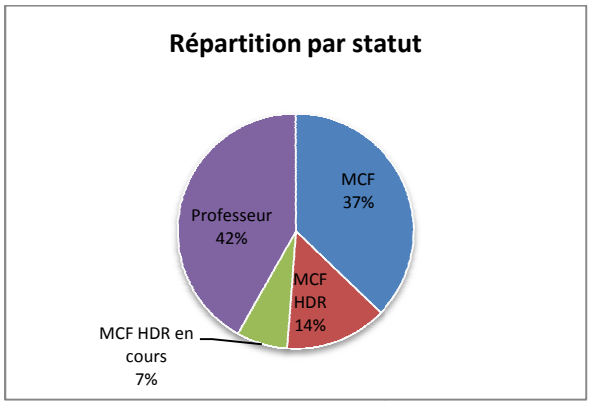


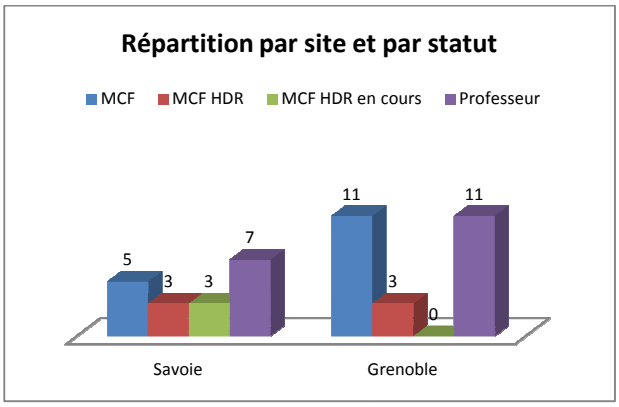




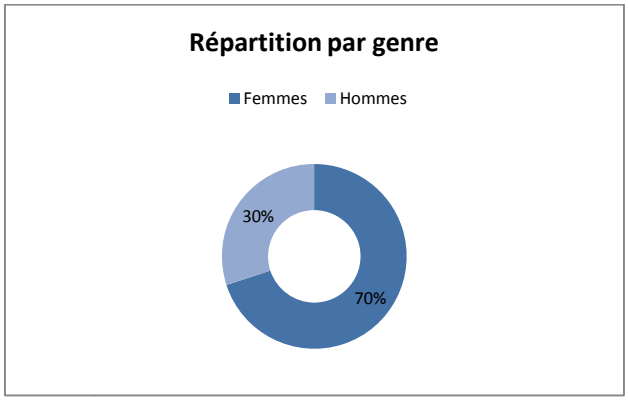

Répartition par tranche d'âge
30 à 40 ans
40 à 50 ans
Plus de 50 ans
21%
44%
35%

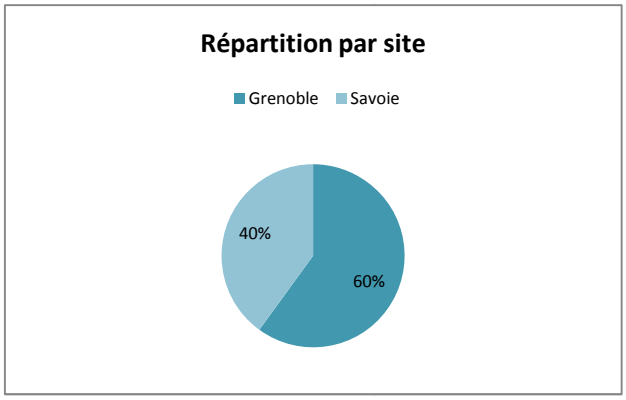

Répartition par tranche d'ancienneté
Moins de 10 ans
10 à 15 ans
16 à 20 ans
21 à 25 ans
Plus de 26 ans
7%
21%
14%
23%
35%

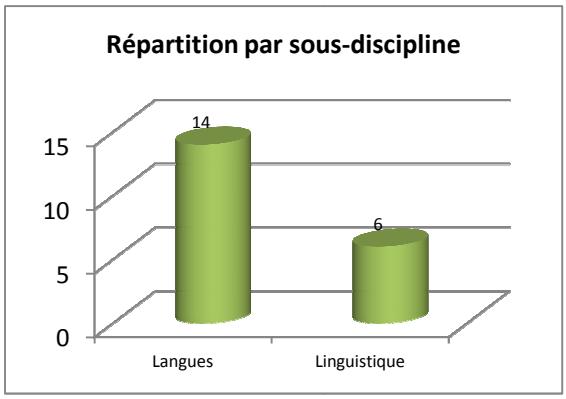

Répartition par statut
MCF
37%
Professeur
42%
MCF
HDR
14%
MCF HDR en
cours
7%

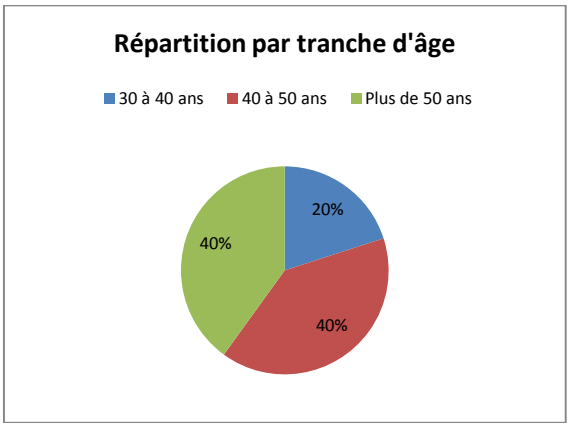

Répartition par site et par statut
MCF
MCF HDR
MCF HDR en cours
Professeur
5
3
3
7
11
3
0
11
Savoie
Grenoble

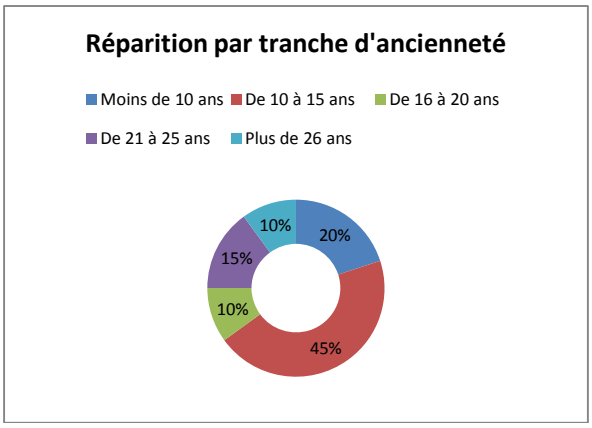
Discipline littéraire

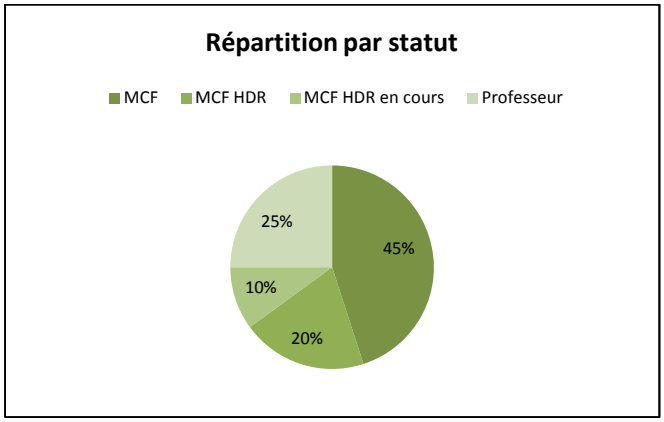




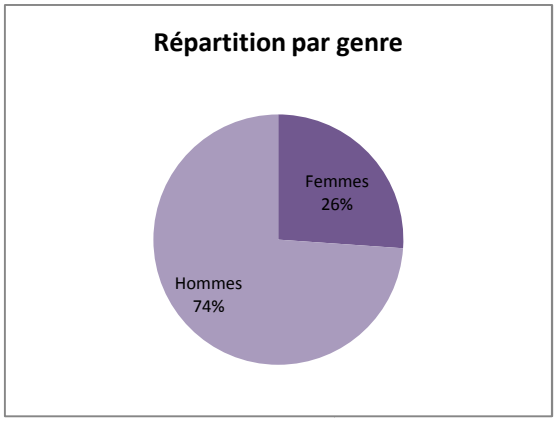


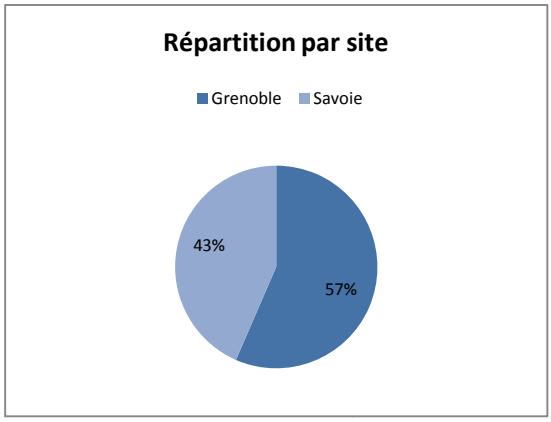

Répartition par tranche d'âge
30 à 40 ans
40 à 50 ans
Plus de 50 ans
20%
40%
40%

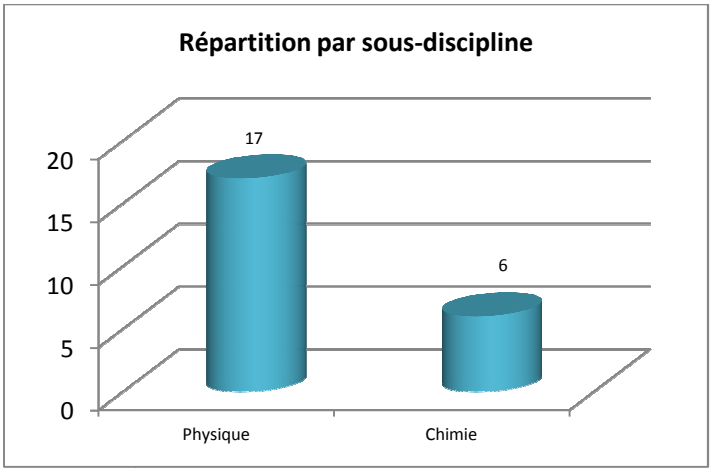

Réparition par tranche d'ancienneté
Moins de 10 ans
De 10 à 15 ans
De 16 à 20 ans
De 21 à 25 ans
Plus de 26 ans
10%
20%
15%
10%
45%

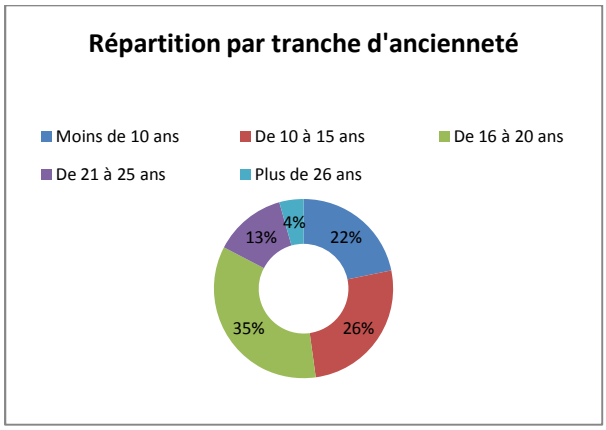

Répartition par statut
MCF
MCF HDR
MCF HDR en cours
Professeur
25%
45%
10%
20%

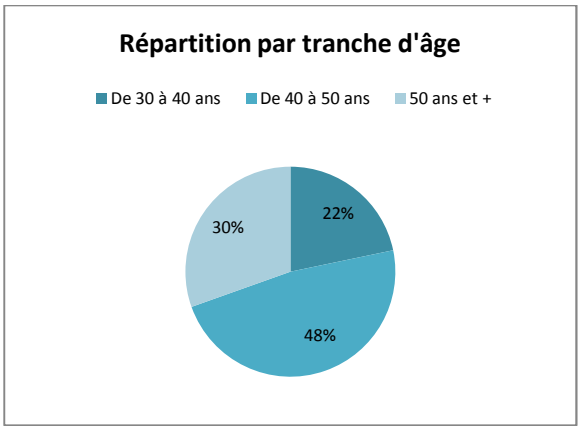
Discipline scientifique

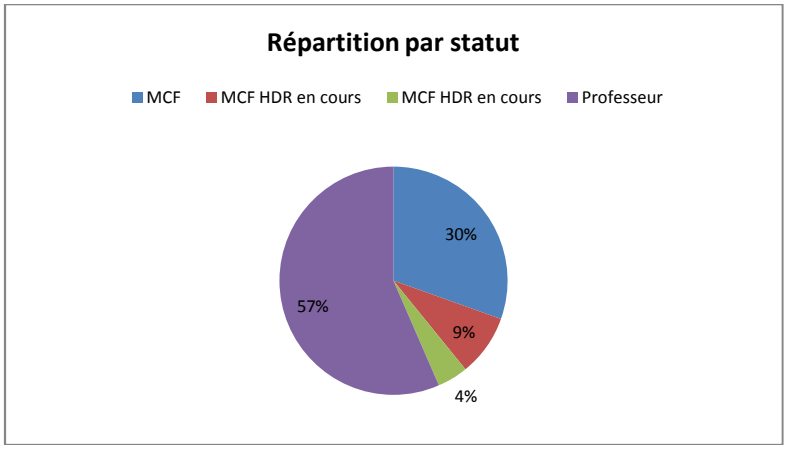







Répartition par tranche d'ancienneté
Moins de 10 ans
De 10 à 15 ans
De 16 à 20 ans
De 21 à 25 ans
Plus de 26 ans
22%
26%
35%
13%
4%


Répartition par tranche d'âge
De 30 à 40 ans
De 40 à 50 ans
50 ans et +
22%
48%
30%


Répartition par statut
MCF
MCF HDR en cours
MCF HDR en cours
Professeur
30%
9%
4%
57%

Annexe 10 : Codages

Codage en vue d'une analyse syntaxique

Thèmes	Sous thème	Sous-sous thème	Sous-sous-sous thèmes
Façon dont l'histoire professionnelle est racontée	Avant l'entrée dans le métier		
	A l'entrée dans le métier		
	Après l'entrée dans le métier		
	Opposition du "Je" au "On"		
Façon dont les décisions sont expliquées (Pourquoi / parce que) - Liens	Raisons personnelles	Plaisir	
		Centres d'intérêt	
		Famille	
		Défit personnel	
		Valeurs personnelles	
		Sens du service public	
		Conscience professionnelle	
	Raisons professionnelles	Temps disponible	
		Environnement / Système	Action sous contrainte (règle, norme établie)
			Action sous pression
			Besoin de connaitre le système
			Refus de cautionner le système
			Fuir le système
			Crainte du système
			Besoin de faire pression sur le système
			Besoin de maîtriser le système
		Qualité de son dossier professionnel	
		Les autres	ne pas vouloir ressembler à ceux qui ne s'impliquent pas
			Vouloir ressembler aux autres
		Promotion	
	Choix	choix volontaire	
		Choix contraint	
Termes montrant de l'incertitude et de l'ambiguité	"Je crois"		
	"Je pense"		
	"Je ne sais pas"		
	"J'ai l'impression que"		
	Recours au terme de "Chance"		
Enchainements systématiques d'idées	parcours scolaire : détaillé		
	Parcours métier : peu détaillé		
	Je / On		

Thèmes	Sous thème	Sous-sous thème	Sous-sous-sous thèmes
Discours lié aux réformes	Des différences entre individus	Impliqués / pas impliqués	
		Junior / Senior	
	Réformes citées ou non	LMD	
		LRU	
		Statut	
	Incohérences soulevées entre les textes / règles et la réalité terrain		
	Conséquences des réformes	Impacts sur les structures	
		Impacts sur les individus	
		Impacts sur les financements	
		Impacts sur la complexification	
		Impacts sur la métamorphose du métier	
		Impact sur les modes de gestion	
		Impact sur le quantitatif	
		Apparition de la notion d'excellence	
		Impact sur l'indivudalisme et la compétition	
		Impact sur les perspectives d'évolution	
	Termes négatifs	Complexification/Obscurantisme	
		Pression	
		Demotivation	
		Peur / Menace	
		Dégradation	
	Méconnaissance des textes	"Je crois"	
		Termes flous	
	Termes positifs		
	Contrainte		
	Ambiguité		
	Réseau		
Spécificités du récit de vie	Des individus qui se livrent à leur grande surprise		
	Des individus qui reconnaissent faire une analyse à posteriori		
	Récit historique ou non		
	Des individus qui essaient de caractériser leur parcours		
	besoin de remonter avant l'entrée dans le métier		
	Des individus qui imaginent ce qu'attend d'eux le chercheur		
	Volonté de donner les détails nécessaires au travail du chercheur		
Réflexions par rapport au travail de recherche	Intérêt		
	Volonté de connaitre les conclusions		
	Un sujet en phase avec leurs interrogations / réflexions personnelles		

Codages en vue d'une analyse thématique

Thèmes	Sous thèmes	Sous-sous thèmes	Sous-sous-sous thèmes
Réformes	Autonomie budgétaire	Contrôle	
		Avenir	
		Gestion prévisionnelle	
	Recherche et publications	Quantitatif	Statistiques
			Publiant / non publiant
			Pression
			Financement
			Communication marketing
			Promotion
			Evaluation AERES
			Evaluation individuelle
			Valorisation de soi
			Contrôle
			Indicateurs
		Qualitatif	Adaptation / Mots clés
			Evolution
		Plaisir	
		Recrutement	
		Reconnaissance	
		Temps	
		Exigences	
	Autres règles	Mutation	Difficutlté
			Concurrence
		Recrutement	Réseau
			Commissions
		Promotion	Impératifs
			Appuis
			Image
			Ambiguité des critères
			Notion de "carrière normale"
		HDR	Direction de thèse
			Pression
			Ambiguité
		Décharges	Règle floue
		Evaluation	Réseau
Règles	Ambiguité		
	Vecteurs	Collègues	
		Commissions	
		Direction de laboratoire	
	Complexité		
	Réseau / Appuis		
	Moule		
	Incohérence avec réalité		
	Tradition		
	Image		
Contradiction	Entre les individus	Liberté individuelle / contrôle	
		Recherche	Niveau meilleur ou moins bon qu'avant
			Incitation à publier existante ou non
			Il faut se plier aux règles ou non
			Financements plus importants qu'avant ou non
		Impact des réformes	Mieux / moins bien
		Promotion	Reconnaissance financière ou non
			Basé que sur la publication ou non
		Evaluation	Permanente / inexistante
		Mutation	Plus facile qu'avant ou non
		Gestion des individus	Plus humaine qu'avant ou non
	Pour un même individu	Présentation de son profil	Classique mais atypique
		Satisfaction	Content mais pas content
			mécontentement tout en jouant le jeu
			On peut être heureux sans être professeur mais on veut tout de même être promu
		Pression	Existe pour soi mais pas pour les autres
			Résiste mais s'y plie
		responsabilités administratives	Pas reconnues mais on en prend
		Publications	On le fait par plaisir mais pour être dans le moule quitte à faire quelque chose qui plait moins
		Environnement professionnel	N'influe pas sur les choix mais on fait des choix lié aux règles / normes
		Liberté	Libre mais contraint

Thèmes	Sous thèmes	Sous-sous thèmes	Sous-sous-sous thèmes
Influence	Des autres éloignés	reconnaissance du milieu	
		Jugement des commissions	
		Reconnaissance sociale	
		Réseau	
		Image	
		Gouvernement	
	Des autres proches	Direction de laboratoire	
		Homologues	
		Seniors	
		Juniors	
		Direction d'université	
	De la famille	Conjoints	
		Enfants	
		Pression sociale	
Confidentialité	Par rapport à quoi ?	Choix de carrière	
		Vision que l'on a de son métier	
		Vision que l'on a de ses collègues	
		Opportunités de carrière	
		Famille	
	Par rapport à qui ?	Collègues	
		Institution	
		Gouvernement	
Rupture passé / présent	Promotion	Grades	
		Opportunités disponibles	
	Mutation		
	Métier	Métamorphose	
		Complexification	
		Taches administratives	
		Modulation	
	Réseau		
	Compétences	Marketing	
		Adaptabilité	
		Gestion de projet	
		Excellence	
	Statut		
	Contrôle		
	Publications	Quantitatif	
		Qualitatif	
		Nouveaux indicateurs	
	Recherche	Financements projets	
		Financements laboratoires	
		Stratégie de recherche du laboratoire	
		Pression	Financière
			A la publication
		Individualisme	
		Concurrence	
		Culture du résultat	
		Mode	

	Coercition	Norme	Mimétisme
Existence	Financement Règles de publication et quantitatif Excellence Carcan AERES Mission des EC Avenir	Laboratoire Université et présidence Commissions Pairs Discours environnant	Référence aux autres
Mobilité géographique	Visibilité / réseau / image Localisme Opportunités Peur	Thèmes poussés par la présidence et le laboratoire Décisions financières Lien promotion / mobilité	Incitation Frein
Mobilité fonctionnelle	Nouvelles taches Nouveau rôle Répartition du temps Réorientations scientifiques	Publications Recherche de financements Implication dans les tâches administratives Sujets de recherche / disciplines	Répartition du panier d'activités Publications Comparaison Auto-évaluation Modèles
Mobilité verticale	Primes Promotions IUF	Pression à l'HDR Promotion	Incitation Frein

Codage en vue de procéder à des comparaisons

Thèmes	Sous thème	Sous-sous thème	Sous-sous-sous thèmes
Taille (petite structure par rapport à grosse structure)	Université	Avenir	Crainte
			Survie
			Menace
			Besoin de se différencier
		Enseignement	Intérêt
			Lourdeur
			Ambiance
			Reconnaissance
		Responsabilités administratives	Lourdeur
			Complexité
		Promotion	Reconnaissance
			Freins
			Manque d'opportunités
		Recrutement	Freins
	Laboratoire	Recherche	Temps disponible
			Besoin de se différencier
			Soutien du CNRS faible
			Manque de financements
			Transdisciplinarité
	Global	Qualité des profils recrutés	
Discipline (Physique vs SHS))	Financements	Label / mots clés	
		Financements privés	
		Contraintes de la maintenance	
		Concurrence	
	Recherche	Travail en mode projet	
		Collectif	
		Standards d'évaluation	
		Indicateurs	
		Classement des revues	
		Cohérence scientifique	
		PES	
	Avenir	Disparition d'équipe si pas de financement	
		Besoin de travailler avec d'autres	