



**HAL**  
open science

# Les universitaires britanniques face aux instruments d'évaluation et de financement de la recherche : les départements de géographie et d'informatique de deux universités face au Research Assessment Exercise et au full Economic Costing en Grande Bretagne

Felipe Camerati Morras

## ► To cite this version:

Felipe Camerati Morras. Les universitaires britanniques face aux instruments d'évaluation et de financement de la recherche : les départements de géographie et d'informatique de deux universités face au Research Assessment Exercise et au full Economic Costing en Grande Bretagne. Sociologie. Institut d'études politiques de paris - Sciences Po, 2014. Français. NNT : 2014IEPP0028 . tel-03512469v2

**HAL Id: tel-03512469**

**<https://theses.hal.science/tel-03512469v2>**

Submitted on 5 Jan 2022

**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.

**Institut d'Etudes Politiques de Paris**  
**Ecole doctorale de Sciences Po**  
Programme doctoral de sociologie  
Centre de Sociologie des Organisations (CNRS/Sciences Po)

**Les universitaires britanniques face aux instruments  
d'évaluation et de financement de la recherche.**

**Les départements de géographie et d'informatique de deux  
universités face au Research Assessment Exercise et au full  
Economic Costing en Grande Bretagne**

**Felipe Camerati Morrás**

Thèse dirigée par Christine Musselin, directrice de recherche au CNRS  
soutenue le 19 septembre 2014

**Composition du Jury :**

Mme Stéphanie Chatelain-Ponroy, Professeur au Cnam (rapporteur)

M. Yann LEBEAU, Senior Lecturer à l'Université d'East Anglia (Angleterre)

M. Jean-Philippe LERESCHE, Professeur à l'Université de Lausanne

Mme Christine MUSSELIN, Directrice de recherche au CNRS

Mme Catherine PARADEISE, Professeure des universités à l'Université Paris-  
Est Marne-la-Vallée (rapporteur)



## Remerciements

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de thèse, Christine Musselin, qui m'a accompagné dans cette recherche –ce que je sais n'avoir pas toujours été facile –. Sans ses conseils, critiques, encouragements, corrections et sans sa patience, cette thèse n'aurait pas été possible.

Je remercie tout ceux qui ont rendu possible mes recherches de terrain en Angleterre: Ewan Ferlie, qui m'a beaucoup conseillé et aidé à obtenir l'accès aux terrains, les directeurs de département, qui m'ont accueilli, donné accès aux archives et facilité l'enquête, et toutes les personnes qui ont pris parfois plusieurs heures pour répondre à mes questions.

Cette recherche a bénéficié du soutien financier d'une bourse doctorale de Sciences Po, du réseau d'excellence européen PRIME dans le cadre du projet *The Steering of Universities*, ainsi que de nombreuses activités d'enseignement, notamment sous la forme de deux années d'ATER à l'université du Havre et à l'Institut d'Administration d'Entreprise de Poitiers.

Merci ensuite au CSO, grâce auquel j'ai bénéficié de conditions de travail exemplaires, où j'ai régulièrement discuté de mes recherches et ainsi progressé dans leur formulation, où j'ai trouvé enfin des oreilles attentives dans les moments de doute et d'optimisme qui se sont succédés dans ce parcours. L'achèvement de cette thèse doit beaucoup aux conversations, aux remarques critiques et aux questions de Jérôme Aust, Daniel Benamouzig, Olivier Borraz, Patrick Castel, Sophie Dubuisson-Quellier, Jean-Noël Jouzel, Emmanuelle Marchal, Denis Segrestin, Michael Storper, François Dedieu, Lydie Cabana, Benoît Cret, Marte Mangset, Guilhem Anzalone, Hugo Bertillot, Fabien Foureault, Glen Hyman, David Santana, Simon Paye et Martha Zuber.

Je remercie les amis que je me suis faits au CSO: Julien Barrier m'a donné de nombreux conseils de littérature et m'a beaucoup aidé au début de ma thèse, Guillaume Lurton, Damien Krichewsky et Dima Younes m'ont aidé par d'innombrables conversations et ont partagé des moments de doute et de détente au 13U et ailleurs.

Enfin, je souhaite remercier de tout cœur mes proches pour leur patience, leur soutien inconditionnel et leur affection. Ma pensée va en premier à Maca, sans qui je n'aurais pas pu réaliser cet ouvrage. Je la remercie, ainsi que Giovanni, Anthony et Klara pour leur relecture attentive du manuscrit et leur soutien. Mes parents et d'autres amis proches, tels que Nicolas, Claudia, Simone et Daniela, ont eux aussi apporté un soutien essentiel.

*À Dante Camerati*



## Résumé

Dans cette thèse nous étudions les effets de deux instruments d'action publique liés au Nouveau Management Public, le *Research Assessment Exercise* (RAE) et le *full Economic Costing* (fEC), sur le mode de gestion du travail des universitaires au niveau des départements anglais. À partir de quatre études de cas en profondeur —quatre départements, repartis sur deux universités et deux disciplines, géographie et informatique—, cette thèse montre que les deux instruments étudiés ont des effets structurants sur l'organisation formelle des départements, la manière de légitimer l'activité des départements vis-à-vis des évaluateurs externes, et sur les modes de coordination du travail des universitaires.

Les deux instruments introduisent le langage financier et le calcul monétaire dans les relations des différents acteurs des universités, imposent le développement d'outils de gestion et, plus largement, participent à la managérialisation des universités. Le RAE et le fEC, grâce au travail d'interprétation des critères d'évaluation fait par les universitaires, simplifient les demandes de l'environnement vis-à-vis des départements. Ceci permet la mise en place d'outils de gestion dont l'objectif n'est pas seulement de légitimer le département vis-à-vis des évaluateurs externes, mais également de coordonner le travail des universitaires. En ce sens, cette thèse rend compte du fait que sous la pression des instruments d'évaluation et de financement, les structures et outils de gestion des universités sont couplés aux activités de recherche.

Cependant, le RAE et le fEC ont surtout des effets indirects et ne produisent une homogénéisation ni des universités ni des départements. Les instruments ne sont pas seulement interprétés au niveau des départements, mais ils sont également opérationnalisés à travers des outils de gestion qui ouvrent des nouvelles marges de liberté pour les universitaires. Le mode d'organisation des départements n'est pas déterminé par les instruments nationaux, mais par des négociations qui dépendent de la capacité des universitaires à rapporter des ressources matérielles et symboliques à l'université. Il peut être managériale collégiale dans les départements qui obtiennent de bons résultats financiers et au RAE ou managériale hiérarchique dans ceux qui ont du mal à satisfaire les attentes de la direction de l'université. Dans les deux cas, les universitaires gardent un degré d'autonomie dans la définition de leur sujet de recherche grâce à la coopération et au contrôle par les pairs ou grâce à l'utilisation à leur avantage des règles qu'imposent les instruments et les outils de gestion.

Mots clefs : financement des universités, Royaume-Uni, évaluation, Research Assessment Exercise, full Economic Costing, RAE, fEC, systèmes faiblement couplés, Audit, managérialisme, Nouveau Management Public, recrutement, départements, instruments d'action publics, outils de gestion.



## Abstract

In this thesis we study the effects of two policy instruments related to the New Public Management, the Research Assessment Exercise (RAE) and the full Economic Costing (fEC), on the management and the work of academics on English departments. From four in-depth case studies of four departments in two universities and two disciplines—Geography and Informatics—, this thesis shows that the two instruments studied have a structural effect on the formal organization of departments, how to legitimize the departments' work to external evaluators, and the modes of coordinating the work of academics.

Both instruments introduce financial language and monetary calculation in the relations of actors from the different universities, they require the development of management tools and more broadly, they are involved in the managerialisation of universities. The RAE and the fEC, through the work of interpretation of assessment criteria by the academics, simplify the demands of the environment vis-à-vis the departments. This allows the implementation of management tools whose objective are not only to legitimize the department vis-à-vis the external evaluators, but also to coordinate the work of academics. In this sense, this thesis reflects the fact that under the pressure of evaluation and funding instruments, management tools are coupled with research activities.

However, the RAE and the fEC have effects mainly in an indirect way, and do not produce a homogenization of universities or departments. Instruments are not only interpreted at the departmental level, but they are also operationalized through management tools that open new spaces of academic freedom. The department organization is not determined by national instruments, but by negotiations that depend on the ability of academics to bring material and symbolic resources to the university. It can be collegial-managerial in departments that get good funding and good results in the RAE or hierarchical-managerial in those that are struggling to meet the expectations of the management of the university. In both cases, the academics retain a degree of autonomy in defining their research topics through cooperation and peers control or by using to their advantage the rules imposed by instruments and management tools.

Keywords: university funding, United Kingdom, evaluation, Research Assessment Exercise, Full Economic Costing, RAE, fEC, loosely coupled systems, Audit, managerialism, New Public Management, Recruitment, departments, policy instruments, management tools.

# Sommaire

Introduction .....	1
1 Choix d'objets et approches théoriques .....	6
2 Méthodologie et terrains d'enquête .....	21
3 Plan de thèse .....	27
Capitulo 1: Contexte de réformes et naissance du Research Assessment Exercise et du full Economic Costing .....	29
1 Transformations du système d'enseignement supérieur anglais .....	33
2 Le RAE .....	42
3 Le Full Economic Costing .....	78
Conclusion du chapitre .....	91
Chapitre 2 : Les rapports entre les universités et leurs départements : autonomie contrôlée ou contrôle direct ?.....	95
1 Universités départements : ambiguïté des rapports de pouvoir .....	99
2 Modalités et degrés d'intervention dans les départements.....	120
3 Négociations et mobilisations des directeurs de départements et des universitaires .....	133
Conclusion du chapitre .....	143
Chapitre 3 : Effets techniques et institutionnels du RAE et du fEC sur le management des départements .....	147
1 Outils de management des départements : effets sur l'information, l'action et la légitimité .....	153
2 Agencements typiques d'outils et tendances dynamiques au sein des départements.....	191
Conclusion du chapitre.....	214
Chapitre 4 : Changements des comportements des universitaires et tensions entre valeurs et demandes managériales .....	219
1 RAE et fEC : deux réformes qui ne s'opposent pas totalement aux valeurs des universitaires ..	224
2 Oppositions et synergies entre outils de pilotage, pratiques de recherche et valeurs .....	238
Conclusion du chapitre .....	268

Chapitre 5 : Guerre et paix autour du processus de recrutement.....	273
1.Le RAE : un impact significatif mais faible .....	279
2 Les étapes d'un recrutement : un processus qui mobilise des dispositifs variés .....	286
3 Processus concrets de recrutement : recrutements pacifiés et recrutements politiques .....	293
Conclusion du chapitre .....	313
Conclusions générales de la thèse .....	317
Bibliographie.....	339
Annexe 1.....	368
Annexe 2 .....	370
Annexe 3 .....	382
Table de Matières.....	386

## Introduction

*« Vous n'avez donc pas de salle réservée aux professeurs ? observe Helen. C'est très démocratique.*

*– Eh bien, tous nos étudiants sont de troisième cycle. Nous ne préparons pas à la licence, au grand mécontentement de l'université.*

*– Et pourquoi ?*

*– Je ne veux pas que mes subordonnés<sup>1</sup> gaspillent du temps et de l'énergie à enseigner les notions élémentaires de programmation.*

*– Non, je vous demandais pourquoi l'université est mécontente.*

*– Question de fric, en fonction du nombre des étudiants. Les études supérieures sont un marché à l'heure actuelle, vous savez. » Il la regarde par-dessus son mug de café. « C'est même une plaie à vif chez nous en ce moment. Je risquerais de vous faire périr d'ennui si je me laissais aller.*

*– Mettez-moi à l'épreuve.*

*– Voilà, pour faire court, cet institut a été financé par une dotation de la société Holt Belling [...]. Il a toujours été prévu que tôt ou tard ils décrocheraient et laisseraient l'université assumer seule tous nos frais. Mais l'université manque de fonds elle aussi. Le nouveau président et son comité de Salut public – je surnomme ainsi son équipe d'administrateurs – me disent qu'ils n'ont pas les moyens de payer toute la note.*

*– Alors, que va-t-il arriver ? demande Helen.*

*– Dans le pire de cas, nous fermerons boutique. » Avec un sourire sardonique, il ajoute : « Ils convertiront peut-être cet endroit en un institut de création littéraire. Jasper Richmond se plaint de manquer de place pour la littérature anglaise. Et la création littéraire a les faveurs du comité de Salut public.*

*– Vraiment ? » Helen paraît étonnée.*

---

1

« My people » dans la version originale.

– « *Et comment. Les cycles ont beaucoup de succès, ils attirent de nombreux postulants, diplômés ou non [...]. Le département d'anglais embauche des auteurs fauchés comme chargés de cours, avec des contrats à court terme...*

– *Et pour trois fois rien, dit Helen.*

– *Pour trois fois rien, exactement. Un salaire net sans cotisations de retraite, n'ouvrant droit à aucun congé sabbatique ou de maternité. Les frais généraux de ces cycles doivent être négligeables. D'un point de vue commercial, ça représente une opération juteuse. Quant à savoir si le monde a vraiment besoin de plus de romanciers, c'est affaire d'opinion.*

– *A-t-il besoin de plus de spécialistes des sciences cognitives ?*

– *J'en suis évidemment convaincu. L'avenir sera dominé par la science informatique et le génie génétique. Il faut des gens capables de saisir les problèmes fondamentaux et les possibilités de ce domaine, pas seulement les applications. Mais nos maîtres ne semblent pas le comprendre. C'est toujours difficile d'obtenir de l'argent pour la recherche sans but pratique immédiat<sup>2</sup>, dans toutes les disciplines.*

– *Mais vous ne pensez pas sérieusement que l'université vous jettera dehors ?*

– *Non. Du moins, elle ne le fera qu'en dernier recours. Nous sommes ici l'un des rares départements de classe mondiale, noté 5 lors de la dernière évaluation qualitative des recherches<sup>3</sup>. Si l'université nous balançait, ce serait un acte de mauvaise gestion, sans parler de l'image de marque. Il est plus probable qu'on va nous demander de nous serrer la ceinture, ou d'accueillir les candidats à la licence. » (Lodge 2001, 73-75)*

Cette citation extraite de *Pensées Secrètes*, roman de David Lodge<sup>4</sup> (2001), met en scène l'importance de la gestion financière et du *Research Assessment Exercise* (RAE) – procédure

---

<sup>2</sup> « blue skies research » en version originale.

<sup>3</sup> « Research Assessment Exercise » en version originale.

<sup>4</sup> David Lodge est professeur émérite de l'université de Birmingham où il a enseigné la littérature de 1960 jusqu'à ce qu'il prenne une retraite anticipée, Il l'a fait en réaction aux transformations des universités mises en place par Thatcher (McLemee 2002). Son œuvre est considérée comme l'archétype de la *fiction à substrat professionnel*, dans laquelle la représentation d'un milieu professionnel (de ses discours, de ses pratiques...) sous-tend l'intrigue, définit les personnages et intervient dans le dénouement (Gaberel-Payen 2010).

d'évaluation de la recherche – dans les départements des universités anglaises. Elle montre le rôle des projets de recherche et des prestations de services dans le financement des coûts de fonctionnement. Cet extrait illustre notamment comment le contexte, les politiques nationales et les instruments tels que le RAE forgent la perception qu'ont les acteurs des aspects financiers au niveau local et leurs relations avec d'autres éléments : disciplines <sup>5</sup>, types de recherche, structures de coûts, programmes d'enseignement, coûts des bâtiments, prestige, etc. Il traduit également un changement de conception de l'université dont, pour certains, la gestion s'approche progressivement de celle des entreprises, malgré l'opposition des universitaires. Il est par ailleurs révélateur que David Lodge ait choisi le RAE et le financement des coûts de fonctionnement pour illustrer le rôle et le travail d'un directeur de département dans une université de taille moyenne orientée vers la recherche.

Cette relation entre des changements menés au niveau national en Angleterre<sup>6</sup> (notamment les politiques de financement dans le cadre du Nouveau Management Public), et leur impact et adaptation au niveau local est l'objet de cette thèse. Nous accorderons une attention particulière à la mise en place de deux dispositifs qui touchent au financement de la recherche. Le premier est le RAE : il s'agit d'un processus d'évaluation bureaucratique par les pairs (McNay 2006a, 184) conduit par environ 70 jurys et qui est utilisé par le gouvernement pour répartir les financements récurrents pour la recherche. Le second dispositif est le fEC qui est une application du *Transparent Approche to Costing* (TRAC) aux projets de recherche individuels, qui se traduit par la mise en place d'une comptabilité analytique suffisamment précise pour permettre l'évaluation de tous les coûts engendrés par un projet de recherche, et qui implique une participation aux coûts indirects des organismes qui financent les projets de recherche.

Nous analyserons le RAE et le fEC comme des instruments<sup>7</sup> et nous observerons que ces

---

<sup>5</sup> La citation est particulièrement adaptée à notre recherche : non seulement elle concerne une université similaire à celles que nous avons étudiées, mais en plus elle fait référence à un département de *Computer Science* (informatique), la discipline de deux des départements étudiés. On remarquera que la recherche en informatique traite de sujets tels que les sciences cognitives et l'ingénierie génétique.

<sup>6</sup> Dans cette thèse, nous nous limiterons le plus possible au cas anglais. Le degré d'autonomie de l'Écosse, du Pays de Galles et de l'Irlande du Nord font que leur politique n'est pas exactement la même qu'en Angleterre. Ainsi, bien que le RAE soit mis en place à l'échelle du Royaume-Uni, ses conséquences financières peuvent être radicalement différentes d'une nation à l'autre. Concrètement, les formules de calcul d'allocation de ressources sont définies indépendamment par chaque conseil de financement national.

<sup>7</sup> Nous expliquerons plus loin que le fEC et le RAE peuvent être considérés comme des instruments d'action publique.

dispositifs ont un rôle structurant dans les organisations étudiées, mais aussi, comme Crozier et Friedberg (Crozier et Friedberg 1977) le montrent, que les règles, les dispositifs ou les technologies ne déterminent jamais complètement le comportement des acteurs: même dans les situations de dépendance et de contrôle, les individus ne les subissent pas passivement mais « jouent » avec elles, les utilisent activement plus souvent qu'il ne l'est généralement admis. Ces technologies s'intègrent dans les systèmes locaux mais, bien que contraignant l'action, elles sont à l'origine d'incertitudes qui constituent autant de nouvelles marges de manœuvre.

Cette thèse a par conséquent pour ambition de rendre compte et de comprendre les effets du RAE et du fEC dans les unités de recherche (départements ou groupe de recherche) en analysant la manière dont ces deux instruments interagissent, dont ils sont intégrés, mobilisés, réinterprétés et transformés en fonction du contexte organisationnel et de ses spécificités : les universités, leurs départements et chaque discipline ont leur propre histoire ; chaque entité dispose de ressources financières, symboliques et humaines qui lui sont propres et les personnes qui la constituent développent chacune leurs alliances et stratégies, qui à leur tour influent sur leur marge de liberté d'action.

Ainsi, nous nous intéresserons au degré d'autonomie des départements et leurs membres dans le cadre de la mise en place et de l'opérationnalisation du RAE et du fEC au niveau des universités, départements et groupes de recherche. Il s'agira alors de savoir quels changements peuvent être attribués à ces instruments, et dans quelle mesure ces derniers façonnent les comportements des acteurs et produisent (ou ne produisent pas) une homogénéisation des universités et départements. Pour ce faire, nous nous intéresserons à l'appropriation au niveau local des instruments nationaux, à leurs impacts sur le travail des universitaires et, plus particulièrement, à leur influence sur la gestion des départements. Ce qui nous conduit à montrer que les conséquences du RAE et du fEC sur les départements et les conditions de travail des universitaires ne sont ni directes ni mécaniques.

Dans cette introduction, nous exposerons tout d'abord le choix de nos objets de recherche, des approches théoriques et les différents niveaux d'analyse retenus. Ensuite, nous présenterons notre approche méthodologique et les terrains sur lesquels nous avons travaillé. Enfin, nous décrirons le plan de la thèse et les problématiques spécifiques qui seront étudiées dans chaque chapitre.

# 1 Choix d'objets et approches théoriques

Depuis le milieu des années 1970, le système d'enseignement supérieur anglais a connu d'importants changements qui, directement ou non, ont modifié le financement de la recherche dans les universités. Pour autant, tous ne sont pas liés directement aux évolutions de la politique de recherche : la fin des Trente Glorieuses, les cycles économiques de long terme<sup>8</sup>, la massification de l'accès à l'université, l'intégration du Royaume-Uni à l'Union Européenne sont autant de facteurs qui ont pesé sur les transformations de l'enseignement supérieur britannique... Cependant, l'arrivée de Margaret Thatcher au pouvoir a constitué un point de rupture particulièrement net. Le nouveau gouvernement a mis en œuvre des politiques publiques fortement inspirées des thèses du Nouveau Management Public (NPM) qui ont profondément modifié les relations entre l'État et les universités, notamment en faisant évoluer les méthodologies de répartition des ressources pour la recherche (Ferlie et al. 1996; Ferlie et Andresani 2009).

Les structures gouvernementales en charge des politiques d'enseignement supérieur et les instruments de pilotage des universités ont alors beaucoup changé, avec notamment : des modifications profondes des agences de financement des universités – les *funding councils* (conseils de financement)<sup>9</sup> – ; des changements dans la quantité de ressources allouées aux universités ; l'intégration de nouvelles institutions dans le système universitaire ; des évolutions du rapport entre financements par contrats et financements récurrents ; des réformes au sein des *Research Councils* (Agences Thématiques) ; la création de systèmes d'évaluation de la recherche et de l'enseignement, etc.

En parallèle, l'idée même que la société se fait des universités, de leur place et de leur mission a évolué au Royaume-Uni et dans le monde : pour simplifier, on attend aujourd'hui des universités qu'elles soient un moteur, voire le moteur, du développement économique ; les livres sur l'avènement

---

<sup>8</sup> Pour une exposition de la relation entre financement de l'enseignement supérieur et les cycles économiques longs, voir Carpentier (2012)

<sup>9</sup> Dans cette thèse, nous ferons référence à des agences, structures, postes de travail, etc., dont l'équivalent en France et/ou en français n'existe pas; par conséquent, bien que nous indiquerons l'équivalent français à chaque fois que cela est possible, nous serons contraints de garder un certain nombre de noms anglais. Pour chaque première apparition d'un terme traduit, nous indiquerons d'abord le nom en anglais puis, entre parenthèses, la traduction ou l'acronyme utilisé par la suite. Les acronymes et les traductions sont regroupés dans le glossaire en Annexe, avec, si nécessaire, une explication de la traduction. Certains termes ne reviendront que très rarement dans la thèse et dans ce cas nous n'utiliserons que le nom complet en anglais. Les traductions ponctuelles seront signalées par des crochets.



de l'économie de la connaissance (Drucker 1992), la société de l'information (Webster 1995) et les programmes politiques qui confèrent à l'université un rôle majeur dans l'économie ne manquent ni au Royaume-Uni ni ailleurs. Pour beaucoup de ces auteurs, les universitaires qui travaillaient jusque là dans leur « tour d'ivoire », à l'écart des problématiques sociétales, doivent désormais s'impliquer davantage dans les questions de société et travailler directement avec les entreprises et les gouvernements afin de participer à la création de richesses économiques. Par ailleurs, différentes publications font état de changements dans les modes de production des connaissances, prônent le passage vers une recherche trans-universités, pluridisciplinaire, plus proche du contexte d'application, en contact avec des industriels et le gouvernement (Gibbons, Limoges, et Nowotny 1997; Etzkowitz et Leydesdorff 2002) et ont reçu un écho favorable en Grande-Bretagne.

Toutes ces transformations ont affecté l'enseignement supérieur britannique mais l'on peut s'attendre à ce qu'elles aient eu des impacts différenciés car les universités anglaises sont loin de former un groupe monolithique. Du fait de la grande autonomie dont elles jouissent au Royaume-Uni, les universités sont très différentes les unes des autres (Lucas 2006, 3) : chacune a son histoire – plus ou moins longue –, sa réputation, son organisation, ses spécialités et sa constitution disciplinaire. Il est par exemple possible de distinguer les universités en fonction de leur ancienneté (qui se manifeste souvent dans le langage courant au travers du style d'architecture propre à la date de création), de leur orientation vers l'enseignement ou vers la recherche et de leur appartenance à des groupes. Traditionnellement les universités britanniques sont en effet classées par groupes : « les anciennes universités » d'Angleterre, d'Écosse et d'Irlande qui regroupent les sept universités médiévales ou de la renaissance ; les « Universités Civiques » ou Universités « de Briques Rouges » [red brick] qui rassemblent les six universités fondées à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et au début du XX<sup>ème</sup> (l'expression "Université de Briques Rouges" incluant parfois les *colleges* fondés à la même époque) ; les universités "de verre" [*Plate Glass*] qui incluent une vingtaine d'universités fondées dans les années 1960 et dont le nom tient à leur architecture moderne ; les Nouvelles Universités ou Universités Post-1992 qui regroupent l'ensemble des *Polytechnics* qui avaient été créées au début des années 60 et qui sont devenues des universités en 1992. À ce découpage en fonction de l'histoire des établissements, il faut ajouter des regroupements en différents groupes de pression : le *Russell Group* regroupe les vingt-quatre universités parmi les plus prestigieuses et les plus intensives en recherche ; le *1994 group* rassemble aujourd'hui<sup>10</sup> onze institutions plus petites, mais très orientées vers la recherche ; le *Million*

---

<sup>10</sup> Il est important de signaler que depuis 2006 plusieurs universités du *1994 group* ont quitté celui-ci pour rejoindre le

+ est un ensemble de vingt-deux institutions, notamment des universités Post-1992 ; et l'*University Alliance* regroupe vingt-quatre institutions assez hétérogènes proposant des programmes d'enseignement professionnalisants. Du fait de cette variété, les changements de politiques publiques affectent différemment les universités. Ils touchent aussi différemment les diverses catégories de personnel qui composent les universités britanniques : les universitaires – formés et socialisés au sein des disciplines et présentant des modes de travail, des identités et des besoins différents – ; le personnel administratif et technique ; les managers professionnels de formation et des universitaires qui ont orienté leur carrière vers l'administration universitaire, ce qui tend à les éloigner de leur discipline et de leur département d'origine (Deem, Hillyard, et Reed 2007).

Compte-tenu de la complexité, de l'ampleur et de la diversité des changements, et compte-tenu de l'hétérogénéité du paysage universitaire britannique, nous avons défini notre recherche de manière à contrôler certaines variables et à maîtriser le périmètre de l'étude, afin de pouvoir observer des mécanismes et des changements pouvant fonctionner dans des contextes différents. Nous exposerons, tout d'abord les deux approches théoriques qui ont irrigué notre réflexion, puis nous expliciterons le choix des départements comme niveau privilégié d'analyse et celui des disciplines concernées.

### ***1.1 Le RAE et le fEC : deux instruments représentatifs du Nouveau Management Public***

Pour étudier les effets locaux de réformes inspirées du NPM menées au Royaume Uni, nous avons faits deux choix initiaux : se concentrer sur le RAE et le fEC et les étudier comme des instruments. Nous justifierons notre focalisation sur le RAE et le fEC, leurs conséquences et leurs modes d'appropriation, pour plusieurs raisons : ils permettent de définir un périmètre de recherche réaliste ; la plupart des changements intervenus dans les politiques de recherche anglaises sont en lien avec ces deux instruments (Lucas 2001, 38), à tel point que le RAE a été utilisé comme traceur des changements qui ont affecté les modes de pilotage des universités britanniques (Ferlie et Andresani 2009) et les conseils de financement (Tapper et Salter 2004) ; ils peuvent être considérés comme emblématiques du NPM parce qu'ils opérationnalisent certains de ses principes tels qu'ils sont été

définis par Hood<sup>11</sup> (1991) ; en tant qu'instruments de financement ; ils représentent, à côté des instruments de type régulateur et de type persuasif ; le principal instrument (de type incitatif) dans le domaine des politiques de recherche (Benninghoff, Ramuz, et Leresche 2004). Ensuite nous justifierons le choix de les étudier en tant qu'instruments de politiques publiques.

### 1.1.1 Le RAE et le fEC au centre des réformes des universités

Le RAE et le fEC ont profondément transformé les modes de financement de la recherche en Grande-Bretagne. L'un et l'autre n'ont pas retenu l'attention des analystes de manière égale. Le RAE a fait l'objet de très nombreuses publications, souvent pour analyser son rôle de moteur des changements que l'enseignement supérieur a connus. Il est décrit par certains comme un levier d'action utilisé par les doyens et les *principals* ou *vice-chancellors* (présidents) pour accroître la productivité des départements (McNay 1999) ; comme une source de solidarité, ainsi que comme un moyen de défense des valeurs universitaires (Mary Henkel 1999), comme le point de départ de la transformation des directeurs de département en cadres hiérarchiques [*line managers*] (Jackson 1999) ; comme la source d'une évolution du modèle de publication universitaire (Velody 1999). En même temps, il a aussi été l'objet de critiques fortes de la part des universitaires : il aurait été source d'humiliation de certains universitaires (Henkel 1999) ; il aurait même été responsable (au moins partiellement) d'un changement dans la structure des sentiments des universitaires (Sidaway 1997) ; et il aurait eu des effets très négatifs sur la culture collégiale des universités et départements (Curran 2000). Dans tous ces cas, le RAE est considéré comme un élément central pour expliquer les changements du système d'enseignement supérieur britannique.

En revanche, le fEC a été relativement peu étudié. Certes, avant même la création du fEC, Power (1997) avait évoqué les conséquences potentielles d'un tel projet sur les institutions d'enseignement supérieur et le comportement des universitaires. Par la suite, dans la préface de l'édition française de la *Société de l'Audit* (Power 2005), il aborde nommément le thème du fEC (qui était alors

---

<sup>11</sup> Pour Hood le NPM est une doctrine difficile à définir lié généralement à sept éléments : prise en main du management professionnel ; normes explicites et mesures de performance ; plus grand importance donnée au contrôle d'outputs ; désagrégation des unités dans le secteur public ; plus de concurrence dans le secteur public ; promotion de modes de gestion inspirés des entreprises privées ; insistance sur une plus grande discipline et plus de parcimonie dans l'utilisation des ressources.

en cours d'être mis en place) et qui, d'après lui, allait entraîner l'apparition d'une nouvelle culture du contrôle. Toutefois, depuis la mise en place du fEC, seuls quelques rapports (Alexander 2009; Wakeham 2010) et quelques articles plutôt techniques (Carter 2004; Wand, Newton, et Carter 2004; Hale 2010) ont fait état de craintes et d'éventuels effets pervers liés à l'introduction de ce dispositif. De plus, si les rapports évoquent certaines conséquences financières pour l'ensemble du système d'enseignement supérieur, les effets au niveau local ne sont jamais abordés.

Ce relatif désintérêt des chercheurs et des analystes ne doit pas minorer le caractère central du fEC dans l'évolution du système anglais d'enseignement supérieur. La rareté des travaux existants peut s'expliquer par le manque de recul (le fEC est récent), la difficulté à identifier les effets d'un instrument imbriqué avec de nombreux autres et/ou les difficultés propres à l'étude de la comptabilité (Chatelain-Ponroy 2010). Ensuite, et surtout, son caractère crucial n'a commencé à se manifester qu'à partir du moment où nous avons commencé à mener des études de terrain, même si avant sa mise en œuvre effective, le fEC était déjà une source de préoccupation pour les universitaires et directeurs de département car la perspective d'une comptabilité précise, prenant en compte les coûts indirects, n'était pas considérée comme anodine.

Malgré ces différences quant à l'attention qui leur a été portée, le RAE et le fEC possèdent des caractéristiques communes qui concourent à les rendre cruciaux : ce sont en effet des moyens de contrôle à distance, basés sur l'instauration de standards de recherche et sur la mise en concurrence. Leur but est, entre autres, d'obliger les universitaires à rendre des comptes et ils correspondent donc à des processus « d'*accountability* ». A ce titre, ils peuvent être considérés comme des archétypes des instruments du NPM<sup>12</sup>. Mais alors qu'il est attendu qu'ils modifient les relations au niveau local et changent l'environnement de travail des universitaires, les études font défaut à ce niveau là : comme on le verra dans le premier chapitre, les nombreux travaux sur le RAE comme les rares qui concernent le fEC s'intéressent au système d'enseignement supérieur dans sa globalité, aux universités dans leur ensemble et aux universitaires d'un point de vue national, en négligeant par là même le vécu au sein des universités. Là où les instruments ont un effet concret, où les contournements peuvent se manifester, où les instruments peuvent être détournés ou neutralisés. C'est pourquoi nous avons résolument fait le choix de placer nos travaux au niveau des départements.

---

<sup>12</sup> Et ce, même si comme nous verrons par la suite, ils s'écartent du NPM sur quelques aspects. Le RAE en particulier instaure une évaluation par des universitaires et non pas par des agents externes comme le prône le NPM (Ferlie and Andresani 2009).

## 1.1.2 L'étude par les instruments de politiques publiques

L'étude des modalités d'intervention de l'État et des politiques publiques à travers le prisme des instruments, et plus largement l'étude des technologies de gestion au sein des systèmes humains, ne sont pas nouvelles (Berry 1983; Hood 1983; Moisdon 1997; Lascoumes et Le Galès 2005b) et leur richesse empirique et théorique a été démontrée à maintes reprises. Weber (1964), déjà, attribue aux technologies de gestion et de comptabilité un rôle fondamental dans l'émergence du capitalisme, mais c'est notamment à partir des travaux de Hood (1983) que les instruments ont été placés au centre des analyses en tant qu'objets de recherche (Ravinet 2007) dans l'analyse des politiques publiques, tandis qu'en gestion les travaux de Berry (1983) vont aussi être le point de départ de diverses réflexions. Aujourd'hui, il existe une tradition de recherche concernant des instruments aux États-Unis, en Angleterre et en France, mais les approches et leurs objets restent d'une grande diversité.

Un instrument, parfois aussi qualifié d'outil, peut être défini de différentes manières. Hood (1983) commence par en donner une définition très large et compare les outils de gouvernement aux outils de jardinage ou de charpenterie, en précisant que les outils de gouvernement concernent le contrôle social et qu'ils sont utilisés par les gouvernements pour essayer d'encadrer la vie des individus. Pour Hood les outils de gouvernement forment un ensemble large et hétérogène qui inclut les discours publiques, la propagande, les règles, les lois, les contrats, les ordres, les incitations, le transport, la distribution, etc. Dans cette vision, le RAE et le fEC sont bien des outils de gouvernement complexes, car ils établissent des règles, mobilisent des ressources humaines, établissent des mécanismes d'incitation, s'appuient sur des informations et permettent d'en recueillir.

Dans le domaine des sciences de la gestion, les réflexions de Berry (1983) constituent une approche plus empirique basée sur des exemples tels que le contrôle de gestion, la gestion par objectifs, les catégories statistiques, les matrices de stratégie (comme les matrices de stratégie développées par des entreprises de conseil en organisation). Pour cet auteur, les outils de gestion sont des institutions sociales qui permettent de réduire la complexité, mais qui provoquent une dispersion des rationalités ainsi que des conséquences non anticipées (vertueuses et perverses). Berry, à la différence de Hood, mais aussi de Lascoumes et Le Galès (2005a), s'intéresse à l'appropriation et à l'usage des instruments par les acteurs au niveau local. Cela lui permet de montrer que les outils de gestion structurent l'action tout en laissant et en générant des espaces de liberté aux acteurs : comme il l'illustre par de nombreux exemples, le flou des informations et l'existence d'« espaces suffisamment opaques vis-à-vis de

l'extérieur » permettent aux acteurs de trouver les marges de manœuvre dont ils ont besoin (Berry 1983, 18) et d'utiliser les outils de manière créative, produisant parfois des effets pervers ou imprévus.

Plus récemment Lascoumes et Le Galès ont renouvelé la réflexion sur l'instrumentation de l'action publique qu'ils proposent de comprendre comme étant « l'ensemble des problèmes posés par le choix et l'usage des outils (des techniques, des moyens d'opérer, des dispositifs) qui permettent de matérialiser et d'opérationnaliser l'action gouvernementale » (Lascoumes et Le Galès 2005a, 13). Pour ces auteurs, un instrument d'action publique « constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur ». Les instruments sont pensés également comme des institutions : un ensemble plus ou moins coordonné de règles, de normes et de procédures, qui gouverne les interactions et les comportements des acteurs et des organisations. Ces institutions fournissent ainsi un cadre stable d'anticipation qui réduit les incertitudes et structure l'action collective (Le Galès et Lascoumes 2006).

Parce qu'ils s'intéressent non seulement au choix des instruments, mais aussi à leurs effets (Ravinet 2007, 372), Lascoumes et Le Galès estiment qu'il est possible de saisir les transformations des politiques publiques et des modes d'intervention de l'État par les instruments. Ces derniers « déterminent en partie la manière dont les acteurs vont se comporter ; ils créent des incertitudes sur les effets de rapport de force ; ils vont conduire à privilégier certains acteurs et intérêts et à en écarter d'autres ; ils contraignent les acteurs et leur offrent des possibilités ; ils véhiculent une certaine représentation des problèmes » (Le Galès et Lascoumes 2006, 274).

Par ailleurs, Lascoumes et Le Galès distinguent les instruments, qui constituent « un type d'institution sociale (le recensement, la cartographie, la réglementation, la taxation, etc.) », de la technique, « un dispositif concret opérationnalisant l'instrument (la nomenclature statistique, le type de figuration graphique, le type de loi ou de décret) », et de l'outil, « micro-dispositif au sein d'une technique (la catégorie statistique, l'échelle de définition de la carte, le type d'obligation prévue par un texte, une équation calculant un indice) ». (Lascoumes et Le Galès 2005a, 14–15; Ravinet 2007, 371–372).

Le RAE et le fEC sont bien des instruments au sens de Lascoumes et Le Galès. Aussi bien dans les articles scientifiques où ils sont analysés, que dans les discours des acteurs, ils sont utilisés pour anticiper le comportement des acteurs. Les pouvoirs publics les ont mis en place dans le but de réguler leurs relations avec les universités. Très concrètement ils bénéficient à certains acteurs et posent des

problèmes complexes d'une manière très particulière et très différente de ce qui se faisait par le passé. L'un et l'autre construisent des règles, des normes et des procédures qui gouvernent en partie le comportement des directeurs de départements, des présidents d'institutions d'enseignement supérieur et des universitaires. Par ailleurs, ces instruments donnent lieu à la mise en place d'un autre genre de dispositifs qui les opérationnalisent au niveau local. En accord avec la distinction de Lascoumes et Le Galès (2005a, 14-15), nous appellerons outils ces dispositifs.

## **1.2 Changements institutionnels et changements dans la coordination du travail**

Le RAE et le fEC, en tant qu'instruments, produisent des changements dans les universités et départements. Cependant, la question qui se pose est celle de savoir si ces derniers sont des mythes permettant de légitimer le labeur des universités et départements vis-à-vis de l'extérieur ou si ces changements touchent les pratiques des universitaires.

Deux approches différentes plaideraient en faveur d'un impact minimal de ce type de réformes sur les pratiques: celui de Weick (1976) qui qualifie les institutions éducatives (écoles lycées et universités) de systèmes faiblement couplés (*loosely coupled systems*); ceux de Meyer, Rowan et d'autres sociologues néo-institutionnalistes (J. W. Meyer et Rowan 1977; J. W. Meyer et Rowan 1978; J. W. Meyer, Scott, et Deal 1980) qui rendent compte de la capacité de certaines organisations (dont les écoles et les universités sont les exemples typiques) à mettre en place des structures purement formelles découplées du cœur technique [*technical core*] de ces organisations et qui permettent de se conformer aux attentes de rationalité de l'environnement. Ces approches ont mis en évidence que dans les institutions d'éducation, ce qui se passe dans les salles de classe – le cœur technique – est souvent déconnecté de la division formelle des tâches, des procédures de travail établies, des outils et structures de management.

Meyer et Rowan montrent que les organisations dont les structures deviennent isomorphiques avec les attentes de l'environnement diminuent la coordination interne et le contrôle afin de continuer à être légitimes (J. W. Meyer et Rowan 1977) et obtenir les ressources nécessaires à leur survie. Ces organisations correspondent en façade aux mythes de l'environnement qui exigent une organisation formelle rationalisée tandis que dans leur sein une logique de confiance et de bonne foi est utilisée.

D'ailleurs, les universités de partout dans le monde se ressemblent de plus en plus, mais on peut légitimement douter qu'au niveau des pratiques elles se ressemblent vraiment (J. W. Meyer et al. 2006). En effet, comme Brennan et al. (2004, 39) le montrent, l'impact des tendances mondiales sur chaque pays et chaque institution est significativement différent : Sur ce point, elles se différencient des organisations qui sont structurées par la demande d'une production technique et l'échange où les structures organisationnelles ont un caractère technique permettant de coordonner l'action de ses membres.

Ce découplage entre les structures formelles est possible quand les technologies de production sont ambiguës et les produits sont difficiles à évaluer (J. W. Meyer et Rowan 1977). Par exemple, dans les départements de recherche et développement, dans les écoles et les universités. Dans la même optique, Brunsson (2002) ajoute que ce découplage est nécessaire quand les demandes externes vis-à-vis d'une organisation sont hétérogènes et/ou contradictoires.

Dans cette thèse, à travers l'analyse de l'impact du RAE et du fEC, la question du couplage entre structures de management et pratiques est centrale. Des instruments comme le RAE et le fEC et plus généralement les instruments liés au NPM nous font réévaluer la capacité des universitaires à découpler les structures des pratiques.

En effet, pour des auteurs tels que Brunsson et Sahlin-Andersson (2000), le but des réformes récentes des services publics est justement de les transformer en organisations avec une identité hiérarchique et une rationalité et donc dans des systèmes avec des couplages plus solides. Pour H-D Meyer et Rowan (2006) les nouvelles exigences d'*accountability* ont des effets sur les cœurs techniques des écoles et ont tendance à engendrer les couplages entre structures et pratiques.

Nous étudierons donc quel type d'effet ont le RAE et le fEC du point de vue de la solidité des couplages. Notre question sera de savoir si les changements dans le management des départements obéissent seulement à une volonté d'adapter l'organisation à des « mythes » de l'environnement ou s'ils ont des effets sur la coordination de l'action des universitaires. D'autre part, dans le cas où il y ait des effets concrets sur les pratiques, nous rendrons compte des mécanismes qui font que ces deux instruments aient des effets.



### **1.3 Les départements, unités de base des universités anglaises**

Le système d'enseignement supérieur anglais a fait l'objet de nombreuses études menées par des spécialistes de l'enseignement supérieur et des analystes des politiques publiques, ainsi que par des universitaires de différentes disciplines qui ont développé un point de vue réflexif sur les évolutions de leurs activités. Comme Paradeise et Thoenig le soulignent (2011, 3), la tonalité globale qui ressort de ces travaux est que « le monde académique se trouverait pris dans ce mouvement de globalisation par la standardisation qui affecte déjà puissamment d'autres domaines de l'activité économique et publique ».

Ces travaux sont donc porteurs de visions très critiques, qui sont alimentées aussi bien par des discours d'acteurs – qui prennent parfois la forme de publications dans des revues scientifiques – que par des études portant sur les effets des instruments. Tous interprètent la mise en place d'indicateurs de performance et de dispositifs de pilotage – tels que le RAE – comme un processus de changement depuis l'extérieur qui transformerait les universitaires en « machines à évaluer leurs pairs » (Le Galès et Scott 2008) ou, pour les plus critiques, comme une mutation de l'université : celle-ci serait en cours de « *McDonaldisation* » (Hayes et Wynyard 2002) et les universitaires adopteraient des comportements de type marchand (Sheila Slaughter et Leslie 1999).

Cependant, d'autres recherches font douter de l'importance et du degré d'homogénéité de ces transformations. Dans tous les pays où des changements similaires se sont produits, les universités les ont assimilés de manière différente selon leur pouvoir relatif vis-à-vis du gouvernement, selon les catégories d'universitaires ou les disciplines en présence et selon la réception des réformes par les administrations universitaires (Paradeise et Thoenig 2013, 193). Quand le paysage de l'enseignement supérieur change, les universités n'évoluent pas de manière homogène.

L'étude au niveau des départements devrait permettre de rendre compte de la diversité, à condition de partir de l'analyse des comportements et des lieux où les résistances peuvent s'organiser. Comme le soulignent plusieurs auteurs (Christine Musselin 2001; Louvel 2005; Ferlie, Musselin, et Andresani 2008; Ferlie, Musselin, et Andresani 2009) les universités sont traditionnellement décrites comme des bureaucraties professionnelles (Mintzberg 1979) et en conséquence le pouvoir est concentré au niveau de la base opérationnelle, une base capable de résister aux réformes comme de s'affranchir de la formalisation et du contrôle par le sommet (Mintzberg 1982, 330-335).

L'approche par le terrain au niveau des départements nous a donc semblé pertinente pour

plusieurs raisons. Premièrement, le département est l'unité administrative et budgétaire de base de la plupart des universités anglaises (Henkel 2005, 19; Morris 2002, 817). Ces derniers regroupent habituellement *clusters* et/ou groupes de recherche, mais ce sont les départements qui sont représentés dans les structures de gouvernance de l'université. De plus et deuxièmement, ce sont les départements qui sont évalués par les doyens, les jurys du RAE et les palmarès nationaux des universités. C'est aussi au niveau des départements que les candidatures à projets sont préparées, parfois discutées et validées avant envoi aux organismes publics et privés de financement.

Troisièmement et surtout, les départements constituent la cible du RAE et du fEC. En effet, comme nous le montrerons plus loin, lors de la conception du RAE, le choix a été fait de ne pas évaluer les universités à proprement parler, mais de faire porter l'effort sur la recherche et de travailler par domaine disciplinaire, ce qui, dans la plupart des cas, renvoie aux départements.

De la même façon, le fEC est une application du TRAC aux départements et aux projets de recherche individuels ou collectifs. Le fEC a donc des implications financières et comptables qui, d'un point de vue administratif et juridique, sont gérées au niveau de l'administration centrale de l'université. Mais comme le fEC concerne les projets de recherche, sa mise en application entraîne des changements au niveau des comportements universitaires et des adaptations au sein de l'organisation des départements<sup>13</sup>.

Cinquièmement et enfin, le département est un lieu de rencontre et d'observation privilégié entre « discipline » et « entreprise » (Clark 1983, 32)<sup>14</sup>. Pour Henkel, les départements fournissent la structure physique au sein de laquelle se forment les liens entre universités et disciplines (Mary Henkel 2000, 19). Plus largement, le département est l'endroit où se concrétisent les politiques publiques universitaires et où se manifestent les changements de discours, d'identités et de pratiques. Quand bien même un grand nombre de politiques publiques et de modifications administratives et juridiques ne s'adressent pas explicitement aux départements, il n'en reste pas moins que, parce qu'ils sont l'entité administrative, de gestion et de comptabilité de base, toute politique ou toute évolution – pour peu qu'elle soit effective – qui vise à diminuer les coûts de la recherche, à augmenter la productivité des

---

<sup>13</sup> Notons que, comme les effets du fEC sont essentiellement visibles au niveau du département et que ceux-ci ne sont guère étudiés, cela peut expliquer la rareté des études sur le fEC.

<sup>14</sup> Pour Clark (1983) les systèmes d'enseignement supérieur doivent être compris à travers une matrice qui tient compte des besoins en termes de connaissances et pratiques cognitives des disciplines d'une part et des besoins imposés par les universités (entreprises) d'autre part. Henkel (2002) ajoute que ces deux éléments sont rendus tangibles au niveau des départements.

chercheurs, à rendre la recherche plus profitable pour l'économie, etc, devrait se manifester à ce niveau.

Les politiques de financement sont à cet égard particulièrement révélatrices : c'est au niveau des départements que les moyens pour la recherche sont obtenus, qu'il s'agisse des ressources allouées suite au RAE, des budgets attribués suite à des réponses aux appels à projets lancés par les Agences Thématiques, l'Union Européenne, ou les fondations, ou des fonds versés suite à la réalisation de prestations pour des entreprises<sup>15</sup>.

Ainsi, l'analyse au niveau des départements permet d'identifier et de comprendre les mécanismes à travers lesquels les instruments mis en place au niveau national se concrétisent. On peut y voir les effets locaux ou inattendus qu'ils y produisent, mais aussi rendre compte de la manière dont les instruments nationaux sont intégrés au niveau local et sont adoptés, modifiés, et/ou neutralisés par des acteurs.

#### ***1.4 Départements d'informatique et géographie : un même cadre organisationnel pour des modes de travail hétérogènes***

Une approche par les départements nous permettra par conséquent de comprendre l'impact des politiques de financement de la recherche, là où la recherche se fait. Cependant ce choix comporte des risques de biais. En effet, une recherche qualitative au niveau local risque de mettre en exergue des facteurs particuliers aux terrains étudiés, et cela au détriment de facteurs plus généraux : le danger est réel de se cantonner exclusivement à ce qui se passe dans une seule discipline ou un unique département. Comme le soulignent Paradeise et Thoenig (2013), pour prendre en compte la diversité des réponses aux changements de politiques publiques, il faudrait étudier plusieurs disciplines dans les sciences sociales, les sciences de la nature et les lettres. Cela impliquerait une multiplication des terrains pour différencier les transformations liées aux disciplines de celles liées aux politiques publiques, ou de celles liées aux dynamiques particulières des départements et des universités étudiées.

Selon les disciplines, mais aussi d'une sous-discipline à une autre, les universitaires ne réagissent pas de la même manière aux politiques publiques et la recherche est organisée différemment.

---

<sup>15</sup> Les universitaires peuvent postuler individuellement, mais leur candidature et leur emploi du temps doivent être validés au niveau du département.

Biglan (1973a; 1973b) montre que selon les sujets de recherche<sup>16</sup>, les universitaires établissent des relations différentes avec leurs pairs, construisent des compromis différents entre l'enseignement, la recherche et l'administration, tout en adoptant des modèles de publication eux aussi différents. Becher (1989, 137-139), par exemple, signale que les sciences de la nature, ou plus largement ce qu'il appelle les sciences urbaines<sup>17</sup>, sont plus contraintes par les politiques de financement que les sciences sociales et les lettres. Ces dernières seraient, grâce à leur structure de coûts et à leur organisation, relativement immunisées et protégées d'éventuelles dérives épistémiques.

Pour minimiser ces risques, et plutôt que de multiplier les terrains dans plusieurs disciplines et plusieurs universités, nous avons choisi de limiter notre recherche à deux niveaux. D'une part, nous avons privilégié des institutions et des départements orientés vers la recherche et connaissant un certain succès ; d'autre part, nous avons choisi des disciplines avec une large diversité interne en termes de méthodes de travail, traditions épistémiques et modes d'organisation pour nous permettre de tenir compte d'un maximum de facteurs caractérisant les disciplines et sous-disciplines. Notre ambition est ainsi de pouvoir distinguer les mécanismes fonctionnant dans plusieurs contextes disciplinaires significativement différents de ceux ne fonctionnant que dans certains d'entre eux.

Les disciplines choisies, Géographie et Informatique, ont plusieurs points communs, comme plusieurs des personnes interrogées nous l'ont confirmé. Tout d'abord, dans les deux universités étudiées, les départements concernés sont associés à la même faculté, celle de sciences<sup>18</sup>. Les deux disciplines regroupent chacune des thématiques de recherche si hétéroclites que leur unité est souvent remise en question. Par exemple, à propos des publications présentées dans le cadre du RAE, Johnston (2003) conclut que la géographie ne peut pas être considérée comme une communauté académique soudée par des liens internes forts, mais ressemble plutôt à un conglomérat de différentes communautés

---

<sup>16</sup> Biglan utilise trois variables pour catégoriser les domaines de recherche : sciences dures/molles [*hard/soft*] ; sciences fondamentales/appliquées [*pure/applied*] ; et sciences concernant des systèmes vivants ou non vivants [*life system /nonlife system*] (Biglan 1973b; Biglan 1973a).

<sup>17</sup> Becher utilise quatre dimensions pour caractériser les disciplines et sujets de recherche : au niveau cognitif, il distingue sciences dures et molles, ainsi que sciences pures et appliquées ; au niveau social, il mobilise la distinction entre convergent et divergent, ainsi qu'entre rural et urbain. Sommairement, les domaines urbains ont un taux élevé de personnes travaillant sur un sujet, et suppose un fort niveau de collaboration, sont en forte concurrence pour les ressources et mobilisent un réseau de communication rapide et très utilisé. Les domaines ruraux présentent des caractéristiques exactement inverses.

<sup>18</sup> Dans d'autres universités, les départements de géographie font partie de la faculté de sciences sociales.

qui écrivent pour différents lectorats. Pour Weingarten (1992), l'informatique est un terme « parapluie » utilisé pour désigner des domaines de recherche différents et, de fait, les informaticiens questionnent autant que des observateurs externes l'existence même de cette discipline. Par ailleurs, la géographie et l'informatique attirent toutes deux des universitaires formés dans d'autres domaines. Ainsi, dans les départements étudiés, on trouve en géographie des biologistes, des archéologues, des historiens, des anthropologues, et des géologues en plus des géographes ; en informatique, une grande partie des universitaires ont suivi une formation en mathématiques, mais aussi en médecine, en biologie ou en gestion d'entreprises.

Le choix de ces deux disciplines, permet par ailleurs de tenir compte, dans un même contexte organisationnel, de l'influence des caractéristiques utilisées par Becher (1989) pour classifier les disciplines. En effet, dans ces deux cas, il est particulièrement aisé de distinguer au sein de chaque département des sous-disciplines qui sont plutôt « dures » ou plutôt « molles », appliquées ou bien fondamentales, tout comme il est relativement simple de distinguer des sous-disciplines que l'on peut qualifier de « sciences urbaines » et d'autres de « sciences rurales »<sup>19</sup>. De ce fait, il est possible de prendre en compte l'influence de ces caractéristiques dans l'étude des effets des réformes.

### **1.5 Modes de gestion des départements : collégialité et hiérarchie**

Les effets du RAE et le fEC sur la coordination du travail des universitaires et sur la gestion des départements, sont centraux dans cette thèse. Traditionnellement, la littérature organisationnelle sur les universités décrit les départements comme des structures collégiales<sup>20</sup>, tandis qu'une grande partie des

---

<sup>19</sup> Pour Becher, il est possible de faire ces distinctions dans chaque domaine de recherche. Il est cependant plus simple de le faire dans certains cas que dans d'autres. En géographie et en informatique les domaines de recherche sont si clairement différents et spécialisés que distinguer la recherche fondamentale et la recherche appliquée, les sciences dures des sciences molles et les domaines urbains des domaines ruraux est relativement plus aisé que dans d'autres disciplines. Par exemple, en géographie des universitaires travaillent sur la représentation de la beauté dans un endroit particulier tandis que d'autres travaillent sur la gestion des incendies ou des procédés de datation. En informatique, des universitaires travaillent sur l'émergence de la conscience, tandis que d'autres travaillent sur des dispositifs de sécurité des cartes de crédits ou sur le théorème de Poincaré.

<sup>20</sup> Plusieurs autres modèles ont été utilisés, aussi bien pour les départements que pour les universités, en particulier en ce qui concerne les modes de prise de décisions. Musselin (2001), par exemple, recense les quatre modèles qui ont été développés dans les années 1970 : le modèle collégial, le modèle bureaucratique, le modèle politique et le modèle de la

travaux sur les réformes de l'enseignement supérieur concluent à leur transformation en structures managériales.

Dans le cadre de notre étude, nous adopterons une définition particulière de la collégialité, nous permettant de mettre en relief le fonctionnement des outils de gestion et des départements. La « collégialité » fera référence à la collégialité intellectuelle (Tapper et Palfreyman 2002)<sup>21</sup>, c'est-à-dire celle qui concerne les relations entre collègues au jour le jour. Cette dernière est fondée, sur un maximum de confiance, et un minimum de hiérarchie sur la base de l'autonomie professionnelle (Deem 1998, 48). Elle met l'accent sur l'importance de la discipline et des pairs, sur les valeurs professionnelles et sur l'université en tant que communauté d'enseignants/chercheurs (Yokoyama 2006, 312). De manière générale, nous considérerons la collégialité comme un mode de gestion dont les processus de décision sont marqués par la recherche d'un consensus obtenu par la discussion entre pairs, ainsi que comme un mode de gestion dans lequel les universitaires s'organisent de manière autonome, sans l'intervention d'une autorité hiérarchique extérieure (Mignot-Gerard 2003, 138).

Cette définition n'oppose donc pas de manière tranchée collégialité et managérialisme souple [*soft managerialism*] (Trow 1994, 11; Deem 1998, 53; Yokoyama 2006, 312), si on désigne ainsi les situations où les universitaires s'accordent sur les normes d'efficacité et mettent en place des mécanismes consensuels pour améliorer les performances à un moindre coût.

Or, de nombreux auteurs signalent que le RAE ou le fEC ont des effets d'homogénéisation dans le sens d'une managérialisation, d'une *Mcdonaldisation* (Parker et Jary 1995; Prichard et Willmott 1997) ou d'une marchandisation (Willmott 1995; Harley 2000) du travail universitaire. Des auteurs comme Harley, Muller-Camen, et Collin (2004) ont reproché au RAE de nuire à la collégialité en faisant évoluer les universités, communautés d'universitaires, vers des organisations managériales [*managed organizations*]; quant au fEC, il est soupçonné de promouvoir une culture de l'audit (Power 2005, 20) qui nuit à la confiance propre à la collégialité et qui est préjudiciable à ce modèle (Tapper et Palfreyman 2002; Harley 2003). Pour la plupart de ces auteurs, le RAE aurait managérialisé les universités et départements non pas en imposant du management – qui n'est pas incompatible avec la collégialité –, mais en divisant les universitaires, en leur imposant des critères de qualité et des normes d'efficacité. Le RAE et le fEC auraient favorisé un managérialisme dur [*hard managerialism*] qui

---

poubelle.

<sup>21</sup> Tapper et Palfreyman différencient la collégialité intellectuelle de la collégialité des *colleges*, cette dernière faisant référence aux universités fédérales en général, à Oxford et à Cambridge en particulier.

implique la mise en place, depuis l'extérieur, d'un système de récompenses et d'outils obligeant les chercheurs à rendre des comptes [*accountability*] et destiné à « diriger » les comportements des universitaires.

Dans cette optique, le RAE et le FEC n'auraient pas seulement introduit plus de management dans les universités et départements, mais ils auraient aussi détruit en partie la collégialité et imposé des critères de qualité de production et des normes d'efficacité définis par des agents externes et/ou des responsables hiérarchiques.

Une des questions que nous nous posons est alors de savoir dans quelle mesure ces instruments ont modifié ou fait disparaître la collégialité comme principe d'organisation des départements.

## **2 Méthodologie et terrains d'enquête**

Nous avons présenté notre problématique d'une manière générale et les choix que nous avons faits quant au niveau d'analyse et à l'objet. Il nous faut maintenant présenter la méthodologie utilisée, les terrains et les données recueillies et utilisées. Cependant, nous resterons assez flou sur les caractéristiques des départements étudiés afin de respecter l'anonymat que nous avons donné aux directeurs de département qui ont accepté de nous accueillir. Le nom des universités sera donc fictif et les informations permettant de les identifier ne seront pas citées. A titre d'exemples, nous ne produirons ni les rapports, ni les résultats exacts obtenus par les départements étudiés lors des évaluations pour le RAE<sup>22</sup>, et certaines données seront volontairement omises.

Par ailleurs, nous avons décidé de ne pas traduire les extraits des entretiens menés en anglais (ce qui correspond à la grande majorité des cas). En revanche, pour respecter l'anonymat des universitaires, qui ont répondu en français ou en espagnol, nous avons traduit les échanges en anglais. Nous estimons en effet que, en adoptant cette démarche, le risque de perte d'informations est plus faible qu'en traduisant l'ensemble en français.

Notre démarche d'enquête est fondée sur la sociologie de l'action organisée (Friedberg 1993; Christine Musselin 2005a), elle suppose une approche fondamentalement inductive, très proche des

---

<sup>22</sup> Les rapports que les départements envoient aux jurys du RAE pour évaluation sont publics et disponibles sur Internet. Malgré l'intérêt de ces documents, une simple citation permettrait de reconnaître les départements étudiés.

idées et des méthodes développées par Glaser et Strauss (1967) où la compréhension du phénomène étudié découle inductivement du traitement et de l'analyse des données recueillies. Les problématiques de cette thèse ont donc émergé de l'étude de terrain.

Dans cette optique nous avons choisi de mener notre recherche « au ras du sol » dans les départements, au plus près des acteurs, en répertoriant méticuleusement les transformations de leur environnement de travail, parallèles aux évolutions nationales. Notre approche inductive et micro-sociologique a pour ambition de décrire la manière dont les deux instruments étudiés seront intégrés au niveau local, mis en œuvre, transformés par les départements et, surtout, de comprendre comment et à travers quels mécanismes ils affectent le quotidien des départements.

## **2.1 Terrains d'enquête**

Comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons étudié quatre départements, deux de géographie et deux d'informatique, dans deux universités orientées vers la recherche qui, à l'époque des entretiens<sup>23</sup>, appartenaient au *1994 Group*. Dans cette section, nous décrirons les principales caractéristiques de ces universités et départements.

### **2.1.1 L'université Gentle**

La première université où nous avons effectué notre terrain, et que nous nommerons « Gentle », est composée de trois facultés, avec à la tête de chacune un doyen qui a été recruté et non élu. Elle est relativement petite comparée à la moyenne des universités anglaises (un peu moins de 15 000 étudiants selon les chiffres de la *Higher Education Statistics Agency*), tout en restant dans la catégorie des universités de taille moyenne.

Son prestige a été ascendant, aussi bien du point de vue de la recherche que de celui de l'enseignement. Des palmarès bien établis la classent parmi les 20 meilleures universités du Royaume-

---

<sup>23</sup> L'utilisation du présent de narration ne doit pas masquer le fait que le premier terrain a été mené en 2006 et le dernier en 2007.



Uni, voire proche des 10 meilleures dans un cas. Elle est aussi parmi les plus attractives pour les étudiants extra communautaires qui paient les frais de scolarité en coûts complets (considérablement plus que les étudiants britanniques ou européens).

La gouvernance de l'université a connu des changements radicaux au milieu des années 1980. Le rôle du président s'est accru progressivement, au détriment de la démocratie interne de l'université qui prévalait jusqu'alors. Par exemple, les doyens sont recrutés alors qu'ils étaient élus auparavant, et le président a pendant un temps participé directement aux décisions de recrutement des universitaires. Il est lui-même arrivé de décider de la création d'un poste supplémentaire alors qu'il participait à un recrutement.

### **2.1.2 Le département de géographie à Gentle**

Le département de Géographie à Gentle compte environ 30 universitaires organisés en quatre groupes de recherche thématiques, de taille similaire pour trois d'entre eux – le quatrième, plus petit, étant relativement récent. Ils sont structurés de manière différente, trois sont spécialisés sur des sujets de recherche tandis que le quatrième concerne essentiellement une sous-discipline spécifique. Un groupe de recherche étudie un domaine particulier de la géographie physique, deux intègrent des éléments proches de la géographie physique et humaine et sont structurés en thématiques de recherche et le dernier concerne différents domaines de la géographie humaine. Chaque groupe de recherche est en lien avec un master proche de ses thématiques de recherche.

La réputation de ce département est bien établie en ce qui concerne la recherche et il a été évalué parmi les meilleurs du Royaume-Uni lors au RAE. Il avait obtenu des résultats médiocres, voire mauvais, dans les années 1980.

Le département est en équilibre budgétaire, en coûts complets (tenant compte des salaires et coûts de fonctionnement), il apporte donc autant d'argent à Gentle qu'il en coûte. Des recrutements en cours lors de l'étude, en vue du prochain RAE, pourraient modifier cet équilibre, mais, dans tous les cas, il est cité par le doyen comme un exemple de bonne gestion.

### **2.1.3 Le département d'informatique à Gentle**

Le département d'informatique à Gentle partage de nombreuses caractéristiques avec le département de géographie : sa taille est similaire (autour de 30 universitaires), il est composé de quatre groupes de recherche, il a également amélioré ses résultats dans le RAE et il est aujourd'hui très bien évalué (mais moins bien que le département de géographie). Cependant, à la différence du département de géographie, ses groupes de recherche sont très déséquilibrés : le plus prestigieux est de loin le plus grand. Trois des quatre groupes de recherche sont axés sur des domaines théoriques même s'il est possible d'y faire de la recherche appliquée – ce qui est ponctuellement le cas et qui se développe sous l'impulsion du nouveau directeur de département. Le dernier groupe de recherche porte sur la bioinformatique et il est plus propice à la recherche appliquée, bien que l'axe de recherche soit principalement théorique.

A la différence du département de géographie, le département d'informatique a connu une diminution des candidatures d'étudiants de premier cycle depuis le début des années 2000 et en conséquence son financement a diminué. Son équilibre budgétaire s'en ressent et le département dans son ensemble est déficitaire dans des proportions importantes, ce qui attire l'attention du doyen et des *pro vice-chancellors* ou *vice-principals* (vice-présidents).

### **2.1.4 L'université Saint-Georges**

La seconde université étudiée, que nous nommerons Saint-Georges, a de nombreux points communs avec la première ; elle a été choisie en partie pour cette raison afin de permettre les comparaisons.

Bien que de taille plus importante, avec un effectif d'étudiants supérieur à la moyenne des universités britanniques, elle reste également dans la norme. Si son classement dans les palmarès n'a pas connu la progression de Gentle (elle est restée plus stable), elle occupe *grosso modo* la même place, à quelques rangs près en fonction des palmarès. Lors du RAE de 2001, ses résultats sont bons, mais pas autant que ceux de Gentle.

La direction de Saint-Georges a gardé une structure plus collégiale que Gentle, avec un sénat<sup>24</sup> des représentants des départements. Cependant, comme à Gentle, les présidents ont progressivement adopté un rôle plus directif, notamment en recrutant les directeurs de département et les doyens. Au moment des entretiens, un projet de modification de la structure de la gouvernance de l'université était en cours, visant à créer des *écoles* [*colleges*] qui regrouperaient plusieurs départements, et serait dirigées par des vice-présidents disposant de pouvoirs plus larges que ceux des doyens.

### 2.1.5 Le département de géographie à Saint-Georges

Le département de géographie de Saint-Georges est approximativement de la même taille que celui de Gentle avec un effectif d'environ 30 universitaires. Il est structuré autour de trois groupes de recherche spécialisés chacun sur une sous-discipline : géographie physique, géographie humaine et géographie mathématique<sup>25</sup>. Les groupes de recherche sont très hétérogènes au niveau des sujets de recherche et, dans chacun d'entre eux, des universitaires travaillent soit sur des sujets théoriques, soit sur des sujets appliqués, soit sur les deux à la fois (le groupe de géographie mathématique étant celui où la recherche appliquée est la plus représentée).

Le département a une très bonne réputation dans l'enseignement, et obtient à ce titre des financements spéciaux des conseils de financement. Il apparaît dans les différents palmarès nationaux avec de bons classements.

En ce qui concerne le RAE, le département a amélioré ses résultats au fur et à mesure des évaluations, mais ils n'ont pas atteint le niveau de ceux des départements de Gentle. Les résultats de l'évaluation de 2001 ont été bons sans être parmi les meilleurs.

Les finances du département sont équilibrées, mais il est soumis par l'université à une pression importante pour qu'il augmente le niveau de financements par projet et le nombre d'étudiants.

---

<sup>24</sup> Le sénat est le corps universitaire principal de certaines universités anglaises. Responsable devant le conseil de l'université, il est chargé de diriger et réguler la vie universitaire.

<sup>25</sup> La géographie mathématique est la branche de la géographie qui étudie les représentations mathématiques de la terre. Cette branche inclut notamment la cartographie, l'analyse spatiale, la topographie et la géomatique.

### **2.1.6 Le département d'informatique à Saint-Georges**

Le département d'informatique à Saint-Georges est le plus petit des quatre étudiés, avec une vingtaine d'universitaires. C'est également le seul à ne pas être formellement organisé en groupes de recherche. Ces derniers ont été supprimés peu de temps avant le début de l'étude, et remplacés par une organisation en axes de recherche sur des thématiques similaires à celles des anciens groupes. À l'instar du département d'informatique à Gentle, les thématiques de recherche sont plutôt théoriques, à l'exception de l'une d'entre elles qui tout en étant tournée vers la théorie est caractérisée par ses collaborations avec les entreprises.

Au niveau du RAE, ce département a amélioré ses résultats, mais n'atteint pas le niveau du département d'informatique à Gentle. Les résultats dans le RAE 2001 ont été bons, mais pas excellents.

Son équilibre budgétaire est précaire mais, au moment de l'étude, l'obtention récente de nouveaux financements de projets de recherche et le recrutement d'étudiants extra communautaires amélioreraient la situation. Pour autant, la pression pour obtenir davantage de financements restait forte.

## **2.2 *Présentation des principales données mobilisées et des méthodes***

Pour identifier et comprendre comment et à travers quels mécanismes le RAE et le fEC ont un effet au sein des départements, les données ont été recueillies principalement au niveau des départements étudiés. En parallèle, des sources secondaires ont été mobilisées pour questionner le terrain, pour mettre en perspective nos observations et les comparer à des cas étudiés par d'autres. Deux sources de données ont été principalement mobilisées : des entretiens et des archives.

### **2.2.1 Entretiens**

Dans le cadre de cette thèse 155 entretiens semi-directifs approfondis ont été effectués auprès de 138 personnes. La durée moyenne des entretiens est proche d'une heure trente (la durée des entretiens variant d'une à trois heures). Les directeurs de département ont été interviewés au moins deux fois, tout

comme certains ex-directeurs de département et ex-doyens.

Dans les quatre départements étudiés, nous avons essayé d'interviewer l'ensemble du personnel universitaire présent. Nous avons aussi interviewé des membres du personnel technique et administratif, des doctorants et des assistants de recherche, les doyens et/ou les ex-doyens, des professeurs à la retraite et d'autres ayant changé<sup>26</sup> d'université.

## **2.2.2 Archives et sources documentaires**

En plus des informations obtenues lors des entretiens, les archives des départements ont été mobilisées pour reconstituer le processus de mise en œuvre des instruments nationaux et pour rendre compte de leur importance et des modifications qu'ils ont entraînées. La consultation des archives a permis un croisement des informations et des sources afin d'éviter les biais liés à l'interprétation du passé à travers les problématiques du présent.

Selon le département, c'est-à-dire selon la disponibilité des données, nos sources remontent jusqu'à la fin des années 1980 pour Gentle et au milieu des années 1990 pour Saint-Georges.

Dans les quatre cas, les comptes-rendus des réunions des départements et de réunions des comités de management des départements ont été étudiés après numérisation et traitement par des logiciels de reconnaissance optique de caractères. Nous avons aussi consulté un certain nombre d'emails et de courriers à l'attention des départements, envoyés par les doyens et les directions des universités. Dans le département de géographie à Gentle, nous avons également dépouillé la newsletter du département depuis sa création à la fin des années 1980.

Des accès locaux aux sites web des départements étudiés nous ont permis d'accéder à des versions plus anciennes de sites, contenant des informations sur les responsabilités administratives, sur l'obtention de financements et sur les changements dans l'organisation des départements.

Nous avons également consulté des données publiques nationales sur les financements et les évaluations des universités et départements. Les résultats des évaluations des départements étudiés lors des différents RAE ont été étudiés avec soin, ainsi que ceux d'autres départements identifiés comme comparables par les acteurs.

---

<sup>26</sup> La liste des entretiens, la démarche et les guides d'entretien sont présentés en annexe.

### 3 Plan de thèse

Cinq chapitres structurent cette thèse. Le premier présente les principaux changements dans le système d'enseignement supérieur anglais. Les quatre chapitres suivants sont consacrés à l'analyse des effets du RAE et du fEC à différents niveaux ou sur des problématiques spécifiques.

Le premier chapitre est consacré au système d'enseignement anglais<sup>27</sup> et à ses transformations. Il présente une brève histoire des réformes et des changements depuis l'arrivée de Thatcher au pouvoir. Le RAE et le fEC sont ensuite décrits : nous retracerons leur origine et leurs évolutions et nous exposerons les conclusions des principales recherches qui ont été menées à leur sujet.

Le deuxième chapitre concerne les effets du RAE et le fEC sur les relations entre université et départements. L'utilisation de ces instruments par les directeurs de départements, les doyens et les présidents d'université y est analysée, en lien notamment avec la problématique de l'autonomie des départements.

Le troisième chapitre est consacré à l'impact du RAE et du fEC sur le management des départements, sur la base de la description de l'agencement des outils mis en place pour mettre en œuvre les instruments nationaux. Il s'agit notamment de déterminer les effets de ces outils, s'il s'agit uniquement de structures pour légitimer les départements vis-à-vis de l'extérieur ou de modes effectifs de coordination du travail.

Les universitaires occupent une place centrale du quatrième chapitre, puisqu'il analyse leurs interactions avec les outils de gestion visant à mettre en œuvre le RAE et le fEC localement : appropriation, effets sur l'autonomie dans le choix de sujets de recherche et légitimité des changements.

Le dernier chapitre étudie l'influence du RAE et du fEC sur les recrutements de nouveaux universitaires.

---

<sup>27</sup> Et, dans certains cas, britannique.



## **Chapitre 1**

### **Contexte de réformes et naissance du Research Assessment Exercise et du full Economic Costing**





Le RAE et le fEC ne sont pas deux instruments isolés. Ils s'inscrivent dans une série de changements qui ont radicalement modifié le fonctionnement des universités britanniques, à tel point que ceux qui ont récemment rejoint l'université peuvent difficilement appréhender l'ampleur des transformations (Nisbet 2000). Ces réformes ont par ailleurs été étudiées et ont donné lieu à des ouvrages qui rendent très bien compte des évolutions et de certains des mécanismes qui les ont animées. C'est notamment le cas du livre de Kogan and Hanney « *Reforming Higher Education* » (1999) qui analyse les grandes mutations dans les politiques d'enseignement supérieur, la nature de l'intervention de l'État, les instruments pour mettre en œuvre les politiques ; il rend également compte de l'influence des groupes d'intérêts dans la création et la mise en place des politiques et dans les changements qui ont affecté la gouvernance institutionnelle. Kogan et Hanney mobilisent une multitude de sources, dont plus de trois-cents entretiens avec les acteurs clés du processus. De fait, il est difficile d'imaginer une description plus fine des transformations du système d'enseignement supérieur anglais au niveau national<sup>28</sup>.

A ces travaux s'ajoutent ceux de Tapper et Salter, ainsi que leurs collaborations avec d'autres auteurs (Salter et Tapper 1994; Tapper et Salter 1995; Tapper et Palfreyman 1999; Tapper et Salter 2003; Tapper et Salter 2004; Tapper 2007), qui décrivent également les processus de changement dans la gouvernance du système. Ces auteurs ont une thèse explicative centrée sur le rôle fondamental des bureaucrates du *Department of Education and Science* (puis du *Department for Education and Skills*) dans l'accroissement du contrôle de l'État sur les universités.

Ces travaux sont absolument nécessaires pour comprendre les évolutions du système d'enseignement supérieur anglais et de l'organisation des universités. Ils permettent notamment de contextualiser les changements et leur influence sur le management des départements et sur le travail des universitaires. Cependant, ils n'abordent que très rarement les transformations survenues au niveau des unités de base des universités.

Parallèlement, d'autres travaux, ne portant pas exclusivement sur le cas anglais ou britannique, ont étudié le système d'enseignement supérieur anglais en l'abordant comme cas exemplaire de

---

<sup>28</sup> Le livre de Kogan et Hanney décrit surtout les transformations du système d'enseignement supérieur au niveau macro. Cependant, au niveau méthodologique l'analyse est multi niveaux. Les transformations macro sociologiques sont abordées (par exemple, la démographie), mais la plupart de changements et les décisions clés des acteurs les plus importants sont décrites d'une manière micro. À la lecture de ce livre, on peut même apprendre ce qui s'est passé lors des dîners de Sir Peter Swinnerton-Dyer où le RAE a été imaginé.

l'application du NPM aux systèmes d'enseignement supérieur (Ferlie, Musselin, et Andresani 2008; Amaral 2009; Ferlie, Musselin, et Andresani 2009). En ce qui concerne le cas anglais, ces travaux rendent compte du processus à travers lequel l'enseignement supérieur britannique est passé, durant les trente dernières années, d'une situation dans laquelle l'État laissait une très large autonomie aux universités avec relativement peu de contrôle financier et politique, à une situation dans laquelle l'État joue un rôle beaucoup plus important grâce aux réformes liées au NPM.

L'ensemble de ces travaux ont clairement souligné l'importance du RAE et, de manière plus ou moins détaillée, ils ont décrit le contexte de sa création et certains aspects de son fonctionnement. Le RAE est notamment utilisé par Ferlie et Andresani (2009) comme marqueur des évolutions dans le pilotage des universités et il est souvent considéré comme le plus important vecteur de changement en Angleterre ; toutes les études soulignent son poids et son impact dans la gestion des universités. Cependant, la plupart des descriptions ne sont pas assez précises pour analyser ses effets au niveau local : les descriptions sont centrées soit sur les politiques publiques qui ont façonné sa création, soit sur ses conséquences au niveau national et ses modes de fonctionnement, ou bien elles l'intègrent dans un ensemble d'autres réformes ce qui empêche une identification de ses effets. A l'exception des travaux de Lucas (2001; 2006) et Morris (2002), peu d'auteurs s'intéressent par conséquent aux effets de cet instrument sur les départements universitaires.

Dans ces analyses, le RAE est en général désigné comme le symbole du changement de la relation entre l'État et les institutions d'enseignement supérieur. Toutefois, en mettant l'accent sur les transformations au niveau macro et meso, elles rendent mal compte des changements survenus pour les universitaires et les départements. Or, le RAE a un impact sur les universitaires qui est souvent indépendant de celui qu'il a sur la gestion des universités.

Dans ce premier chapitre, notre ambition se limitera donc à décrire les changements les plus importants dans le système d'enseignement supérieur anglais pour replacer en contexte les évolutions internes aux universités et départements qui seront analysées en détail au cours de cette thèse.

Dans un premier temps, nous décrirons brièvement les évolutions les plus importantes dans le pilotage des universités et de la recherche à partir de la fin des années 1970, période caractérisée par la prégnance du New Public Management dans les réformes des services publics anglais<sup>29</sup>. Dans un

---

<sup>29</sup> D'autres discours politiques ont été associés aux transformations du système d'enseignement supérieur anglais, notamment la *network governance* sous le gouvernement Blair. Cependant, le RAE et le fEC apparaissent comme les instruments les plus représentatifs du NPM et, au niveau des départements, nous avons surtout observé des

deuxième temps, nous analyserons en détail le RAE : sa création, ses objectifs, son fonctionnement et ses changements. Enfin, nous procéderons de même avec le fEC.

Ce faisant, nous serons amenés à mettre en avant un aspect souvent mis au second plan par les auteurs qui ont étudié les universités britanniques. Nous montrerons que les universitaires ne sont pas restés immobiles face aux réformes et qu'une bonne partie des ces dernières trouve son origine au sein de la profession. Les universitaires ont anticipé les réformes et ont été capables d'influencer leur création ainsi que d'en façonner certains aspects et de contrôler, dans une certaine mesure, leur mise en place et leur application.

## 1 Transformations du système d'enseignement supérieur anglais

A partir du milieu des années 1970, plusieurs États européens ont entrepris des réformes pour réduire la taille de l'État ou limiter le plus possible sa croissance. Ces efforts ont fait évoluer les principes de fonctionnement qui étaient en vigueur depuis les années 1940. Ces efforts, ont été particulièrement radicaux en Angleterre, où le gouvernement a commencé à réduire les dépenses de sécurité sociale, de santé et d'éducation : les transformations dans le domaine de l'enseignement supérieur ont été particulièrement significatives. Dans les années 1970<sup>30</sup>, et surtout après l'arrivée de Thatcher au pouvoir en 1979, les ressources octroyées par l'État par étudiant ont commencé à diminuer<sup>31</sup> et le gouvernement a initié une redéfinition de son rôle dans le pilotage des universités.

Auparavant, l'État anglais protégeait les universités de toute influence externe. Leur relation était fondée sur le principe de liberté académique qui reconnaissait aux universités un contrôle total sur les pratiques d'enseignement et de recherche (Ferlie et Andresani 2009). L'État octroyait un

---

changements liés au NPM.

<sup>30</sup> Les premières restrictions budgétaires des universités anglaises ont eu lieu pendant les années 1970 suite à une augmentation significative du nombre d'étudiants qui n'a pas été accompagnée d'une augmentation des ressources comparable. Mécaniquement, l'allocation de ressources par étudiant a diminué en même temps que le nombre d'étudiants par chercheur augmentait.

<sup>31</sup> Dans les années 1970, le financement par étudiant octroyé par l'*University Grant Committee* (UGC) a diminué de 10%. D'après le *Dearing Report* (1997), le financement par étudiant a diminué de près de 46% entre 1976 et 1996 (Kogan et Hanney 1999).

financement à l'*University Grant Committee* (UGC), une agence composée principalement<sup>32</sup> d'universitaires dont la mission consistait à redistribuer les ressources aux universités sous forme de *Block Grants*. L'UGC fonctionnait en général sur un modèle collégial.

L'ensemble de ce système correspondait au modèle des bureaucraties professionnelles telles décrites par Mintzberg (1979; 1998), dans lesquelles le contrôle entre professionnels coexistait avec des bureaucraties non managériales (Ferlie et Andresani 2009). Les universités définissaient leurs objectifs et leurs programmes d'enseignement<sup>33</sup> de manière autonome ; elles étaient considérées comme des organisations participant à la création d'une science universelle (*cultural model*) (Dietmar Braun 1999), plutôt que comme des organisations devant participer directement à la croissance économique. L'UGC ne jouait alors qu'un rôle marginal de « *system builder* » (Shattock 2003) dans un contexte où le nombre d'étudiants augmentait et de nouvelles institutions étaient créées<sup>34</sup> (phénomène favorisé par les conclusions du *Robins Report* de 1963). Le « principe de Haldane » énoncé en 1918, selon lequel la science pour un usage général devait être supervisée par une organisation générale laissant de la liberté aux scientifiques (Morris 2004), était largement respecté.

Parallèlement, tout l'enseignement supérieur ne bénéficiait pas de cette liberté : les *polytechnics*<sup>35</sup>, créés au milieu des années 1960 par le gouvernement travailliste de Harold Wilson, étaient contrôlés plus étroitement par les autorités locales et le management interne ; leur direction était d'ailleurs souvent assurée par des managers professionnels. Les *polytechnics* dépendaient également du

---

<sup>32</sup> Originellement l'UGC était composée par un président, dix professeurs ne travaillant plus dans des institutions demandant des financements, par un secrétaire à temps plein du Trésor et quelques assistants. Ils étaient nommés par le Chancelier de l'Échiquier après consultation avec le président du *Board of Education* et le Secrétaire d'État pour l'Écosse (Shattock et Berdahl 1984, 472).

<sup>33</sup> Par exemple, elles n'avaient pas besoin de l'approbation du ministère.

<sup>34</sup> Entre 1965/66 et 1980/81 le nombre d'étudiants inscrits dans des institutions d'enseignement supérieur est passé de 429.000 à 827.000 (de 186.000 à 408.000 dans les universités). Pendant les années 1960, plus de vingt universités ont été créées. Dans la même période, les institutions d'enseignement supérieur non universitaires (*polytechnics*) ont également pris de l'importance et trente ont été fondées (Kogan et Hanney 1999).

<sup>35</sup> Avant les années 1960, il y avait déjà des institutions appelées « *polytechnics* », mais la plupart ont été créés après la création du *Council for National Academic Awards* en 1965 afin de remplir le vide entre d'une part les *technical colleges* et *further education colleges* et, d'autre part, les universités. Ils ont été conçus comme des institutions publiques qui, sous l'influence directe du gouvernement, devaient être à même de satisfaire les besoins du pays en ce concentrant sur les formations professionnelles (au sens français du terme). En ce sens, ils contrastaient fortement avec les universités autonomes (Lucas 2001).

*Council for National Academic Awards*, qui contrôlait et garantissait la qualité de leurs programmes et à laquelle la direction devait rendre des comptes.

La création de ces institutions a donné naissance au *binary divide* qui a caractérisé le système d'enseignement supérieur britannique entre 1965 et 1992 (Ferlie et Andresani 2009). Pour certains, les *polytechnics* constituaient un contrepoids à la liberté des universités et répondaient aux soucis de satisfaire les besoins de la société et du peuple (Tapper 2007). La mise en place de ce nouveau modèle a joué un rôle très important dans l'évolution du pilotage des universités, en donnant un exemple concret de la viabilité d'un management plus ferme des institutions d'enseignement supérieur. Les *polytechnics*, qui disposaient d'un système de contrôle de la qualité de leurs programmes d'enseignement, se sont avérés à plusieurs reprises plus réactifs et plus enclins que les universités à suivre les politiques du gouvernement.

## **1.1 Les réformes Thatcher**

L'arrivée de Margaret Thatcher au gouvernement a rapidement fait évoluer la situation dans l'ensemble des services publics. Le nouveau premier ministre diminue les impôts et réduit les dépenses de l'État – qui jusque là avaient tendance à augmenter – dans le but d'obtenir davantage de *value for money*. Cette politique a été pilotée directement par le gouvernement, dans un contexte de forte opposition des groupes concernés par les réductions des dépenses.

A partir des années 1980, le gouvernement Thatcher développe le programme de la *New Right*, qui vise à transformer – en les réduisant – les services publics et à mieux les manager ; cette politique donne lieu à l'application du NPM d'abord dans la santé, puis dans l'enseignement supérieur (Ferlie, Musselin, et Andresani 2008; Ferlie et Andresani 2009; Ferlie, Musselin, et Andresani 2009).

Le NPM est caractérisé notamment par l'utilisation de standards explicites, la quantification des performances, la participation du gouvernement au management des professionnels du secteur public, une attention majeure portée au contrôle des *outputs*, la désagrégation des unités du secteur public, l'accroissement de la concurrence, l'importation de modèles de management du secteur privé, l'attention plus importante portée à l'utilisation des ressources publiques (Hood 1991).

Appliqué à l'enseignement supérieur et défini de manière opérationnelle, le NPM est caractérisé par une approche en termes de marchés (ou quasi marchés) qui accroissent la concurrence pour le

recrutement d'étudiants, prônent la prise en compte des coûts réels pour les frais de scolarité, et introduisent des financements compétitifs pour la recherche, etc. Il s'en suit un contrôle budgétaire plus strict, une pression sur les performances, une concentration des ressources sur les institutions les mieux évaluées, la définition d'objectifs via des contrats avec le ministère, une gouvernance renforcée par des présidents ayant un rôle exécutif et un pouvoir plus important dans la désignation de leurs équipes (Ferlie, Musselin, et Andresani 2009).

Une des premières mesures prises – qui aura comme conséquence la limitation de l'augmentation du nombre d'étudiants – a été la suppression des subventions pour les étudiants ne venant pas d'un pays de l'Union Européenne ; ensuite, les budgets alloués aux universités ont été directement et significativement réduits. Au total, ces deux mesures ont coûté aux universités entre 13% et 15% de leur budget, en fonction du nombre d'étudiants qui n'étaient pas originaires de la Communauté Européenne qu'elles étaient capables d'attirer malgré l'augmentation radicale de leur frais de scolarité (Kogan et Hanney 1999).

En 1983, le rapport Griffiths a introduit certains des grands principes de management dans la *National Health Service* (Ferlie et Andresani 2009), traduisant ainsi la volonté du gouvernement d'exercer un contrôle majeur sur les professionnels des services publics. Cette approche serait à l'origine de l'étude commandée par le *Committee of Vice-Chancellors and Principals*<sup>36</sup> à Sir Alex Jarratt sur « la promotion et la coordination d'une série d'études sur l'efficacité dans le management des universités »<sup>37</sup> (Jarratt 1985).

Ce rapport, destiné aussi bien au *Committee of Vice-Chancellors and Principals* qu'à l'UGC, est très critique quant à la gestion des universités à presque tous les niveaux. Le rapport Jarratt critique les stratégies des universités (ou leur absence de stratégie à long terme), le processus d'allocation de ressources, un système de gouvernement qui repose sur des comités collégiaux, la gestion du personnel (recherche, enseignement et administratif) et, surtout, le rôle des présidents ainsi que celui de l'ensemble des *senior managers*.

A partir de ce diagnostic, et en prenant en compte le fait que les universités devaient fonctionner avec moins de ressources, le rapport Jarratt émet une série de recommandations qui ont structuré sur le

---

<sup>36</sup> Le *Committee of Vice-Chancellors and Principals*, c'est-à-dire le comité des présidents et directeurs d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche, aujourd'hui appelé *Universities UK*, est un groupe de pression formé des présidents d'universités. Sa mission est de représenter et protéger les intérêts des universités.

<sup>37</sup> Traduit par nous, extrait de la lettre d'introduction du rapport Jarratt.

long terme la gestion des universités. D'après celui-ci, les présidents d'universités doivent remplir un rôle de chef de l'exécutif, tandis que les directeurs de départements et les doyens doivent s'inscrire dans un organigramme hiérarchique (en tant que *line managers*). Le rapport critique le pouvoir des départements (Kogan et Hanney 1999), des comités collégiaux et du sénat – considérés comme lents et conservateurs. Il introduit l'usage d'indicateurs de performance et d'évaluations pour contrôler l'activité des administrateurs et du personnel de recherche et d'enseignement. De manière explicite, il promeut la création de structures managériales, la responsabilisation de tous les acteurs (*accountability*) et le fonctionnement des universités en tant qu'organisations corporatives nécessitant une planification stratégique et financière centralisée.

Dans ce contexte – diminution des ressources allouées à l'enseignement supérieur, services publics de plus en plus contrôlés par l'État, pressions à l'intérieur même du milieu universitaire en faveur d'un management plus fort des universités (Kogan et Hanney 1999), disparition de la relation de confiance entre l'État et les universitaires –, l'attribution sélective des ressources s'est imposée. Celle-ci a été mise en place progressivement par l'UGC ce qui, au début, se traduit principalement par des réductions de financements. Dans un premier temps, les mécanismes utilisés pour appliquer cette sélectivité ont été très critiqués pour leur opacité (Salter et Tapper 1994) ; ils sont devenus de plus en plus explicites par la suite.

## **1.2 Naissance du RAE et transformations des instances de financement**

Peu de temps après la rédaction du rapport Jarrat, alors même que d'autres mécanismes d'allocation sélective de ressources étaient discutés, les principes du RAE ont vu le jour. À l'époque, les budgets pour la recherche étaient déjà attribués de manière sélective à travers les financements des projets des Agences Thématiques, mais généralement ils étaient toujours attribués au même petit groupe d'institutions (Kogan et Hanney 1999). La politique des Agences Thématiques dans les années 1970 et 1980 consistait à financer les meilleurs projets de recherche indépendamment des universités à l'origine des demandes. Avec le temps, la sélectivité des Agences Thématiques s'est accrue et s'est concentrée davantage sur certains domaines de recherche spécifiques. Parallèlement, l'UGC, dans la



logique du *dual support system*<sup>38</sup>, allouait des ressources destinées à l'achat et l'entretien d'équipements pour la recherche par les universités ; cependant, face à la raréfaction des ressources, le principe de l'attribution sélective s'est également imposé au sein de l'UGC, car le respect des modalités traditionnelles d'allocation ne permettait plus aux universités de s'équiper convenablement ; il fallait alors définir les critères de sélection.

Deux mécanismes de sélection ont été intensément débattus au début des années 1980. Le premier, prôné par Sir David Phillips, le président [*chairman*] de l'*Advisory Board for the Research Councils*, consistait à diviser les universités en trois groupes : recherche (R), enseignement (T), recherche et enseignement (X). Ce système, dit « RTX », partait du constat que l'UGC n'était pas aussi sélectif que les Agences Thématiques, entraînant des financements peu opportuns, voire un gaspillage de l'argent public. La solution proposée était à la fois radicale et rigide : faire une planification *top-down* et classer les universités définitivement dans une des trois catégories (Kogan et Hanney 1999).

C'est la deuxième position, prônée par Sir Peter Swinnerton-Dyer<sup>39</sup>, président de l'UGC, qui a donné naissance au RAE. En effet, même si Sir Keith Joseph, secrétaire d'État à l'éducation et à la science, avait manifesté sa volonté de mettre en place des mécanismes sélectifs d'allocation des ressources, l'idée du RAE vient de l'UGC (Mary Henkel 1999; Maurice Kogan et Hanney 1999; Tapper et Salter 2003; Ferlie et Andresani 2009). La problématique de départ était double. D'un côté personne ne souhaitait une distribution égalitaire de ressources car on craignait que cela n'entraîne irrémédiablement la détérioration des infrastructures universitaires et, à terme, de la production scientifique ; de l'autre, étant donné l'action du gouvernement Thatcher et l'idéologie de la *New Right*, il était évident – notamment pour Sir Peter Swinnerton-Dyer – que dans le cas où l'UGC ne prenait pas l'initiative, le gouvernement imposerait sa vision des réformes (Kogan et Hanney 1999) et/ou la solution RTX du *Advisory Board for the Research Councils*.

Ainsi, la création du RAE peut-elle être interprétée comme une stratégie défensive des élites universitaires plutôt que comme une manifestation directe de la doctrine du NPM. Pour Henkel (1999),

---

<sup>38</sup> Le *dual support sytem* (qui est toujours en application) établit une division du travail entre l'UGC (devenu le *University Funding Council* puis les *Higher Education Funding Councils*) et les agences thématiques de financement en ce qui concerne le financement de la recherche. Le premier alloue un *Block Grant* aux universités pour l'infrastructure et pour soutenir leurs priorités de recherche stratégiques. Les Agences Thématiques allouent des financements pour des projets de recherche spécifiques choisis suite à un processus de révision par les pairs (Research Information Network 2010).

<sup>39</sup> Sir Peter Swinnerton-Dyer, mathématicien de renommée mondiale, est aussi l'un des signataires du rapport Jarratt.

le RAE représente d'ailleurs une tentative réussie de protection des valeurs universitaires, et du contrôle des universités par les universitaires alors que l'État formulait de nouvelles demandes à l'égard des institutions d'enseignement supérieur et cherchait à imposer ses propres structures d'assurance qualité. Toujours pour Henkel, la profession a saisi l'opportunité de s'auto-réguler dans un environnement de restrictions politiques et économiques.

Pour Sir Peter Swinnerton-Dyer, le RAE repose sur l'idée que, pour faire face à la réduction des ressources, l'allocation des budgets devait certes être juste mais ne pouvait plus, en aucun cas, être aussi égalitaire que par le passé (Major 2001). Ainsi, depuis le début, le RAE est pensé principalement comme un mécanisme de répartition des moyens permettant de répondre aux exigences d'*accountability* du gouvernement ; en revanche, il n'est pas conçu, du moins au début, comme un dispositif contraignant le pilotage des universités et de la recherche<sup>40</sup>. D'ailleurs, pour certains, le RAE a accru l'autonomie des universités, dans la mesure où auparavant les universités dépendaient de la planification *top-down* du recrutement d'étudiants (Kogan et Hanney 1999) : avec le RAE, les universités peuvent réduire leur dépendance vis-à-vis des étudiants à travers des stratégies visant à obtenir des financements de recherche.

Le choix initial a été de distribuer des ressources aux universités en fonction des performances des unités de recherche, sans prendre en compte la qualité globale des institutions. De cette manière, une université ne bénéficiant pas globalement d'une excellente réputation peut développer une recherche d'excellence dans des domaines particuliers ; inversement, le financement d'une université prestigieuse peut être limité si ses départements ne produisent pas d'*outputs* de « qualité internationale ».

Le RAE a introduit un autre changement significatif en instaurant une séparation formelle entre les financements pour l'enseignement et ceux pour la recherche, entre les *Block Grant* pour l'enseignement et les *Block Grant* pour la recherche (connus sous le nom de « *Quality Related Grant* » ou « QR »). Avec cette approche, la recherche devient une activité séparée de l'enseignement et peut également être évaluée : sa qualité peut être mesurée (Henkel 1999). Le RAE a participé fortement à l'émergence de la culture de l'audit. Il a également contribué à la responsabilisation collective des universités et des départements pour toutes les questions liées à la recherche, si bien que les activités

---

<sup>40</sup> L'idée d'améliorer la qualité de la recherche grâce à la concurrence existait dans le RAE (Kogan et Hanney 1999), mais le problème principal restait de distribuer les ressources sélectivement d'une manière transparente. Sir Gareth Robert, dans son rapport (Roberts 2003), et les documents officiels du RAE sont très explicites sur ce point.

scientifiques ne sont plus considérées comme de la seule responsabilité strictement individuelle des chercheurs.

Signalons enfin que parallèlement à la création du RAE, a été menée une réforme de l'instance qui jusqu'à présent décidait du budget des universités : l'UGC est devenu le *University Funding Council* (UFC) avant de se transformer en plusieurs Conseils de Financement<sup>41</sup>. Ces transformations sont souvent interprétées comme une évolution du mode de contrôle et de coordination des institutions d'enseignement supérieur, depuis un système dominé par les universitaires – l'UGC – jusqu'à un système dans lequel le secteur privé et les organes gouvernementaux ont progressivement gagné du pouvoir (Kogan et Hanney 1999). Plus que des *buffer bodies*, les nouvelles agences (l'UFC puis le Conseils de Financement) sont vues comme des agents du gouvernement dans la mise en place des politiques d'enseignement supérieur (Scott 1995). Pour Shattock (2008), ces changements sont la manifestation de l'absorption de ce secteur dans les politiques publiques de l'État. Pour Filippakou et al. (2010), l'*Education Reform Act* de 1988 a placé l'UFC et le *Polytechnics and Colleges Funding Council* (PCFC)(qui sera fusionné par la suite dans les Conseils de Financement) sous le contrôle du gouvernement. Cette réforme fixe, en effet, la taille et la composition des Conseils de Financement (UFC et PCFC) : leurs membres sont nommés par le secrétaire d'État qui fixe les objectifs. D'après les mêmes auteurs, le *1992 Act* confirme le pouvoir du gouvernement sur les Conseils de Financement.

Le RAE et cette évolution vers les Conseils de Financement correspondent donc à une transformation profonde des modes d'allocation des budgets universitaires dans les années 1980 et 1990. Le fait qu'à la même époque la mise en œuvre de l'assurance qualité pour les enseignements<sup>42</sup> n'ait pas eu d'incidence sur la répartition des moyens, montre bien le rôle décisif que jouera la recherche dans la constitution des budgets.

---

<sup>41</sup> La division de l'UFC en plusieurs Conseils de Financement est liée à l'évolution politique de la Grande-Bretagne et à la plus grande autonomie accordée à l'Ecosse et au Pays de Galles : l'*Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) concerne l'Angleterre, tandis que l'Ecosse et le Pays de Galles ont leur propre institution équivalente.

<sup>42</sup> Le *Higher Education Quality Council* a été fondé au début des années 1990 et, par la suite, les universités ont dû montrer qu'elles avaient un système d'audit de qualité interne. Plus tard, le HEFCE a mis en place le *Quality Assessment Committee* organisant le *Teacher Quality Assessments*. Finalement, en 1997, la *Quality Assurance Agency* (QAA) a été créée, malgré les tensions entre les unités d'évaluation internes mises en place par les universités et le système de régulation externe (Power 1997; Ferlie et Andresani 2009). A la différence du RAE, la *Quality Assurance Agency* n'est pas utilisée pour allouer les ressources.

### 1.3 L'intégration des *polytechnics*

Un autre changement important a profondément affecté le paysage universitaire anglais à la même époque et mérite d'être signalé. Il s'agit, en 1992, de la suppression du *binary divide* qui a donné le statut d'université aux *polytechnics*, appelés depuis lors « nouvelles universités » ou « universités post-1992 » pour les différencier des « anciennes universités » [« *old universities* »] ou « universités pré-1992 ». L'abolition du *binary divide* a eu un impact très important sur le système d'enseignement supérieur. D'abord, le nombre d'institutions en concurrence pour accéder aux QR des Conseils de Financement à presque doublé et, même si les « universités post-1992 » ont eu de moins bons résultats que les « universités pré-1992 » lors du RAE, elles ont obtenu beaucoup plus de ressources qu'auparavant<sup>43</sup>. Ensuite, l'abolition du *binary divide* a introduit une comparaison entre universités pré-1992 et universités post-1992 ; or, dans ces dernières, le personnel consacre plus de temps à l'enseignement, ce qui accroît la pression sur les « anciennes universités » qui, à financement égal, gèrent moins d'étudiants<sup>44</sup>. L'arrivée des universités post-1992 a également provoqué une évolution des représentations du management des universités et de leur rôle dans la société, à tel point que certains ce demandent si ce sont les *polytechnics* qui sont devenus des universités – en adoptant l'*academic drift* – ou les universités qui sont devenues des *polytechnics* (Tapper 2007).

Cette période de forts changements – dans l'enseignement supérieur mais aussi dans d'autres services publics – a été marquée par le développement de modes de pilotage proches des principes du NPM. Le RAE en est une illustration. En effet, il renforce la concurrence entre les institutions, met l'accent sur la production, établit des standards, responsabilise les universités dans l'usage des ressources. D'autres évolutions, comme la *Quality Assurance Agency* et les mécanismes de marché mis en place par l'UFC pour gérer l'augmentation du nombre d'étudiants, vont dans le même sens. Sous les gouvernements Thatcher et Major, l'enseignement britannique est passé d'un modèle bureaucratique professionnel dans lequel les universités étaient indépendantes (notamment du gouvernement), à un système piloté par le gouvernement, selon des principes issus du NPM. Les universités s'inscrivent explicitement dans les politiques publiques promouvant la croissance économique.

---

<sup>43</sup> Les *polytechnics* ont reçu 8M£ pour la recherche la dernière année du *binary divide* et 42M£ la première année dans le système unifié (Talib 2001).

<sup>44</sup> De fait, l'arrivée des universités post-92 a permis d'absorber l'accroissement du nombre d'étudiants des années 1990 avec des ressources moins importantes (Willmott 2003 ; Slaughter et Leslie 1999).

Cependant, le RAE, la *Quality Assurance Agency* et les Agences Thématiques reposent tous sur du *peer review* et ne sont pas des dispositifs de management contrôlés par des agents externes à la profession. Ce sont d'ailleurs des universitaires qui sont à l'origine des changements les plus importants (le rapport Jarratt, le RAE et la *Quality Assurance Agency*), si bien que plusieurs auteurs les ont interprétés comme des initiatives visant à ce que les universités conservent, au moins en partie, leur autonomie vis-à-vis du gouvernement (par ailleurs favorisée, dans certains cas, par l'*accountability*) (Filippakou, Salter, et Tapper 2010). De ce fait, les changements dans ce secteur se distinguent de ceux survenus dans d'autres services publics. Le RAE et la *Quality Assurance Agency* sont très différents des systèmes d'audit mis en place dans la santé par le *National Audit Office* puisqu'ils ne respectent que partiellement les principes de l'audit tels que définis par Hood et al. (1999) : ils ne mobilisent pas des auditeurs indépendants des institutions audités mais des pairs, les critères ne sont pas entièrement apolitiques, les processus ne sont pas complètement standardisés et, malgré un effort de comparaison, les indicateurs et mesures de performances ne sont pas précis.

Après avoir reconstitué les grandes lignes des principales évolutions qui ont touché le système d'enseignement supérieur britannique dans les années 1980 et 1990, nous allons maintenant, dans les deux sections qui suivront, regarder de manière plus précise les dispositifs qui ont été développés pour mettre en place et accompagner ces réformes.

## 2 Le RAE

Le RAE est un des plus importants dispositifs de pilotage de la recherche mis en place au cours des trente dernières années. Formellement, il n'existe plus aujourd'hui : le dernier exercice a eu lieu en 2008, avec la publication des résultats en 2009. Il sera remplacé par le *Research Excellence Framework*<sup>45</sup>, mais celui-ci est largement inspiré du RAE. Par ailleurs, les résultats de 2009 sont encore utilisés aujourd'hui pour répartir les financements entre les universités et la hiérarchisation des

---

<sup>45</sup> A l'origine, le projet du *Research Excellence Framework* proposait un changement radical qui éliminait le processus de *peer-review* pour le remplacer par un système d'évaluation métrique. Finalement, le *Research Excellence Framework* a bien introduit des indicateurs métriques, mais continue à être un système de *peer-review*... nommé « *expert review* ».

départements qu'a établit l'exercice de 2008 est toujours d'actualité.

Avec la création du RAE en 1986, la recherche et les activités des universitaires ont définitivement changé sous l'influence d'une mise en concurrence, de *research ratings*, de l'allocation sélective des financements, de nouvelles stratégies scientifiques et de l'émergence d'un nouveau marché professionnel. Une partie des universitaires ont compris le RAE comme un mécanisme des Conseils de Financement permettant au gouvernement d'atteindre ses objectifs politiques, notamment la stratification du système d'enseignement supérieur.

Le but du RAE est cependant davantage l'attribution du QR et le recueil d'informations sur la qualité de la recherche britannique dans chaque domaine de recherche (G. Roberts 2003). Il ne vise pas explicitement à améliorer la recherche (McNay 1999; Morgan 2004; Yokoyama 2006) : aucun des documents officiels du RAE de 1996, 2001 et 2008 ne mentionne d'ailleurs un objectif d'amélioration de la recherche.

*« THE MAIN purpose of the Research Assessment Exercise (RAE) is to enable the higher education funding bodies to distribute public funds for research selectively on the basis of quality » (HERO 2011)*

Cet objectif très ciblé assigné au RAE, l'origine universitaire de ce dispositif et son processus de *peer-review* qui a été mis en place n'empêchent pas le RAE d'être compatible avec le NPM : certains des effets qu'il produit sont typiquement ceux recherchés dans cette doctrine. A l'origine, il est une réponse à un contexte – réformes, diminution des ressources, rédaction du rapport Jarratt... – mais celui-ci exerce de fortes pressions en faveur de la mise en place de modes de management et d'instruments typiquement liés au NPM.

Cette section a pour objectif de décrire la construction et l'évolution du RAE, et d'observer son fonctionnement. Nous présenterons aussi les conclusions des principales études sur les résultats et les conséquences du RAE, avant de rappeler les critiques que lui ont été faites.

## 2.1 L'évolution du RAE

Les principales évolutions du RAE se sont produites entre 1986 et 1989. Par la suite, et notamment entre 1992 et 2008, le RAE a certes été régulièrement modifié, mais sans que cela ne remette en cause ses principes ; ces changements sont en général considérés comme techniques ou comme de simples ajustements (Doyle et al. 1996; McNay 2003; Tapper et Salter 2003; Morgan 2004; Ferlie et Andresani 2009), bien que certains d'entre eux aient eu des effets conséquents sur les universités et les départements.

### 2.1.1 RAE 1986

Le fonctionnement du premier RAE<sup>46</sup> en 1986, est très peu documenté : les informations proviennent essentiellement de témoignages d'acteurs qui y ont participé (dans certains cas, via des chercheurs qui les ont interviewés). Les départements des universités « pré-1992 » ne disposaient guère d'éléments pour préparer leur évaluation et nul ne connaissait avec certitude le montant des financements que seraient attribués en fonction des résultats du RAE.

Lors de cet exercice, les universités ont rempli un questionnaire en quatre parties, sur des thèmes tels que le financement des projets, les dépenses en recherche, les plans et priorités de recherche, les cinq meilleurs *outputs*<sup>47</sup> par département<sup>48</sup> (Martin et Whitley 2010, 55). Les réponses ont été analysées dans des sous-comités thématiques qui les ont hiérarchisées en fonction d'échelles et de standards préétablis. Cet exercice a été beaucoup critiqué, notamment pour le manque de clarté des critères d'évaluation, pour l'absence de mécanismes permettant de faire appel, pour la diversité des

---

<sup>46</sup> Bien qu'il soit communément admis que le RAE a été fondé en 1986, le nom officiel du dispositif était à l'époque *Research Selectivity Exercise*. L'appellation « RAE » a été adoptée à partir de 1992. Par commodité pour le lecteur, nous gardons l'appellation « RAE » quelle que soit l'époque considérée.

<sup>47</sup> Nous utiliserons le mot anglais « *output* » pour désigner les produits de la recherche. Il peut s'agir d'articles dans des revues scientifiques, de livres, de chapitres des livres, mais aussi de brevets, de logiciels, de prototypes, ou même de productions artistiques.

<sup>48</sup> Nous utiliserons le terme département pour désigner les structures évaluées par les différents panels du RAE. Cependant, dans certains cas, les structures ne correspondent pas à un département universitaire, mais par exemple à un centre de recherche, ou à un groupe de recherche.

standards d'évaluation, ou pour l'utilisation de données incomplètes et peu précises (Bence et Oppenheim 2005, 144), et pour le fait qu'évaluer les cinq meilleures publications d'une unité favorisait les départements les plus grands (Martin et Whitley 2010, 55-56).

### **2.1.2 RAE 1989**

Face à ces critiques, il a été décidé d'améliorer les modes d'évaluations du RAE. Cela a été fait en 1987, grâce à une consultation des universités. La nouvelle version a considérablement gagné en complexité et a augmenté la charge de travail des évaluateurs. Les départements ont dû fournir des informations relatives à leurs publications, aux doctorants, au financement des projets, aux contrats, au ratio total de publications par chercheur (équivalent temps plein). Chaque chercheur a également dû soumettre à évaluation deux *outputs* maximum.

Dans le but d'organiser le travail, l'UFC a créé soixante-dix *panels* disciplinaires – appelées *Units of Assessment* (UoA) – constitués de *panelists* (membres des jurys) choisis au sein du milieu universitaire, afin de couvrir l'ensemble des domaines de recherche de chaque UoA et des institutions évaluées. Les *panels* (jurys) étaient autorisés à demander l'avis d'experts extérieurs. Les UoAs ont fait des efforts pour standardiser les critères de classement et les évaluations des jurys devaient se baser sur le niveau d'excellence atteint par les départements (Martin et Whitley 2010).

Les unités ont été classées sur une échelle allant de 1 à 5 en fonction de la proportion de *outputs* jugés atteignant « l'excellence nationale ou internationale ». L'UFC a parallèlement clarifié le lien entre l'évaluation et le financement ; la moitié des 33% des financements de l'UFC consacrés à la recherche a été attribuée via le RAE, en fonction du classement (Kogan et Hanney 1999 ; Bence et Oppenheim 2005).

Les innovations apportées dans le RAE de 1989 (notation sur une échelle, accent mis sur les *outputs* de la recherche individuelle, importance des financements) ont eu une grande importance pour la relation entre les universités et l'UFC, mais les universités ont continué à garder le contrôle de l'allocation interne des ressources attribuées par le RAE : ce dernier a toujours été un système d'allocation de ressources aux universités plutôt qu'aux départements évalués.

Les changements ont également introduit des modifications dans la relation entre la direction des universités et les universitaires. L'évaluation en fonction de la production d'un nombre limité de



*outputs* individuels – et non pas en fonction des meilleurs *outputs* des départements – a encouragé les directions à exercer une pression sur les universitaires pour qu'ils produisent des publications de « qualité internationale ».

Comme le RAE de 1986, celui de 1989 a subi les critiques des universitaires. Elles étaient cette fois centrées sur les difficultés qu'ont rencontrées les universités pour préparer les rapports adressés au RAE. En effet, la publication du système de classement et la définition des UoAs ont été très tardives, les formulaires ont été considérés comme inutilement compliqués et il était impossible de vérifier la précision des informations utilisées pour construire le jugement (d'autant plus que des erreurs ont été commises). Les jurys des différentes UoAs ont également été accusés de favoriser la recherche fondamentale et stratégique au détriment de la recherche appliquée (Bence et Oppenheim 2005)<sup>49</sup>.

### **2.1.3 RAE 1992**

Ces critiques n'ont pas empêché de répéter l'opération en 1992. Ce RAE a évalué 2800 départements – soit deux publications de 43.000 chercheurs (équivalent temps plein) provenant de 192 institutions d'enseignement supérieur. La forme prise par le RAE en 1992 est fondamentalement restée la même jusqu'en 2008. Par rapport à 1989, plusieurs changements ont été apportés.

L'élément extérieur qui a eu le plus d'impact sur le fonctionnement du RAE est la transformations des *polytechnics* en universités : à ce titre, elles ont participé à l'exercice et comptaient une trentaine institutions parmi les 192 établissements participants. Cela a provoqué une augmentation de la concurrence, dans un contexte de ressources déjà limitées. L'ensemble des nouvelles universités n'a finalement obtenu que 9% du total des financements attribués par le RAE, ce qui représente une somme plus importante que celles dont ils disposaient auparavant.

Concernant les modifications propres au RAE, le fait que seuls les chercheurs considérés comme « actifs en recherche » puissent être inclus par les départements dans l'évaluation représente un aspect important : c'est celui qui a provoqué le plus de débats, notamment du fait des conséquences attendues de ce changement. Cette évolution devait permettre de soutenir les groupes de recherche de très bonne qualité au sein de départements ne bénéficiant pas d'une forte reconnaissance. Lors du RAE

---

<sup>49</sup> Cette critique a été répétée à chaque exercice. Elle peut être vue comme un indicateur du rôle des élites.

1992, peu d'universités ont fait usage de cette possibilité, à la fois pour montrer qu'elles étaient globalement des institutions orientées vers la recherche et par souci de « paix sociale » : elles ont donc évité de désigner des « bons » et des « moins bons » parmi leurs départements (Martin et Whitley 2010, 58).

Le fait que les universités ne pourraient inclure dans leur rapport que les chercheurs en poste à la date du RAE est une autre évolution importante. Ainsi, les universités n'ont pas pu tenir compte du personnel qui a participé à la recherche sur toute la période de l'exercice mais qui est parti juste avant l'évaluation. Dans ce cas, leurs publications ne sont pas comptabilisées. Or, très souvent ces universitaires mobiles avaient des publications considérées comme excellentes. D'autres, en revanche, ont recruté des chercheurs « stars » juste avant l'évaluation, afin que leurs publications bénéficient à leur département.

Par ailleurs, d'autres modifications moins structurantes ont été apportées : les départements ont dû donner des informations sur l'environnement de recherche et sur les plans de recherche. Le poids de cette partie textuelle ou narrative dans l'évaluation n'était toutefois pas clairement défini et personne ne savait vraiment ce qui était attendu dans cette section.

Le RAE de 1992 a également été impacté par le fait qu'il a été davantage utilisé comme base d'attribution des financements pour la recherche. En effet, auparavant, l'UFC – ancêtre des Conseils de Financement – ne faisait transiter que 50% des financements destinés à la recherche par le RAE ; à partir de 1992, le taux passe à 90% (Bence et Oppenheim 2005, 142). Parallèlement, pour augmenter la sélectivité, le HEFCE<sup>50</sup> a décidé que les départements ayant obtenu un classement de 1 ne recevraient aucun moyen (QR).

Enfin, comme pour les exercices précédents, la formule mathématique liant le classement au financement n'a été diffusée qu'après la publication des résultats du RAE ; une nouvelle fois, les universités ont dû décider de leur stratégie sans avoir d'information sur les modalités d'attribution des financements. Par conséquent, leurs décisions ont relevé du pari, surtout pour ce qui concerne le choix entre une option qui consiste à inclure tous les chercheurs comme « actifs en recherche » afin de maximiser le nombre d'individus pour lesquels ils obtiendraient un financement, et l'option qui consiste à ne considérer comme « actifs en recherche » qu'un nombre restreint de chercheurs afin d'améliorer la notation du département. Dans le premier cas, comme le financement est proportionnel au nombre

---

<sup>50</sup> Pour mémoire, le HEFCE est le Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur d'Angleterre.

d'« actifs en recherche », l'université prend le risque d'une notation moins favorable mais, si elle obtient quand même une bonne évaluation, elle maximise ses gains ; dans le deuxième cas, elle assure autant que possible son classement, sachant que même s'il est bon les gains seront moindres.

Le principal impact des changements apportés au RAE de 1992 a par conséquent porté sur les relations à l'intérieur des universités, du fait de l'introduction d'une distinction entre « chercheurs actifs » et « chercheurs non actifs » : celle-ci a donné davantage de pouvoir aux managers universitaires en leur permettant de décider si un chercheur est « actif » ou pas. Cette distinction a aussi favorisé la division du travail à l'intérieur des universités, en rendant possible une séparation complète entre la recherche et l'enseignement et l'émergence de carrières distinctes entre les universitaires.

Certains changements ont été éliminés des évaluations suivantes. Les jurys disposaient en effet d'informations quantitatives, notamment le total d'*outputs* produits dans les départements évalués. Mais le rapport final du RAE a précisé que les évaluations avaient été faites sur la base de *peer-review* et les données quantitatives n'ont été que peu utilisées (Bence et Oppenheim 2005, 146).

#### **2.1.4 RAE 1996**

Tous les exercices qui ont suivi celui de 1992 n'ont par la suite pas connu de changements aussi majeurs que les précédents. Pour le RAE de 1996, les critères d'évaluation ont été clarifiés et de nouveaux critères ont été mis en place. Il a aussi été demandé aux départements de soumettre quatre *outputs* par chercheur actifs. Ceci a considérablement augmenté le coût de l'évaluation, d'autant plus qu'il y a eu 55 893 universitaires évalués. Par ailleurs, afin d'affirmer avec force que le RAE est un système d'évaluation de la qualité de la recherche et non pas de la quantité, les données sur le volume de recherche des départements n'ont plus été demandées. L'échelle de classement a été par ailleurs modifiée: la note 3 a été divisée en 3a et 3b et la note 5\* a été ajoutée pour distinguer les meilleurs départements. La tendance initiée en 1992 s'est confirmée : comme ceux ayant pour la note 1, les financements ont été supprimées pour les départements obtenant un 2 afin d'accroître les montants accordés aux départements ayant les meilleurs résultats.

Pour favoriser la légitimité de l'évaluation, les modalités de désignation des membres des jurys ont été clairement établies. Les présidents des 60 jurys thématiques d'évaluation ont été choisis par les conseils de financement tandis que les membres des jurys ont été sélectionnés parmi les professeurs

« nominés » [*nominees*] par 1.300 sociétés savantes, organisations professionnelles et organisations disciplinaires. Cette formalisation du processus a permis aux élites académiques d'affirmer leur autorité en participant à la définition de l'excellence dans la recherche (Martin et Whitley 2010, 59).

Le souci de clarification et de légitimité s'est également traduit par des précisions apportées aux critères d'évaluation : chaque jury a déterminé ses critères spécifiques d'évaluation dans un cadre général.

Enfin, deux critères d'évaluation ont été ajoutés : il s'agit d'une part de la prise en compte d'indicateurs d'estime (*esteem indicators*) des universitaires (invitations à des conférences en tant que *keynote speaker*, participation à des comités de rédaction de revues scientifiques, prix et toute autre signe de reconnaissance de la profession) et, d'autre part, de l'étude de la structure organisationnelle des départements (plans de recherche pour le futur, aboutissement des plans antérieurs et, de manière générale, tous les éléments démontrant l'existence d'une culture de recherche et la capacité à continuer à produire de la recherche de qualité). Ce dernier point est devenu un critère d'évaluation important, à partir de l'exercice de 1996. Il permet notamment de détecter des départements ayant recruté des « stars » juste avant l'évaluation et qui n'ont donc pas participé à la vie des départements sur la période couverte.

### **2.1.5 RAE 2001**

Suite au RAE de 1996, des consultations ont été effectuées qui ont permis d'identifier de nouveaux problèmes. Pour les résoudre, des modifications ont à nouveau été apportées au RAE de 2001. Des *sub-panels* ont été constitués afin de mieux évaluer la recherche pluridisciplinaire et la recherche sur des domaines spécifiques. Pour contrer les biais liés à l'appartenance institutionnelle des membres des jurys, et éviter que les publications dans des revues britanniques ne soient favorisées, chaque jury a dû consulter des universitaires étrangers. D'autres modifications ont été effectuées dans la composition des jurys afin d'y inclure des représentants de l'industrie et des utilisateurs, mais cela a rencontré peu de succès (Martin et Whitley 2010, 60). De plus, des groupes d'UoAs ont été constitués (par affinité disciplinaire) pour assurer une consistance des évaluations entre elles et faciliter l'évaluation de la recherche pluridisciplinaire.

Pour lutter contre la discrimination de certaines catégories de chercheurs – notamment les

femmes –, des circonstances particulières ont été prises en compte lors de l'évaluation des *outputs* individuels : le fait qu'un universitaire vienne d'arriver, les interruptions dans la carrière, les projets de long terme, le travail à temps partiel, le handicap. Une nouvelle catégorie de chercheurs a été créée pour améliorer la prise en compte des mobilités pendant la période de l'exercice (notamment à la fin de celui-ci) : l'objectif est de permettre une répartition des *outputs* du chercheur entre son ancienne et sa nouvelle institution.

Par ailleurs, il a été précisé que les *outputs* seraient jugés en fonction de leur qualité et non en fonction de leur support de publication. Cependant, certains jurys (notamment celui d'informatique) ont inscrit dans leurs critères d'évaluation spécifiques que le fait qu'un *output* ait déjà été soumis à une évaluation par des pairs (comme celui d'une revue scientifique) est pris en considération lors de l'évaluation. De plus, au vu de la quantité de publications soumises à évaluation, certains jurys ont établi formellement que seule une partie serait lue.

Enfin, pour améliorer la sélectivité et éviter, comme cela avait été le cas dans les exercices précédents, que trop de départements se concentrent au sommet du classement, les Conseils de Financement ont ajouté, *a posteriori*, une huitième note (« 5\*\* » ou « 6\* ») au classement pour les départements ayant une longue trajectoire d'excellence : en 2001, le système de notation est donc le suivant : 1 – 2 – 3a – 3b – 4 – 5 – 5\* - 5\*\* ou 6\*. Vous pouvez trouver les définitions de 7 classifications dans le tableau 1.

### **2.1.6 RAE 2008**

Lors du dernier RAE, qui a été mené en 2008, des efforts supplémentaires ont été accomplis pour éviter l'exclusion des jeunes chercheurs, de ceux ayant connu une interruption dans leur carrière – notamment les femmes ayant pris un congé maternité – et de ceux engagés dans des recherches de long terme. Le nombre de publications que les chercheurs doivent soumettre dans ces différents cas de figure a été formalisé.

La principale innovation de l'exercice 2008 a été la suppression de l'échelle de classement qui a été remplacée par une évaluation du profil de départements en fonction du pourcentage de publications réparties en cinq catégories (de non classifié à « 4 »). Avec ce système, chaque département est financé en fonction du pourcentage de publications dans chacune des quatre catégories, une fois le classement

pondéré par les indicateurs d'estime et ceux sur l'environnement de recherche.

À titre d'exemple, le profile de qualité d'un département et les définitions des niveaux de qualité des *outputs* se présente dans le tableau 2.

Après avoir retracé les différentes évolutions qu'a connus le RAE depuis sa création, nous allons maintenant décrire le déroulement d'un exercice.

## **2.2 Fonctionnement du RAE**

Nous nous baserons sur les documents du RAE 2001, car il a servi de référence, dans les départements étudiés, pour la préparation du RAE 2008, les critères d'évaluation de ce dernier ayant été explicités trop tardivement pour être utilisés. Par ailleurs, aujourd'hui encore, les pages Web de plusieurs départements mettent en avant les résultats du RAE 2001, qui ont été mieux compris et qui sont plus directement lisibles que les résultats du RAE 2008<sup>51</sup>. Nous mettrons aussi l'accent sur l'utilisation que pourraient faire de la procédure les *senior managers* des universités, les directeurs de départements et les universitaires. Cette description est importante dans la mesure où elle permet, par la suite, une meilleure compréhension des stratégies des uns et des autres.

---

<sup>51</sup> Le fait que les pages web de beaucoup de départements utilisent même aujourd'hui les résultats du RAE 2001 peut parfois s'expliquer par une moins bonne performance dans le RAE 2008. Cependant, étant donné que les résultats de 2001 et 2008 ne sont pas directement comparables il est difficile d'affirmer s'il y a eu progression ou régression. De plus, même des départements qui ont obtenu de meilleures performances en 2008, continuent à afficher les résultats de 2001.

Tableau 1: définitions des classements du RAE	
Classement	Définition
5* (“five star”)	<i>Quality that equates to attainable levels of international excellence in more than half of the research activity submitted and attainable levels of national excellence in the remainder.</i>
5	<i>Quality that equates to attainable levels of international excellence in up to half of the research activity submitted and to attainable levels of national excellence in virtually all of the remainder.</i>
4	<i>Quality that equates to attainable levels of national excellence in virtually all of the research activity submitted, showing some evidence of international excellence.</i>
3a	<i>Quality that equates to attainable levels of national excellence in over two-thirds of the research activity submitted, possibly showing evidence of international excellence.</i>
3b	<i>Quality that equates to attainable levels of national excellence in more than half of the research activity submitted.</i>
2	<i>Quality that equates to attainable levels of national excellence in up to half of the research activity submitted.</i>
1	<i>Quality that equates to attainable levels of national excellence in none, or virtually none, of the research activity submitted.</i>
Source: HEFCE (1999)	

Tableau 2 : exemple de profil de qualité d'un département dans le RAE 2008 et définition des niveaux de qualité des outputs

Unit of assessment A	FTE Category A staff submitted for assessment	Percentage of research activity in the submission judged to meet the standard for:				
		four star	three star	two star	one star	Unclassified
University X	50	15	25	40	15	5
University Y	20	0	5	40	45	10

\* The figures are for fictional universities. They do not indicate expected proportions.

### Definitions of quality levels

Four star	Quality that is world-leading in terms of originality, significance and rigour.
Three star	Quality that is internationally excellent in terms of originality, significance and rigour but which nonetheless falls short of the highest standards of excellence.
Two star	Quality that is recognised internationally in terms of originality, significance and rigour.
One star	Quality that is recognised nationally in terms of originality, significance and rigour.
Unclassified	Quality that falls below the standard of nationally recognised work. Or work which does not meet the published definition of research for the purposes of this assessment.

Source: HEFCE (2006)



## 2.2.1 Choix et composition des *panels*

Le RAE est un processus bureaucratique d'évaluation par les pairs (McNay 2006a) mené, en 2001, par environ 70 jurys composés d'une douzaine de membres chacun. A chaque jury correspond un UoA (*Unit of Assessment*) qui correspond à une catégorisation par sous-disciplines. Ils sont ensuite regroupés dans des groupes de jurys par proximité disciplinaire. Les jurys sont regroupés en *umbrella groups* dont la mission est d'assurer la cohérence des évaluations et des procédures, tout en permettant une meilleure prise en compte de la recherche interdisciplinaire.

Les jurys en place en 1996 ont établi une liste de « présidentiables » pour 2001, puis, les Conseils de Financement ont choisi les présidents de jury. Chaque président nomme ensuite les membres de son jury à partir d'une liste de 3204 chercheurs regroupant les suggestions d'environ 400 organisations savantes et associations professionnelles (HEFCE 1999a). Au total, environ 1300 organisations ont été invitées à remettre des noms : les organisations ayant participé à la nomination des membres des jurys pour le RAE de 1996, plus celles proposées par les universités et d'autres organisations. Le choix des présidents, soumis à l'approbation des Conseils de Financement, tient compte de plusieurs recommandations et critères : la couverture des domaines de recherche, avoir – pour la plupart – participé aux jurys du RAE de 1996, posséder une expérience en recherche, occuper une position (*standing*) dans la communauté scientifique. Ces personnes devaient, pour certaines d'entre elles, être des « utilisatrices » de la recherche (dans le commerce, l'industrie, le gouvernement et le secteur public) et refléter une diversité en terme d'origines géographiques (être du Royaume-Uni, mais pas uniquement d'Angleterre) et représenter différents profils d'universités.

Ainsi, les 70 jurys d'évaluation rassemblent 685 membres appartenant à 100 institutions. Les représentants des utilisateurs sont présents dans 63% des *panels* et représentent en moyenne 19% (un ou deux) des membres, notamment dans les UoAs de recherche proches du monde professionnel (santé, agriculture, etc.) (Rogers 2000, 105).

Les jurys peuvent constituer, pour avis, des *sub-panels* sur des sujets spécialisés dont les membres doivent être approuvés par les Conseils de Financement. Certains d'entre eux sont nommés après la réception des rapports. Cependant, le jury principal garde la responsabilité de la décision de l'évaluation. Les jurys doivent aussi consulter des experts travaillant dans des institutions d'autres pays pour classer un département au niveau 5\*.

## 2.2.2 Informations requises pour le RAE

Le recueil d'informations requises pour l'évaluation par le RAE est, en grande partie, standardisé grâce à des fichiers préformatés et à une répartition par sections (de RA0 à RA6) :

- ^ RA0 – Cette section comprend la liste de l'ensemble du personnel et consigne des renseignements sommaires sur l'ensemble du personnel universitaire et le personnel de soutien du département.
- ^ RA1 – Cette section recueille les informations détaillées sur les universitaires désignés par l'institution comme étant actifs en recherche.
- ^ RA2 – On trouve ici les *outputs* de la recherche, à raison de jusqu'à quatre par chercheur actif en recherche et en poste au 31 mars 2001<sup>52</sup>, produits durant la période allant du 1<sup>er</sup> janvier 1994 au 31 décembre 2000<sup>53</sup> pour les arts et les sciences humaines et du 1<sup>er</sup> janvier 1996 au 31 décembre 2000 pour les autres disciplines.
- ^ RA3a – Il s'agit d'indiquer le nombre en équivalent temps plein d'étudiants en troisième cycle et de diplômes délivrés.
- ^ RA3b – Cette rubrique comprend le nombre de bourses doctorales et leurs sources de financement.
- ^ RA4 – Cette section comporte les informations sur les projets de recherche financés : sources et montants des financements externes.
- ^ RA5 – Il s'agit d'une section qui est rédigée et qui présente les informations sur l'environnement, les structures, les politiques et les stratégies de la recherche du département.

---

<sup>52</sup> Pour les universitaires ayant quitté le département avant cette date, jusqu'à deux *outputs* peuvent être présentés et pris en compte dans le classement du RAE, bien que le chercheur soit comptabilisé dans le département dans lequel il est en poste au 31 mars 2001.

<sup>53</sup> Suite aux consultations effectuées lors de la préparation du RAE 2001 et pour répondre à la critique selon laquelle le RAE favoriserait la recherche de court terme, il a été décidé que, pour et les sciences sociales et humaines, la période serait allongée afin de prendre en compte la temporalité spécifique des recherches dans ces domaines.

- ▲ RA6 – enfin, le rapport se conclut sur des observations générales et des informations complémentaires : indicateurs d'excellence en recherche, estime des pairs, autres facteurs pertinents pouvant être également présentés dans d'autres parties du rapport, informations confidentielles sur certaines situations personnelles<sup>54</sup>, commentaires éventuels sur la contribution d'universitaires non désignés comme « actifs en recherche » (HEFCE 1999b).

Dans le cadre du RAE, les définitions des mots « recherche » et « *outputs* » sont larges. La recherche rassemble toute investigation ou enquête originale dont le but est d'améliorer la compréhension de phénomènes et d'obtenir de nouvelles connaissances, tandis que les *outputs* pouvant être soumis aux jurys désignent tous les items qui matérialisent la recherche<sup>55</sup> : rédaction d'articles, de livres – ou de chapitres de livres –, d'une thèse, mais aussi images, prototypes, brevets, logiciels, machines, etc. De fait, il s'agit souvent de publications dans des revues scientifiques de la discipline concernée, à tel point que dans le langage courant, les termes de « *output* » et de « publication » sont souvent utilisés comme synonymes<sup>56</sup>.

En complément de ce qui précède, les membres des jurys du RAE peuvent également demander des informations supplémentaires s'ils l'estiment nécessaire. Celles-ci doivent être justifiées et explicitées dans le document qui décrit le travail et les critères d'évaluation spécifiques du jury (par exemple demander des informations quantitatives concernant la production totale de recherche ou d'autres informations contextuelles).

En résumé, les informations demandées se répartissent entre, d'une part, celles qui concernent le département dans son ensemble (RA0, RA3a et b et RA4) et notamment sa stratégie (R5a) et, d'autres part, celles qui touchent les individus (RA1, RA2, RA5 et RA6).

---

<sup>54</sup> Les institutions peuvent décider d'utiliser la section RA6 pour fournir toute information justifiant que des universitaires qui auraient soumis à évaluation un nombre de publications inférieur à 4. Ces informations, qui doivent être prises en compte par les jurys lors de l'évaluation, peuvent concerner la nature de la recherche entreprise – par exemple la recherche de long terme – ou des circonstances personnelles qui ont limité le temps consacré à la recherche, comme par exemple les interruptions dans la carrière (maladie, congé maternité...) ou des situations contractuelles particulières (temps partiel). Les charges administratives ou d'enseignement sont considérées comme faisant partie du travail des universitaires et elles ne sont donc pas prises en compte par les jurys.

<sup>55</sup> Par exemple, le matériel d'un cours peut être soumis en tant que *output* s'il matérialise la recherche, mais pas la préparation des cours (HEFCE 1999b).

<sup>56</sup> Ce point est à garder à l'esprit lors de la lecture de la thèse.

### 2.2.3 Critères d'évaluation et méthodes de travail des jurys du RAE

Dans le cadre des consignes générales transmises à tous les jurys, ceux-ci déterminent les critères qui lui serviront, via les informations fournies, à l'évaluation de la qualité de la recherche des départements. Ces critères et la méthode de travail des *panels* sont formalisés au préalable dans des documents qui insistent notamment sur le fait qu'il s'agit d'une évaluation par les pairs – cet aspect étant structurant, il convient de le souligner à nouveau.

Le RAE n'est pas un processus d'évaluation « mécanique » – même si, à la fin de chaque exercice, des voix s'élèvent pour demander une plus grande prise en compte des données quantitatives (*metrics*) : si les membres des jurys disposent bien d'informations quantitatives, les évaluations sont faites en fonction du « jugement professionnel » exercé par le jury. Le classement en lui-même s'effectue en répartissant les départements en sept catégories selon la qualité de leurs *outputs* :

Les critères d'évaluation, leur publication et la préparation du RAE de manière générale doivent répondre à un certain nombre de principes : clarté, cohérence – entre les différentes UoAs et par rapport à des standards de qualité internationaux – continuité – par rapport aux exercices antérieurs –, crédibilité, efficacité, neutralité<sup>57</sup>, parité – par rapport à l'affiliation institutionnelle des départements évalués et leur localisation géographique – et transparence.

Dans la définition des critères d'évaluation et des modes de travail, il est formellement précisé que tous les *outputs* doivent être traités de manière équitable. Les jurys doivent évaluer la qualité des outputs en fonction de leur qualité et non pas en fonction du support de publication. Normalement, les jurys doivent valoriser de la même manière les *output* issus de la recherche fondamentale ou stratégique et ceux ayant une importance pour le commerce, l'industrie, le secteur public et les organisations à but non lucratif. Tous ces éléments sont clairement rappelés et précisés dans les critères d'évaluation spécifiques à l'UoA d'informatique et de celui de géographie<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Le principe de neutralité stipule que l'objectif du RAE est de mesurer la qualité de la recherche et non pas de modifier le comportement des chercheurs. Le RAE, selon les critères officiels définis pour 2001, est un instrument de mesure de la qualité et non pas un instrument de pilotage de la recherche.

<sup>58</sup> Vous pouvez trouver une copie des critères d'évaluation en annexes.

Cependant, étant donné qu'en 2001 les organisateurs du RAE s'attendaient à environ 250.000 *outputs*, deux décisions importantes ont été prises. D'abord, les jurys ne sont pas obligés d'examiner en détail la totalité des *outputs* soumis, mais uniquement une quantité suffisante pour se prononcer sur la qualité de la recherche. Ensuite, les résultats de l'évaluation des *outputs* par les pairs dans un autre contexte que le RAE peuvent être utilisés comme indicateurs de qualité, à condition de ne pas pénaliser les *outputs* qui n'auraient pas connu au préalable une autre évaluation par les pairs. De ce fait, le support d'une publication peut constituer un indicateur de qualité<sup>59</sup>.

Les critères d'évaluation généraux – mais aussi ceux qui sont spécifiques aux UoAs qui nous intéressent – précisent que chaque membre d'un jury doit utiliser sa connaissance, son jugement et son expertise pour que le jury dans son ensemble ait une vision fondée de la qualité de la recherche d'un département. Les jurys doivent être capables de démontrer que leur jugement repose sur des critères prédéfinis et sur les informations et les éléments de preuve dont ils disposent<sup>60</sup>.

Dans les cas de l'informatique et de la géographie, les éléments les plus importants pour décider du classement sont la qualité des *outputs* et les preuves de la vitalité et de la réputation des départements. L'évaluation des *outputs* se fait en fonction de l'originalité des résultats ou de la méthodologie, de la rigueur de la recherche, de l'impact pour la discipline ou pour l'économie, et de la contribution à la compréhension et à la connaissance. Dans tous les cas, une explication détaillée précise les informations à fournir dans le cadre de la section RA5 : projets du département, structure organisationnelle, groupes de recherche, autoévaluation des projets présentés lors du RAE de 1996, recrutement de personnel, mécanismes favorisant l'excellence. Chaque élément doit être expliqué et justifié ; il s'agit, pour le département, de rendre compte de son dynamisme, de sa culture de recherche, de l'intégration du personnel (jeunes chercheurs et assistants de recherche notamment), de la capacité à maintenir une production de recherche de qualité.

De manière générale, dans tous les cas et pour toutes les disciplines, tous les éléments demandés sont rattachés aux deux éléments principaux permettant d'évaluer un département : la vitalité du

---

<sup>59</sup> Les critères d'évaluation spécifiques à l'UoA d'informatique et de géographie indiquent que les jurys examinent en détail respectivement 10% et 50% des *outputs*. En ce qui concerne l'usage du support de publication comme indicateur de qualité, le *panel* d'informatique insiste sur cette possibilité, celui de géographie ne l'évoque pas pour 2001.

<sup>60</sup> Dans les UoAs de géographie et d'informatique, les classements sont l'objet de consensus sur la base de discussions et d'argumentations. Le vote peut cependant être utilisé exceptionnellement. Tous les rapports reçus sont évalués par l'ensemble de membres du jury et, lors des premières réunions, le jury décide de ceux à transmettre pour avis à des experts externes, à des *sub-panels* ou à des jurys d'autres UoAs.

département et la qualité de sa recherche. Ainsi, les financements de projets de recherche sont utilisés comme indicateurs de la qualité de la recherche, notamment parce que leur obtention nécessite une évaluation par les pairs – ce n'est donc pas le montant qui importe. Les indicateurs d'estime sont également interprétés comme des révélateurs de la qualité de la recherche et de son impact. Quant aux informations concernant les étudiants, leurs financements et les doctorats qu'ils obtiennent, ils constituent une marque de dynamisme (liée à la section RA5).

## **2.3 Les résultats du RAE et les critiques du système d'évaluation**

Dès sa création, le RAE a fait l'objet de très nombreux rapports et études quant à ses conséquences sur les institutions d'enseignement supérieur, souvent à partir de corrélations qui ont été établies entre classement, disciplines, type d'université, taille des départements et publications soumises à évaluation. Ils rendent compte de l'évolution des classements, des impacts positifs sur l'enseignement supérieur et des conséquences en termes de répartition des financements par les conseils de financement tels que le HEFCE (sélectivité dans l'allocation des ressources).

Cette partie sera dédiée à la présentation des études sur les résultats du RAE du point de vue des classements, de la répartition des ressources, puis du processus d'évaluation.

### **2.3.1 Résultats du RAE: évolutions et distribution de notes dans l'évaluation**

Les résultats des RAE successifs indiquent – ou semblent indiquer – une amélioration continue de la recherche au Royaume-Uni en général et en Angleterre en particulier. Entre 1989 et 2001, la moyenne des classements des universités anglaises n'a cessé d'augmenter : 3,56 en 1989, 3,87 en 1992, 4,18 en 1996 et 4,66 en 2001<sup>61</sup>. Selon le vocabulaire utilisé dans la description de la notation, en 1992, le niveau « d'excellence nationale » était atteint par plus de la moitié des entités évaluées, tandis qu'en

---

<sup>61</sup> Pour calculer les moyennes, les notes 3a et 3b ont été assimilées à 3, et 5\* à 5.

2001 c'est le cas de presque la totalité d'entre elles. En 1996, 31% des universitaires « actifs » en recherche travaillaient dans des départements notés 5 ou 5\*, mais en 2001 c'est le cas de 55% d'entre eux. Cette progression est encore plus importante pour les universités post-1992 qui ont obtenu des classements moyens de 1,92, 2,48 et 3,27<sup>62</sup> en 1992, 1996 et 2001 (McNay 2003, 8; Morgan 2004, 465; G. Roberts 2003, paragr. 157). Ces améliorations sont accompagnées d'une augmentation de l'activité de recherche, avec une progression d'environ 10% des chercheurs « actifs » entre 1992 et 2001, 17% pour les seules universités pré-1992 (Morgan 2004).

Le RAE rend également compte de l'hétérogénéité des universités. Ainsi, même si celles-ci ont globalement obtenu de meilleurs résultats (le cas contraire est rare<sup>63</sup>), un nombre réduit d'institutions rassemble les départements les mieux notés et une grande partie des chercheurs actifs. Dans le RAE de 2001, 11,5% des universitaires travaillent dans les cinq institutions les plus prestigieuses (« Loxbridge<sup>64</sup> »), 46,2% dans les universités pré-1992 (Loxbridge exclu) et 42,2% dans des universités post-1992 ; cependant, lorsqu'il s'agit d'universitaires « actifs en recherche », les pourcentages sont respectivement de 19%, 60% et 20,8% (Morgan 2004, 472). Le fait que les cinq institutions de Loxbridge rassemblent près d'un cinquième des chercheurs « actifs » s'explique par la taille moyenne beaucoup plus importante de leurs départements, par leur nombre plus élevé de département, notamment dans les disciplines nécessitant plus de personnel, et par la proportion très importante d'universitaires « actifs en recherche ». D'après Morgan (2004, 469), le ratio de participation au RAE est de 0,95 dans Loxbridge, de 0,88 dans les universités pré-1992 (Loxbridge exclu) et de 0,45 dans les nouvelles universités. Les résultats au RAE marquent également cette hétérogénéité : en 2001, 90% des départements des universités du Loxbridge ont obtenu 5 ou 5\* (pour la moitié d'entre eux), 60% des départements des universités pré-1992 ont obtenu 5 ou 5\* (pour un quart d'entre eux) et 90% 4, 5 ou 5\*, tandis que seuls 7% des départements des universités post-1992 ont obtenu 5 ou 5\* (un seul cas)

---

<sup>62</sup> L'amélioration entre 1996 et 2001 s'explique en partie par le fait que les nouvelles universités ont soumis à évaluation un nombre moins important de personnel et elles ont donc mieux sélectionné le personnel considéré comme actif en recherche. Toutefois, la réduction du nombre d'universitaires actifs en recherche ne permet pas à elle seule d'expliquer l'amélioration des classements.

<sup>63</sup> Les départements ayant obtenu un moins bon classement sont d'autant plus rares que plusieurs départements n'ont pas participé à l'évaluation, notamment dans les universités pré-1992. Certains départements ont également fermé ou fusionné.

<sup>64</sup> Loxbridge est le nom habituellement donné au groupe Oxford-Cambridge-Université de Londres. Dans son étude, Morgan désigne avec ce terme un ensemble composé par Oxford, Cambridge, *Imperial College*, *London School of Economics*, et *University College*.

(Morgan 2004, 468). Par ailleurs, il est possible de classer les universités pré-1992 : par exemple, les *ex-Colleges of Advanced Technology*<sup>65</sup>, dont 37% des départements ont obtenu 5 ou 5\*.

### **2.3.2 Distributions des financements pour la recherche suite au RAE**

Une des premières choses que l'on peut dire par rapport à la répartition des financements pour la recherche suite au RAE, est que celle-ci est rendue plus difficile par l'amélioration globale des résultats (G. Roberts 2003, paragr. 30; Tapper et Salter 2003, 13; Tapper et Salter 2004, 21). En effet, il est plus simple de répartir les financements quand 31% des chercheurs travaillent dans des départements 5 ou 5\* que quand ce pourcentage atteint 55%.

Ainsi, suite aux résultats du RAE 2001, le HEFCE a ajouté la note 6\* pour maintenir la sélectivité. Cette nouvelle catégorie a été d'abord attribuée aux départements ayant obtenu en 2001 le classement 5\* pour la deuxième fois, puis également aux départements ayant obtenu le classement de 5\* pour la première fois en 2001 sans diminuer leur nombre d'universitaires « actifs en recherche ». Ce nouveau classement n'a pas modifié les coefficients multiplicateurs dans la formule d'allocation de ressources, mais a permis de distribuer chaque année une somme supplémentaire de 20M£ aux départements 6\*.

La formule d'allocation des ressources finalement retenue pour le RAE 2001 a réaffirmé le principe de sélectivité. Ainsi, le HEFCE<sup>66</sup> n'a pas financé les départements classés 1, 2 ou 3b et les coefficients multiplicateurs pour les autres catégories ont été fixés de la manière suivante : 0,3 pour la catégorie « 3a », 1 pour la catégorie « 4 », 1,89 pour la catégorie « 5 », 2,71 pour la catégorie « 5\* ». Par conséquent, à effectif constant, les départements « 3b » ont perdu 100% des financements par rapport à la formule du RAE de 1996, les départements « 3a » 67,2%, les départements « 4 » 29,2%, les départements « 5 » 12,3%, tandis que les départements « 5\* » ont gagné 2,5% (House of Commons 2002).

De fait, la formule d'allocation de ressources des Conseils de Financement est restée hautement

---

<sup>65</sup> Les *Colleges of Advanced Technology* sont devenus des universités en 1966 suite aux recommandations du rapport Robbins.

<sup>66</sup> Les autres Conseils de Financement ont eu des politiques moins sélectives.



sélective : sachant qu'elle tient compte des résultats des départements, du nombre d'universitaires « actifs en recherche » et des disciplines<sup>67</sup>, un groupe réduit d'institutions capte une grande partie des ressources. Ainsi, les universités parmi le plus anciennes ont en moyenne plus de personnels « actif en recherche », de meilleurs résultats, davantage de départements avec des coûts de fonctionnement importants (et plus de personnel de soutien) : elles sont ainsi favorisées par la formule d'allocation des ressources.

Dans ce contexte, les universités de Loxbrige captent près d'un tiers des financements dédiés à la recherche par les Conseils de Financement, les universités pré-1992 obtiennent près de deux tiers et les universités post-1992 seulement 5%. Autrement dit, un tiers des financements est attribué aux cinq institutions qui emploient 10% des enseignants-chercheurs et 5% est attribué aux trente-cinq institutions qui emploient 42,2% des enseignants-chercheurs (Morgan 2004, 472). Le niveau de sélectivité globale est donc finalement similaire à celui du RAE 1996 : 75% des financements pour la recherche à vingt-six institutions dans la période du RAE 1996 et 75% des financements pour la recherche à vingt-quatre institutions dans la période déterminée par le RAE de 2001.

À cette sélectivité dans l'allocation des ressources des Conseils de Financement s'ajoute celle des financements par projets octroyés lors de mises en concurrence par les agences de financement thématiques, les fondations, le gouvernement, l'industrie et l'Union Européenne, dont la sélectivité est similaire : les plus importants et prestigieux d'entre eux sont étroitement corrélés aux résultats dans le RAE. Ces financements par contrats ou prestations de services sont attribués à 35% aux cinq universités de Loxbrige, tandis que les universités post-1992 en obtiennent 6% (Morgan 2004, 474). Loxbrige et les douze plus grandes universités ayant une école de médecine obtiennent 75% des financements par contrats, 74% des financements des agences de financement thématiques et 89% des financements des fondations liées à la recherche<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Les Conseils de Financement classent les départements en trois catégories: ceux avec des coûts de fonctionnement importants (par exemple Ingénierie, médecine, physique) qui obtiennent un coefficient multiplicateur de 1,6, les sujets intermédiaires avec des composants pratiques (par exemple Psychologie, géographie, musique) un coefficient multiplicateur de 1.3 et les autres un coefficient de 1.

<sup>68</sup> Cette concentration de financements des fondations s'explique en grande partie par l'appui des fondations à la recherche biomédicale.

### 2.3.3 Critiques du processus d'évaluation

Dès sa création, le RAE a fait l'objet de multiples critiques, notamment concernant les critères d'évaluation, qu'il s'agisse de leur utilisation par les jurys pour procéder au classement ou de leur compréhension et de leur appropriation par les chercheurs.

Depuis 1989, une grande partie des changements qu'a connus le RAE ont été apportés dans le but de clarifier les critères ; c'est notamment cet objectif que vise la formalisation de critères spécifiques à chaque UoA (Lucas 2001, 28). Pour autant, les critiques persistent jusqu'à aujourd'hui : les universitaires peinent à connaître et à maîtriser les critères mobilisés dans le RAE et par les jurys des organismes de financement, même si un certain nombre d'éléments – tels que les processus d'évaluation et les définitions – ont été explicités. Pour McNay (2003), les universitaires en charge du rapport à soumettre à l'évaluation du RAE ne peuvent appréhender les critères qu'à travers une « vitre teintée » empêchant une vision cohérente précise et nette de ce qui est attendu : « *What does 'up to half' mean? Or, 'virtually all'? What, indeed, does 'international quality' mean, and how is it defined?* ». Ainsi, s'il est clairement indiqué que les critères d'évaluation généraux et spécifiques à chaque UoA se basent sur l'originalité, la rigueur et la portée de la recherche, il reste en revanche difficile d'établir si un *output* en particulier doit être considéré comme de « qualité nationale » ou « internationale » - notamment s'il porte sur de la recherche appliquée à un contexte local.

Les définitions données n'aident ni les jurys ni les universitaires à trancher dans un sens ou dans l'autre. McNay (2003, 2-3) prend l'exemple des UoAs d'économétrie et de philosophie pour illustrer cette ambiguïté : en économétrie, il est spécifié – de manière quelque peu tautologique – que la « qualité internationale » sera évaluée « dans le contexte international large » en comparaison avec « la recherche de qualité identifiée autour du monde », tandis qu'en philosophie, la recherche de « qualité internationale » est celle que tout « travailleur sérieux » de par le monde doit connaître... Cependant, il est douteux que cette dernière définition ait été appliquée rigoureusement si l'on considère que la moitié des départements de philosophie évalués ont obtenu au moins 5 et que six ont obtenu 5\* – ce qui implique que la moitié des *outputs* du département est censée être connue de tout « travailleur sérieux » dans le monde. Le RAE de 2008 a été confronté au même type de problématique pour établir une différence entre la recherche « *internationally excellent* » et la recherche « *world-leading* » (Major 2006; Coles 2009).

Au-delà des critères d'évaluation, il arrive que les critiques concernent le principe même de

l'évaluation par les pairs, considérée comme inutilement coûteuse dans la mesure où la majeure partie des *outputs* a déjà fait l'objet d'une évaluation par les pairs et où le RAE donne des résultats similaires à une évaluation bibliométrique, nettement plus économique (Butler et McAllister 2009)). Pour Lloyd, c'est le système du RAE dans sa globalité qui a un coût important (Punter et al. 2002, 354), bien que les calculs du HEFCE (HEFCE 2000; G. Roberts 2003) indiquent que le RAE de 1996 n'aurait coûté, en tenant compte des coûts d'opportunité, « que » 37M£, soit 0,8% des ressources que le RAE permet d'allouer.

Il est aussi reproché au RAE – comme à d'autres jurys d'évaluation – de ne pas être totalement transparent<sup>69</sup>, aspect renforcé par les modifications constamment apportées au RAE (d'un exercice à l'autre, voire après un exercice<sup>70</sup>) qui empêchent les chercheurs de capitaliser pleinement sur leur expérience de l'évaluation et d'appréhender au mieux les attentes et les demandes pour l'exercice suivant. En Angleterre, ce déficit de transparence était au cœur du procès qui a opposé le HEFC à l'*Institute of Dental Surgery*<sup>71</sup>, à l'issue duquel il a été statué que le HEFCE (et les institutions publiques en général) n'ont pas à donner de raisons pour expliquer les résultats de l'évaluation d'une unité en particulier, sauf en cas d'aberration évidente (ou si le litige met en cause des libertés individuelles).

Concernant les biais de l'évaluation du RAE, les jurys ont été accusés de surévaluer les départements tout en défavorisant la recherche appliquée ou multidisciplinaire. Il leur est également

---

<sup>69</sup> Des chercheurs tels que Michèle Lamont (2009) ont ouvert la boîte noire de l'évaluation par les pairs, notamment pour essayer de rendre ce processus plus transparent pour les jeunes chercheurs qui ne participent pas encore aux jurys et décrire les rouages (« *nuts and bolts* ») qui sont mal connus.

<sup>70</sup> Les méthodes d'allocation des ressources ont subi des changements plus ou moins importants une fois les résultats connus. Pour les institutions qui participent au RAE, il existe toujours une incertitude sur la formule qui va être utilisée pour traduire les résultats du RAE en chiffres. Lors du RAE de 2001, le HEFC a même créé une note supplémentaire une fois les résultats rendus publics.

<sup>71</sup> *The Institute of Dental Surgery* s'est plaint d'avoir obtenu un moins bon score lors du RAE de 1992 que lors de celui de 1989 sans explication. L'un des arguments de la défense qui ont permis au HEFC de gagner le procès, a été de faire valoir qu'il est impossible d'expliquer les raisons de la rétrogradation sans dénaturer le système d'évaluation par les pairs : « *This is because it is not possible to explain why without undermining the whole purpose of a peer review assessment. This is not a mechanistic process but one of collective professional judgement. The grade awarded to a particular institution was not determined by a score against specific features but was a synthesis of the independent assessments of the acknowledged experts in the relevant fields. It is not possible to disaggregate the collective view without undermining the nature of the whole research assessment exercise for which professional peer review judgements are a central and essential part. This is also the case for a range of other peer review based evaluations...* » (Mann et Sedley 1993) .

reproché de favoriser les universités pré-1992 (Marden 2000), en particulier celles dont certains des universitaires sont membres des jurys (Swain 1999; Coupé 2001; Sharp et Coleman 2005) et qui obtiennent en moyenne de meilleurs résultats, alors que les universités post-1992 sont moins représentées dans les jurys et obtiennent de moins bon résultats (Sharp et Coleman 2005). Cependant, à ce jour, aucune statistique ne prouve l'existence de collusion entre les membres des jurys ou un *insider bias* (Coupé 2001), d'autant plus qu'il ne s'agit pas forcément de favoritisme : il est possible que les meilleurs départements abritent des universitaires reconnus qui, en tant que tels, sont invités à participer aux jurys. Quoi qu'il en soit, l'analyse multivariée de Butler et McAllister (2009) sur les départements de Science Politique montrent que, à nombre de citations par *output* soumis, un département dont un universitaire est membre du jury dans le RAE obtient en moyenne presque un point de plus que ses concurrents et cela n'est pas anodin puisque l'obtention d'un « 5 » suppose 89% de financement de plus par rapport à un « 4 ». Le poids de cette variable pourrait cependant être expliqué par la complexité du processus d'évaluation et l'importance d'être bien renseigné pour adopter une stratégie efficace pour l'évaluation (Butler et McAllister 2009, 8).

Concernant la surévaluation, il est effectivement surprenant que, dans des disciplines telles que la physique, 79% des universitaires « actifs en recherche » travaillent dans des départements « 5 » ou « 5\* » et qu'aucun département n'ait obtenu un résultat inférieur à « 3a »<sup>72</sup>. Susan Bassnett (2002), vice-présidente de l'université de Warwick a publié un article dans *The Guardian* dans lequel elle affirme qu'aucun universitaire ne croit que la recherche anglaise s'améliore et qu'elle ne serait pas surprise si à l'avenir 100% des départements obtenaient « 5 » ou « 5\* ». Un rapport du *Select Committee on Science and Technology* de la Chambre des Communes (2002) a également abordé ce sujet. D'après Barker (2007, 7), l'amélioration globale des résultats peut s'expliquer de trois manières : d'abord la surévaluation, ensuite les comportements stratégiques et le *game playing*<sup>73</sup> – notamment la

---

<sup>72</sup> Il est possible de donner plusieurs exemples de ce type : en comptabilité/finance, anthropologie, histoire classique, archéologie et philosophie respectivement 80%, 83%, 73%, 68% et 66% des universitaires travaillent dans des départements classés « 5 » ou « 5\* ». Dans tous ces cas, au moins 98% des universitaires travaillent dans des départements ayant droit à des financements provenant des Conseils de Financement.

<sup>73</sup> Le *game playing* peut être défini comme un type de comportement stratégique individuel ou collectif qui vise à optimiser les résultats d'une évaluation à travers la prise en compte et l'analyse des règles de l'évaluation en question. Parmi les cas extrêmes de *game playing* on peut citer: le recrutement à temps partiel d'universitaires étrangers afin d'ajouter un chercheur (ayant des publications « d'excellence internationale ») au rapport soumis pour le RAE ; le fait que certains universitaires se mettent d'accord pour cosigner des publications afin d'augmenter artificiellement leur nombre de publications ; ou le fait de qualifier en tant que chercheur actif une petite proportion d'universitaires pour

non participation au RAE des départements et des universitaires qui risqueraient de faire baisser la moyenne de l'université ou du département (nous y reviendrons) – et enfin l'amélioration réelle des performances. Dans le cas du rapport du *Select Committee on Science and Technology*, les informations qui ont été transmises par la suite ont été assez convaincantes pour qu'il conclut que les résultats du RAE sont « largement le reflet de la réalité ». De plus, d'autres rapports et études s'appuyant sur des informations bibliométriques indiquent que l'amélioration des résultats dans le RAE a été accompagnée par une augmentation des articles référencés et par un accroissement des citations (Evidence 2003) : alors que le Royaume-Uni représente 11% des 1% d'articles les plus cités en 1996, en 2001 ce pourcentage est de 18%, tandis que le taux de citation moyen des articles par rapport au reste du monde a augmenté de 12% (Roberts 2003).

Les critiques portant sur le fait que le RAE défavoriserait la recherche appliquée et multidisciplinaire ont également été réitérées à chaque exercice. De ce fait, à chaque fois, les critères d'évaluation du RAE insistent explicitement sur le fait que la recherche appliquée est valorisée au même titre que la recherche fondamentale et que des efforts ont été fournis – avec peu de succès ( Bence et Oppenheim 2005 ; Martin et Whitley 2010 ) pour inclure des représentants des usagers dans les *panels*. D'autre part, pour que la recherche multidisciplinaire puisse être évaluée d'une manière appropriée, des mécanismes ont été créés pour permettre la consultation d'autres jurys, d'experts externes ou de sous-comités. Il est difficile de mesurer si, effectivement, les recherches appliquées et multidisciplinaires sont défavorisées par les jurys du RAE dans la mesure où l'évaluation ne se fait pas de la même manière. D'après Gibbons et al. (1997), comme d'après *The Royal Academy of Engineering* (2005), l'évaluation par les pairs est spécifiquement adaptée à la recherche type Mode 1<sup>74</sup>, mais inadaptée à l'évaluation de la recherche de type Mode 2. Cette dernière nécessite des instruments d'évaluation « à spectre plus large » (Glasse et Leresche 2012). Concrètement, si l'on considère les résultats des RAE de 1996 et de 2001 dans les UoAs de sciences sociales, les départements dont le mode de production de connaissance est le plus traditionnel (mode 1) obtiennent de meilleurs résultats

---

obtenir de bons résultats dans le RAE et donner une image d'amélioration de la recherche dans un département.

<sup>74</sup> L'approche structurée autour du livre de Gibbons et al. (1994), et plus récemment dans le livre de Nowotny et al. (2001), introduit une typologie qui distingue deux modes de production de connaissance. Dans leur théorie, les auteurs identifient une rupture radicale dans le mode de relation entre science et société, dans le mode de production de la connaissance et dans le contexte de production : Le Mode 1 fait référence aux connaissances traditionnelles, produites dans un contexte cognitif, disciplinaire et académique spécifiques. Le Mode 2 fait référence aux connaissances générées en dehors des institutions traditionnelles dans un contexte pluridisciplinaire, économique et social plus large.

(McNay 2003)<sup>75</sup> : par exemple, dans les UoAs de *nursing* (soins infirmiers), de sciences de l'éducation et de sport, respectivement 9%, 19% et 15% des départements ont obtenu « 5 » ou « 5\* », tandis qu'en sociologie, philosophie, histoire classique et anthropologie, respectivement 38%, 50%, 58% et 70% des départements ont été classés « 5 » ou « 5\* ». De plus, le taux de participation au RAE est plus faible dans les disciplines les plus proches du monde professionnel, qui sont aussi celles qui sont principalement enseignées dans les universités post-1992 (McNay 2003). Comme cela a été montré pour plusieurs disciplines, il y a de plus une corrélation entre les citations et les résultats dans le RAE (Smith et Eysenck 2002; Bence et Oppenheim 2004b; Bence et Oppenheim 2004a; Butler et McAllister 2009) ce qui n'est pas à l'avantage de la recherche de type mode 2, pour laquelle les *outputs* ne sont pas toujours soumis à l'évaluation de pairs dans le cadre de publication dans les revues scientifiques (May, Perry, et Simpson 2006a). De manière générale, les universitaires et les *senior managers* s'accordent à penser que le RAE a tendance, implicitement, à moins valoriser la recherche appliquée et pluridisciplinaire (PREST 2000, 53).

Le cas des départements de soins infirmiers est à cet égard particulièrement représentatif des problèmes propres à la recherche appliquée – rencontrés dans d'autres disciplines professionnelles comme la radiologie –. En 2001, dans cette discipline, aucun département n'a atteint « 5\* ». Malgré des progrès depuis 1996, 47% des départements n'ont pas obtenu de financements pour la recherche. Tous les départements ayant eu la note « 4 » appartiennent à des universités du *Russel Group*<sup>76</sup>, alors que la plupart des départements dans cette discipline se trouvent dans des universités post-1992 : cette affiliation institutionnelle renforce statistiquement la probabilité de résultats moins bons, si l'on considère que les membres des jurys appartiennent majoritairement à des universités pré-1992 et que, statistiquement toujours, leur présence favorise leur département. Quatre hypothèses ont été émises pour expliquer les résultats comparativement mauvais de l'ensemble de départements de soins infirmiers : la recherche est de mauvaise qualité, les revues dans cette discipline ne sont pas valorisées par les jurys du RAE, les universitaires concernés ne publient pas dans les revues que les jurys considèrent comme les plus importantes, les jurys ne sont pas capables d'évaluer la qualité de la

---

<sup>75</sup> Il y a cependant deux exceptions : comptabilité/finance et travail social. Le premier cas a été considéré comme « déviant » avec 70% des départements obtenant 5 ou 5\* et, dans le deuxième cas, il y a eu une fusion des *panels* avec ceux de *social policy* (Barker 2007, 7 ; McNay 2003, 5).

<sup>76</sup> Le *Russel Group* est une association qui représente auprès des pouvoirs publics les 24 universités britanniques les plus prestigieuses ; elles ont capté en 2007/08 plus de 80% des financements pour la recherche des Conseils de Financement.

recherche (Bence et Oppenheim 2004, 54). Dans tous les cas, si l'on admet que les mauvais résultats ne sont pas seulement expliqués par la qualité de la recherche, on peut conclure que la recherche qui n'est pas publiée dans certaines revues scientifiques – et donc la recherche appliquée et multidisciplinaire – est défavorisée ; il a d'ailleurs été conseillé aux départements de soins infirmiers de changer leurs profils de publication pour s'orienter vers des revues ayant des standards de qualité plus élevés (Watson 1997).

## ***2.4 Conséquences du RAE sur les institutions, sur les départements et sur les individus***

Les conséquences du RAE sur les universités ont été beaucoup débattues, au-delà même des conséquences financières directes (pouvant, le cas échéant, entraîner la fermeture de départements) : en effet, le RAE est utilisé comme un levier permettant des changements stratégiques au sein des universités. Certes, le RAE, en tant que système d'allocation des ressources, est explicitement<sup>77</sup> basé sur un principe de neutralité traduisant la volonté de ne pas intervenir dans l'organisation interne des départements et sur le travail des chercheurs : l'objectif officiel n'est pas de favoriser un modèle de recherche en particulier. Cependant, en soi, le contrôle de gestion que met en place le suivi des données à fournir et l'évaluation des performances modifient les comportements des acteurs (Berry 1983; Power 2005; Broadbent 2010), même si telle n'était pas l'intention de départ. En effet, pour les universités comme pour les départements et les universitaires, le succès au RAE est devenu un enjeu. Son importance est telle qu'il constitue de fait un puissant levier de contrôle de l'action des individus, des départements et des institutions (Broadbent 2010, 20).

Des évolutions notables ont donc accompagné la création du RAE, comme la perception d'une amélioration dans le management institutionnel par les managers universitaires (McNay 1999, 195) et la focalisation des institutions sur leurs missions de recherche (McNay 1997, par. 5). Yokoyama (2006, 18), à travers une étude de cas, montre également que le rôle des présidents d'universités est devenu plus important et plus « managérial » notamment à l'égard des départements ayant obtenu des résultats décevants au RAE ; ils ont par ailleurs commencé à intervenir davantage dans le recrutement des universitaires afin de s'assurer de la compatibilité de leur profil avec le RAE, même dans les universités

---

<sup>77</sup> Le RAE de 2001 fait explicitement référence à cet aspect.

ayant une forte culture collégiale.

Cette influence au niveau des universités, des départements et des universitaires a fait l'objet de critiques qui seront progressivement abordées dans cette thèse. Dans cette partie, nous présenterons les plus significatives d'entre elles.

### **2.4.1 Conséquences du RAE au niveau des universités**

La conséquence la plus notable du RAE au niveau des universités est l'importance accordée à la recherche ; selon le rapport du PREST (2000, 41), c'est l'opinion de la presque totalité des *senior managers*. Selon McNay (1999, 195), le RAE a mis en avant la recherche, et ses performances, aux yeux des présidents d'universités et des *senior managers*, particulièrement dans les universités post-1992. En 1999, 63% du personnel de recherche pensent que, dans leur institution, la recherche est mieux administrée et soutenue ; 53% des managers déclarent que la recherche s'est concentrée sur des sujets prioritaires ; et 62% des directeurs de départements affirment que l'administration de la recherche est plus efficiente que lors des cinq années précédentes (McNay 1999, 195).

Les effets du RAE se sont particulièrement fait sentir sur les décisions concernant les départements. Lors du RAE 2001, les petites et moyennes universités ont ainsi ciblé leur action en donnant la priorité aux départements ayant obtenus « 4 » ou plus dans le RAE de 1996, en favorisant la recherche inter ou multidisciplinaire et en privilégiant des domaines spécialisés de recherche cruciaux pour l'ensemble de l'université (PREST 2000, 42). Pour cibler les investissements, certaines universités ont mis en place des analyses *SWOT* (Forces, Faiblesses, Opportunités, Menaces), associées à l'usage d'indicateurs métriques de performance (McNay 1999, 195 ; PREST 2000, 42). Souvent, la planification de la recherche est adaptée en fonction des échéances du RAE (PREST 2000, 42). Pour McNay (1999, 195) ce qui entraîne la mise en place de politiques de recrutement stratégiques et, dans certains cas, la redistribution des ressources en direction des départements ayant les moins bons résultats, ainsi qu'une restructuration des unités de recherche.

L'amélioration des résultats du RAE au niveau national peut être expliquée partiellement par la participation des *senior managers* aux décisions relatives à l'exclusion ou l'inclusion de certains départements dans l'évaluation. Ainsi, dans de nombreuses universités, en particulier dans les universités post-1992, l'importance de l'investissement nécessaire à la préparation du RAE s'est



traduite par l'exclusion de départements de l'évaluation. Ce phénomène se manifeste particulièrement dans certaines disciplines. Par exemple, dans l'UoA d'études sur l'Amérique, seul 13 des 40 départements concernés ont postulé<sup>78</sup> ; de même, entre 1996 et 2001, les départements d'éducation évalués sont passés de 103 à 83, ceux de sociologie de 61 à 48, ceux d'économie de 50 à 41 (McNay 2006a), ceux de géographie de 69 à 60 et ceux d'informatique de 90 à 79. Pour autant, cela ne signifie pas que les chercheurs de ses départements ont cessé de participer au RAE et sont considérés comme « non actifs en recherche » : en effet, en fonction de la sous-discipline et de la perception que les acteurs ont des jurys – les évaluations de certains jurys étant considérées comme incohérentes par rapport à d'autres – certains universitaires ont postulé au nom d'autres départements. McNay (2006a) cite les exemples de Fisher et March (Fisher et Marsh 2003, 73), selon lesquels l'augmentation du nombre de départements évalués dans certaines UoAs correspond à un redéploiement stratégique des universitaires dans les différentes UoAs afin d'optimiser les chances de bénéficier d'un jury plus enclin à accorder une notation élevée. Cette stratégie, associée au fait que l'échelle de notation du RAE était discontinue jusqu'en 2001<sup>79</sup>, a conduit à exclure les départements les moins performants et a donc participé à l'amélioration globale des résultats du RAE.

Enfin, même si on observe en général une plus importante implication de l'administration universitaire, y compris dans les recrutements, il convient de signaler la diversité des situations d'une institution à une autre. Ainsi, certaines ont cherché à réduire leur dépendance vis-à-vis des ressources octroyées par les conseils de financement (en essayant d'obtenir des ressources des agences de financement thématiques et surtout des fondations et de l'industrie) (PREST 2000, 42), tandis que dans les grandes universités historiques, l'administration centrale et les présidents d'université ont misé sur le RAE en intervenant principalement sur les départements les moins performants (Yokoyama 2006, 321).

---

<sup>78</sup> Le personnel de ces départements a été considéré comme non actif en recherche, ou bien il a été évalué dans une autre UoA, ou bien encore réparti entre plusieurs d'entre elles.

<sup>79</sup> Il est en fait possible de maximiser l'obtention de ressources en ajoutant des universitaires à un département si cela ne modifie pas la note finale. Par exemple, si dans un département de dix chercheurs, tous produisant de la recherche de « qualité internationale » on ajoute un onzième, cela ne modifie pas la note du département, mais il permet d'obtenir des financements pour un chercheur avec un coefficient multiplicateur pour un département « 5\* ».

## 2.4.2 Conséquences du RAE au niveau des départements

Bien que peu d'études traitent des conséquences du RAE sur les départements, son influence à ce niveau n'est pas pour autant passée inaperçue. Elle se manifeste notamment dans les enquêtes de perception menées auprès des universitaires.

McNay (1999, 197) indique que, sur un échantillon de 150 directeurs de départements, 53% estiment que l'influence du RAE est globalement positive, tandis qu'elle n'est négative que pour 23% d'entre eux et que 7% sont partagés. Dans les deux premiers cas, un tiers déclare que l'impact a été « substantiel », un tiers « significatif » et un tiers « modéré » (il n'est « négligeable » que pour deux des personnes interrogées). Pour 82% des universitaires, *senior managers* et directeurs de département interrogés, le travail de recherche est mieux organisé que cinq ans auparavant, tandis que 81% perçoivent une amélioration de la qualité de la recherche. Ces deux derniers pourcentages varient en fonction des institutions, ainsi que des départements : dans ceux participant pour la première fois, ils atteignent plus de 95% du personnel, tandis que dans les départements ayant obtenu « 4 » ou plus, le pourcentage est souvent inférieur à 70%. Enfin, 59% pensent que le RAE a motivé ou remotivé les universitaires les moins productifs.

Pour autant, la même enquête montre que les perceptions ne sont pas toutes positives. Ainsi, pour 70% des directeurs de départements, le RAE est la source d'une augmentation considérable de stress chez le personnel, en particulier dans les départements notés « 3 », où ce pourcentage atteint 90% ; il est en revanche seulement de 40% dans les universités post-1992. Par ailleurs, et de manière cohérente avec les critiques adressées au processus d'évaluation, 45% des universitaires se disent préoccupés par le fait que le RAE inhiberait le développement de nouvelles aires de recherche ; 46% s'inquiètent des obstacles à la recherche interdisciplinaire et pensent que le RAE favorise une approche « conservatrice » de la recherche, tandis que 40% se soucient de la séparation entre recherche et enseignement. Par ailleurs, 84% des universitaires de l'échantillon affirment avoir été poussés à publier des articles dans des revues scientifiques lues principalement par des universitaires ; pour 82% d'entre eux, les départements ont été plus attentifs lors de la désignation du personnel « actif en recherche ». Enfin, 64% estiment avoir été poussés à travailler plus en équipe (ce qui peut être vécu comme une ingérence dans le travail de recherche), opinion qui n'est pas partagée par les universitaires dans les départements où le travail en équipe est déjà la norme et dans les sciences humaines où le travail en équipe n'est pas nécessairement encouragé (McNay 1999, 198).

Au-delà de ces perceptions, dont certaines portent sur des transformations du management auxquelles les interviewés ont directement été confrontés, les départements ont connu d'autres changements significatifs, notamment la distinction entre personnel « actif en recherche » et « non actif ». Seules les grandes universités pré-1992 ne sont pas concernées par cette évolution, dans la mesure où, dans la plupart des cas, la grande majorité du personnel est considérée comme « active en recherche ». Dans les autres institutions, les enjeux sont tels que les départements choisissent avec soin le personnel à inclure dans le rapport d'évaluation<sup>80</sup> (Talib 1999; Talib et Steele 2000). En effet, outre l'importance symbolique de l'évaluation en termes de prestige, le RAE représente une source de financements cruciale, indirectement – les départements les mieux notés attirent davantage de financements des Agences Thématiques, des fondations et de l'industrie – et directement. Talib et Steele (2000) rendent compte de l'importance et de la complexité de ce calcul : les ressources allouées par le conseil de financement dépendent, d'une part, du nombre d'universitaires « actifs » et, d'autre part, du coefficient – décidé après l'évaluation par les conseils de financements – correspondant à chaque note. Le choix de la combinaison fait varier d'une manière très significative les financements obtenus.

Dans ce contexte, et sous la pression des *senior managers*, les directeurs de département cherchent à optimiser la combinaison, notamment en distinguant les universitaires « actifs » (et donc évalués) des « non actifs » (n'entrant pas dans l'évaluation), permettant de maximiser la note... tout en sachant que les financements sont également fonction du nombre de chercheurs soumis à évaluation. En fonction de la qualité de la recherche menée dans un département (telle qu'elle est mesurée par le RAE), l'exclusion d'une proportion plus ou moins importante du personnel devient « rentable » à chaque fois qu'elle permet l'obtention d'une note pour laquelle des financements sont octroyés (à partir de « 3a » en 2001), mais aussi à chaque fois que l'exclusion de moins d'un tiers (Talib et Steele 2000) du personnel permet d'obtenir une note supérieure. Par exemple, Talib (1999) montre que, pour le RAE de 1996, un département d'économie et d'économétrie avec 40 universitaires avait un intérêt financier (et symbolique) à considérer comme « non actifs » les trois-quarts d'entre eux si cela leur permet d'obtenir 5\* plutôt que plutôt que 3b (soit un gain de 2.574£), à en exclure 25 pour obtenir 5 (gain de 54.698£), 20 pour obtenir 4 (gain de 25.740£) et 10 pour obtenir 3a (gain de 25.740£). Le RAE de 2001 exacerbe cet aspect.

---

<sup>80</sup> Ces considérations sont devenues moins importantes lors de la préparation du RAE 2008, mais ce sont toutefois celles qui ont le plus pesé sur la préparation de cette dernière évaluation, parce que mieux connues et intégrées dans la division du travail.

Par ailleurs, il convient d'ajouter à ces calculs, le prestige plus ou moins important associé à chaque résultat et les financements que chaque note permet potentiellement d'obtenir auprès des autres acteurs de la recherche : elles sont utilisées par la presse pour constituer les palmarès des universités, et par les fondations et l'industrie comme un indicateur de qualité (Barker 2007).

La prise de décision et le choix de la stratégie à suivre sont rendus considérablement plus compliqués par le fait que les coefficients à appliquer ne sont déterminés qu'après les résultats (Barker 2007, 7). De plus, le risque existe que certains jurys s'appuient sur la section RA5 pour ne pas attribuer les meilleures notes aux départements qui ont réduit le taux de participation du personnel soumis à l'évaluation, afin d'optimiser leur résultat.

La distinction entre les « actifs » et les « non actifs » effectué par les directeurs de département ou les *senior managers*<sup>81</sup> n'est pas sans conséquence sur l'organisation du travail dans les départements. La visibilité des résultats du RAE et son utilisation pour la répartition des ressources, alors que ce n'est pas le cas des évaluations de l'enseignement, favorisent les activités de recherche au détriment de l'enseignement (Brinn, Jones, et Pendlebury 2001, 334; Broadbent 2010, 20). Dans ce contexte, le RAE provoque une division du travail entre les universitaires qui font principalement de la recherche et ceux qui se consacrent principalement à l'enseignement (Mary Henkel 1999, 120; Harley, Muller-Camen, et Collin 2004, 334). En effet, la nécessité de « produire » de la recherche de qualité donne lieu à des stratégies qui aboutissent à la séparation entre activités de recherche et activités d'enseignement, notamment dans les universités post-1992 : tandis qu'il est demandé à une partie des universitaires de se consacrer à la recherche, les autres doivent assurer des charges et des responsabilités accrues d'enseignement et d'administration.

Dans un contexte où la recherche est davantage valorisée et où il n'existe que peu d'incitations et de reconnaissance pour l'enseignement (Harley, Muller-Camen, et Collin 2004, 335), il n'est pas surprenant qu'une grande partie des universitaires considère que le RAE a eu un impact négatif sur l'enseignement. Pour ces derniers, être désignés comme « non actifs en recherche » peut avoir des conséquences considérables en termes de carrière – notamment en réduisant leurs possibilités de mobilité – et d'image. Le moral de l'ensemble du département peut s'en ressentir. L'ensemble de ces éléments concourt à ce que le personnel soit incité à consacrer temps et énergie à la production de publications valorisables dans le RAE, au détriment de l'enseignement et l'administration (Brinn, Jones,

---

<sup>81</sup> Ces décisions sont souvent prises à l'initiative des *senior managers* des universités (Henkel 1999, 112 ; Barker 2007, 4), mais la participation des directeurs de département est fondamentale.

et Pendlebury 2001, 334).

Les enjeux liés au RAE ont entraîné des conséquences qui appellent des critiques qui comptent moins par leur véracité que par le fait que les acteurs y croient. Ainsi, pour augmenter leurs chances d'obtenir de bons résultats, certains départements ont été restructurés pour que la recherche puisse s'inscrire dans des UoAs particulières (Morris 2002, 821) – avec des conséquences pour toute la recherche transversale qui, perçue comme difficilement valorisable dans le cadre du RAE, tend à être négligée. De nouvelles méthodes de management ont vu le jour, des structures ont été mises en place pour développer des thèmes de recherche stratégiques. Les directeurs de départements ont pris de l'importance, tandis que leurs liens avec les administrateurs – traditionnellement sous l'autorité de l'administration centrale – se sont renforcés. L'activité même des directeurs a évolué, afin qu'ils puissent se consacrer davantage à la planification stratégique, certains départements ayant d'ailleurs créé des comités de management pour les épauler. Enfin, des évaluations individuelles ont été mises en place et des objectifs individuels fixés (Morris 2002).

Le développement de stratégies de recherche au sein des départements est particulièrement crucial ; en partie en raison du RAE, la recherche est devenue une activité de responsabilité collective alors que, traditionnellement, elle était souvent individuelle (Henkel 1999, 120) et les directeurs de département, définissent les priorités de recherche en tenant compte de leurs impacts financiers (Morris 2002, 824). Leur stratégie a en général pour objectif d'augmenter les publications dans des revues scientifiques valorisées (ou perçues comme telles) dans le RAE – ce qui peut se traduire par un délaissement de la recherche appliquée et pluridisciplinaire. Même si d'autres éléments interviennent dans la création d'agendas de recherche stratégiques, ils sont en général fixés de manière à prendre en compte le calendrier d'évaluation du RAE.

De manière générale, le RAE a participé à la managérialisation des activités de recherche des départements. Alors qu'elles étaient gérées par les universitaires, en fonction de leurs priorités et de leurs objectifs de recherche, elles sont maintenant soumises à des contrôles et à une évaluation permanente : les universitaires doivent rendre compte de leur travail (Henkel 1999, 110).

La plupart des études citées ne rentrent pas dans le détail, mais signalent des différences importantes entre départements. De fait, paradoxalement, le RAE est mobilisé pour expliquer tous les cas de figure, aussi différents et opposés soient-ils les uns des autres. Par exemple, Henkel signale que le RAE a paradoxalement créé des solidarités et motivé le personnel, mais aussi qu'il a augmenté la concurrence, l'individualisme et a été source de démoralisation du personnel (Henkel 1999). D'autres

auteurs soulignent que dans certaines institutions et certaines disciplines, des effets contraires peuvent être attribués au RAE. Par exemple, pour Morris (2002, 821), les départements de biologie qui font de la recherche de type Mode 2 ont été favorisés, du fait que leur UoA regroupe des disciplines (ou sous-disciplines) qui, auparavant, étaient séparées, tandis que d'autres auteurs s'accordent pour dire que, dans d'autres disciplines, ce sont les départements qui font de la recherche de type Mode 2 qui ont été défavorisés (McNay 2003; The Royal Academy of Engineering 2005; May, Perry, et Simpson 2006a).

### 2.4.3 Conséquences au niveau des individus

Les conséquences du RAE au niveau des universitaires peuvent, pour la plupart, être déduites de ce qui précède. En effet, dans la mesure où leur environnement immédiat change et où ces changements concernent, que ce soit faiblement ou systématiquement, les pratiques de travail, il devrait être possible d'identifier des transformations plus ou moins importantes de leurs activités. Par ailleurs, si les évolutions au niveau des universités et des départements ne sont pas les mêmes partout, les changements au niveau individuel devraient également être différents.

Le RAE est perçu comme une source importante de stress pour le personnel universitaire (Puxty 1994, 137, rapporté par Brinn, Jones, et Pendlebury 2001, 336). McNay (1999, 198) rapporte ainsi que, pour 65% des universitaires de son échantillon, le RAE a augmenté le niveau de stress<sup>82</sup>. Les universitaires estiment à près de 52% que l'impact du RAE est négatif (Harley, Muller-Camen et Collin 2004).

En général, pour les universitaires, la conséquence la plus significative du RAE est la valorisation par les universités et les départements de la publication d'articles dans des revues scientifiques, au détriment des activités administratives, d'enseignement, d'organisation des conférences, de participation à des organisations scientifiques et de publication de toute autre nature ; dans le meilleur des cas, ces activités font l'objet d'une reconnaissance moindre que le travail qui est perçu comme valorisable dans le RAE ( Brinn, Jones, et Pendlebury 2001 ; Broadbent 2010; Barker 2007). Les universitaires capables de produire les *outputs* attendus gagnent en réputation auprès des décideurs et peuvent, par promotion interne ou via le marché du travail, se « vendre » et accéder à des nouveaux

---

<sup>82</sup> Il est intéressant de rappeler que, dans la même enquête, un pourcentage encore plus important de directeurs de départements estime que le niveau de stress des universitaires a augmenté à cause du RAE.

postes et à des rémunérations supérieures<sup>83</sup> (Broadbent 2010, 20). Les autres se voient confier toutes les autres tâches nécessaires au fonctionnement des départements, notamment des charges d'enseignement importantes, perçues comme peu valorisables pour la carrière. Cette division des activités se traduit souvent par la distinction entre universitaires « actifs en recherche » et « non actifs », qui, pour ceux se trouvant dans la deuxième catégorie, peut être une source d'humiliation personnelle et professionnelle (Henkel 1999, 106). Inversement, certains universitaires se réjouissent que la recherche soit mise en avant, notamment dans les universités post-1992, où elle n'était pas, ou moins, valorisée (Harley 2002) : dans ce cas, le RAE a permis d'octroyer aux universitaires concernés un gain symbolique et financier.

L'influence du RAE sur les individus est d'autant plus difficile à définir et comprendre que la perception des directeurs de département et des *senior managers* est différente de celle des universitaires n'ayant pas de responsabilités de management à leur niveau. Dans les enquêtes, et à un niveau agrégé, les critiques du RAE dans les universités et les départements semblent être beaucoup plus prononcées chez les universitaires ayant des responsabilités managériales. Seuls 20% des universitaires ayant répondu à l'enquête de McNay (1999) pensent que le RAE décourage le travail interdisciplinaire et la recherche « spéculative », une minorité estime qu'il décourage les nouveaux programmes de recherche (25%) et la coopération (18%) et seules 18% déclarent s'être éloignés de la recherche appliquée – même si, dans l'ensemble, ils estiment qu'elle est moins valorisée. Pour 37%, le RAE restreint le choix des sujets de recherche (soumis à la priorisation des groupes de recherche et du département). Dans l'ensemble, même si 79% estiment que le RAE a entraîné une augmentation de leurs activités administratives, ces perceptions laissent penser que l'influence du RAE est relativement faible au niveau individuel. Ces différences étant beaucoup plus élevées parmi les responsables de département. Cet aspect pourrait s'expliquer par la séparation entre les structures de management et le travail réel des universitaires.

D'autres travaux quantitatifs et qualitatifs rendent compte de la diversité des opinions des universitaires en fonction de leurs statuts, de leurs disciplines et institutions (Harley et Lee 1997; Harley 2000; Harley 2002; Harley, Muller-Camen, et Collin 2004). L'enquête de Harley (2002) portant sur les effets de la sélectivité dans les sciences sociales rend compte de l'hostilité de la majorité des universitaires vis-à-vis du RAE. Cet auteur montre aussi que, le RAE étant aussi un système de contrôle managérial et d'évaluation par les pairs, les perceptions sont très variables. Pour certains

---

<sup>83</sup> Certains universitaires considèrent cet aspect comme négatif, dans la mesure où, d'une part, il accentue les divisions entre le personnel et, d'autre part, il augmente les coûts de la recherche.

universitaires, le RAE permet une auto-représentation qui est cohérente avec les valeurs traditionnelles ; pour d'autres, notamment dans les départements et universités les mieux évaluées et/ou occupant des positions les plus élevées, les positions sont plus ambiguës et moins tranchées.

Certes, dans cette enquête, la plupart des universitaires ont une opinion négative du RAE, parce qu'ils se sentent marginalisés par la survalorisation de la recherche par rapport aux autres activités et/ou parce qu'ils rendent le RAE responsable des transformations de la culture et de la vie des universités. Cependant, cette approche globale masque la grande diversité des situations selon les résultats obtenus par les départements, le type d'institution concernée (universités pré- ou post-1992), le statut universitaire (directeur de département, professeur ou autres postes) et l'ancienneté dans l'université. A chaque fois, les chiffres varient significativement, parfois de manière contre-intuitive. Ainsi, la perception du RAE est, en moyenne, sensiblement la même pour les universitaires de plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement supérieur et les autres ; toutefois, en prenant en considération le statut de l'université, des différences significatives apparaissent : dans les universités post-1992, 40% du personnel avec moins de 15 ans d'expérience estiment que les effets du RAE sont positifs, contre 24% pour ceux ayant plus de 15 ans d'expérience ; dans les universités pré-1992 les chiffres sont respectivement de 20% et 44,7%. D'autres chiffres de l'enquête de Harley interpellent : si, globalement, les départements les mieux notés sont les plus satisfaits du RAE, les départements des universités pré-1992 ayant obtenu « 5 » sont moins enthousiastes que ceux ayant obtenu « 4 » et, dans les universités post-1992, les départements ayant obtenu « 3b » ont une perception plus positive du RAE que ceux ayant obtenu « 3a ».

Des hypothèses ont été émises pour expliquer ces chiffres, mais le niveau de détail des données ne permet véritablement ni de les confirmer, ni de comprendre finement les situations. Pour Morris (2002), le rôle joué par le management des départements est fondamental. Il a un rôle d'intermédiaire entre les demandes externes et les attentes des universitaires. C'est à ce niveau que les compromis sont faits, ce qui peut expliquer la diversité de perceptions.

Le RAE est certainement l'instrument qui a le plus marqué le fonctionnement des départements, mais d'autres réformes ont introduit des nouveaux éléments. Le fEC, plus récent et plus discret, a soulevé des nouvelles questions et permis des nouveaux jeux. Il a aussi radicalisé certaines des conséquences du RAE en donnant encore plus d'importance financière aux projets de recherche et en permettant des calculs financiers plus précis.



### **3 Le Full Economic Costing**

Le fEC, qui correspond à l'application du *Transparent Approach to Costing* (TRAC) aux projets de recherche, est une réforme qui a été peu débattue : des rapports ont été rédigés depuis son application, mais elle a peu intéressé les chercheurs étudiant les systèmes d'enseignement supérieur. Il est aujourd'hui difficile de trouver des articles sur le sujet et, lorsqu'ils existent, ils se concentrent souvent sur les aspects le plus techniques de son application. De fait, les conséquences de cette réforme n'ont, pour l'instant, pas été étudiées de manière systématique.

Le fEC est pourtant un élément fondamental du fonctionnement du système dual – basé sur les conseils de financement et les Agences Thématiques – de financement de la recherche, qui a pour objectif la pérennité du financement de l'ensemble des universités britanniques. De plus, les montants en jeu sont importants.

Dans cette partie, nous allons décrire cette réforme. D'abord nous la situons historiquement et expliquerons ce qui a motivé sa mise en place ; ensuite, nous décrirons en quoi elle consiste. Finalement nous évoquerons certaines de ces conséquences générales.

Étant donné que le fEC est un volet du TRAC, nous évoquerons cette dernière, mais en général tout ce qui valable pour le TRAC s'applique logiquement au fEC.

#### **3.1 Contexte de la création du fEC**

Le fEC, souvent appelé TRAC-fEC, est l'un des aboutissements de la mise en place du TRAC ; il s'inscrit dans l'ensemble des changements touchant à la comptabilité des universités et visant à donner une base d'infrastructure et de personnel viable [*sustainable*] à la recherche britannique. Ces réformes sont par ailleurs liées, d'une manière indirecte, au RAE.

L'origine du TRAC remonte aux analyses et aux conclusions du rapport Dearing de 1997 : Dearing y constate que, au cours de la décennie précédente, les financements de la recherche n'ont pas augmenté en termes réels et que la recherche britannique est sous-financée en comparaison des pays concurrents (par. 53). De plus, si les universités mènent des recherches de très bonne qualité, celles-ci

se font au prix de moins d'investissements en infrastructure et en formation du personnel. Le rapport Dearing conclut donc que le système dual doit être maintenu, que les agences de financement thématiques doivent continuer à récompenser l'excellence mais que les financements ne sont pas suffisants pour entretenir et développer l'infrastructure de recherche (Alexander 2009, sect. Annexe 2a). Dans ses recommandations (numéro 34), il propose que les projets et les programmes financés par les agences de financement thématiques tiennent compte des coûts directs complets et des coûts des services centraux grâce à l'injection de nouvelles ressources.

Des auteurs ont attribué l'émergence de ces dynamiques à un dysfonctionnement du système dual de financements. En principe, les conseils de financement, grâce au RAE, répartissent les ressources nécessaires au financement des infrastructures des universités et permettent aux universitaires d'être plus libres dans leurs recherches ; les agences de financement thématiques, quant à elles, octroient des ressources pour des programmes et projets de recherche particuliers (Wand, Newton, et Carter 2004, 5; Carter 2004, 7). Cette organisation se heurte à plusieurs problèmes : le nombre d'universitaires a augmenté et le RAE les encourage tous à mener des recherches – si possible financées – (Wand, Newton, et Carter 2004, 5 ; Hale 2010, 7) mais avant le TRAC et le fEC, les financements n'incluaient pas certains coûts, mal connus et sous-estimés (Alexander 2009, 5). Les ressources des conseils de financement étant stables et les projets de plus en plus nombreux et mal estimés, cette organisation n'était guère en mesure de maintenir le niveau de financement nécessaire pour entretenir les infrastructures et les investissements. Il s'en suit un écart important entre les financements de projet de plus en plus nombreux – sous-financés – et les montants dont disposaient les conseils de financement, qui sont relativement stables, et devaient couvrir certains des coûts de la recherche par projet.

Ainsi, entre 1986 et 2003, les financements des Conseils de Financements ont augmenté de 28% en termes réels<sup>84</sup>, et ceux des agences de financement thématiques de 65%. Sur la même période, les financements en provenance de l'industrie, des fondations, des différents départements du gouvernement et de l'Union Européenne ont augmenté également de manière importante. Dans les années 1990, le ratio entre financements par projets et le QR (devant permettre d'entretenir et de développer les infrastructures de recherche) passe de 1 à 2 (Alexander 2009, 9). De plus, les agences de financement thématiques ne financent qu'à hauteur de 46% les coûts en personnel du projet (Wand

---

<sup>84</sup> Ces chiffres tiennent compte des financements distribués sur la base du RAE, ainsi que des financements spécifiques pour les infrastructures.

2004, 8). Par conséquent, dans cette configuration, la viabilité des universités est mise en question à moyen terme.

Parallèlement, après le *Comprehensive Spending Review* de 1998, le gouvernement a décidé d'injecter 1.5 milliards de livres sterling en financements additionnels, mais il a conditionné cette mesure à la mise en place d'un système plus transparent de comptabilité des financements publics. Pour ce faire, le *Joint Costing And Pricing Steering Group* (JCPSG) commande un rapport qui aboutira à la *Transparency Review* de 1999 (Alexander 2009). Ce rapport stipule que toutes les institutions d'enseignement supérieur doivent mettre en place de nouvelles méthodologies de calcul des coûts et faire un rapport le plus transparent possible de tous les coûts (notamment d'enseignement et de recherche), au moins une fois par an, et en incluant les financements publics ou privés. Cette organisation a été baptisée « TRAC » et les premiers manuels ont été édités par le JCPSG en 2000 pour que l'ensemble des universités britanniques la mettent en place avant février 2002.

Le TRAC est donc la méthode standard de calcul des coûts des institutions d'enseignement supérieur britanniques, répondant aux exigences de responsabilisation [*accountability*] du gouvernement concernant les coûts totaux de la recherche et des autres activités financées par le secteur public (McChlery, McKendrick, et Rolfe 2007, 316). Le TRAC est basé sur l'activité (*activity-based costing*), conformément à la philosophie de la gestion qui conçoit la planification, l'exécution et la mesure des activités comme la clef de l'efficacité, de l'efficacité et des avantages compétitifs (M. W. Roberts et Silvester 1996). Le TRAC vise à adapter les exigences de comptabilité formelle des coûts des universités de manière à permettre le développement d'une gestion stratégique des informations.

Une fois le TRAC en place, les informations recueillies ont permis la publication d'une série de rapports s'inscrivant dans la *2002 Comprehensive Spending Review*<sup>85</sup> ((Alexander 2009, sect. Annexe 2a). Ces rapports recommandent que les universités gèrent de manière plus responsable leurs bilans financiers, qu'un programme de répartition des ressources soit créé pour remédier aux problèmes d'investissement de capital au niveau des conseils de financement, que les organisations de financement de la recherche s'assurent que les financements de projets reflètent leur véritable coût, que le gouvernement prenne en charge des projets d'infrastructures modernes, que les conseils de financement créent des compléments spécifiques (attribués *a posteriori*) aux financements accordés par les

---

<sup>85</sup> Les rapports de cette série sont : *A Study of Science Research Infrastructure* (JM Consulting 2002a), *A Study of Research Relationships between Higher Education Institutions and the Charitable Sector* (JM Consulting 2002b), *Cross-Cutting Review of Science and Research* (HM Treasury 2004).

fondations et les agences de financement thématiques, qu'un meilleur équilibre soit obtenu entre les deux parties du système dual, et que la contribution des agences de financement thématiques au financement des coûts indirects de la recherche augmente. L'attribution de ressources additionnelles sous condition est également recommandée. Ainsi, les institutions voulant obtenir du HEFCE le financement d'infrastructures liées à des projets de recherche financés par des fondations doivent suivre les bonnes pratiques de management assurant la bonne utilisation des ressources additionnelles. Quant aux fondations finançant la recherche, elles sont invitées à payer les coûts directs complets des projets et une partie des coûts liés à l'administration et au personnel.

La stratégie fixée par le gouvernement dans *Investing in Innovation* (HM Treasury 2002) confirme que les financements par projets octroyés par des départements gouvernementaux doivent tenir compte des coûts complets de la recherche. *Investing in Innovation* reconnaît la valeur du TRAC, et exhorte les universités à assainir leur structure budgétaire grâce aux financements complets des coûts (Alexander 2009). Il indique également que les conseils de financement ont pour mission d'étudier les possibilités d'amélioration dans le recueil d'informations et dans la comptabilité des activités, sur la base des progrès en cours.

En Janvier 2003, le *White paper on the future of Higher Education* (Clarke 2003) annonce une augmentation des dépenses de recherche comprenant des ressources pour l'investissement en capital de 500 millions de livres sterling par an pour 2004-2005. Il donne également des instructions devant permettre la mise en place d'un système qui assurera la viabilité des recherches financées. De plus, 120 millions de livres sterling sont attribués aux agences de financement thématiques afin qu'elles puissent financer plus largement les coûts complets de la recherche.

Le gouvernement indique également que les ressources additionnelles doivent permettre de supprimer les transferts de financement entre la recherche, l'enseignement et les dépenses en infrastructure. Ces financements supplémentaires ont également pour objectif de mettre un terme aux déficits d'investissement en infrastructure afin que la recherche maintienne son niveau de qualité, notamment dans les disciplines qui nécessitent des infrastructures de pointe. Les universitaires, quant à eux, doivent démontrer qu'ils s'inscrivent dans un « *research business* » viable.

En 2003, l'*Office of Science & Technology* débute une consultation sur la viabilité de la recherche universitaire. Le document propose de responsabiliser les universités en les chargeant d'obtenir le financement des coûts complets. Il suggère également d'élargir le TRAC à la recherche individuelle et d'ajouter annuellement 120 millions de livres sterling à partir de 2005-2006 afin

d'accroître les moyens des agences de financement thématiques. Enfin, il propose de mettre en place des guides pour faciliter et réguler les relations des universités avec les organisations finançant la recherche en dehors des Agences Thématiques.

En 2004, l'*Office of Science & Technology* publie une comparaison entre quatre méthodes visant à favoriser la viabilité des institutions d'enseignement supérieure : le statu quo ; le maintien du système avec une contribution supplémentaire de 200 millions de livres sterling pour accroître les contributions aux coûts indirects ; l'élargissement des aspects pris en compte dans les coûts indirects ; et la mise en place d'un système de prise en compte des coûts complets (fEC) en utilisant le TRAC. La quatrième option est retenue. Elle inclut les salaires des chercheurs avec un ajout de 200 millions de livres sterling par an pour que les agences de financement puissent financer un pourcentage plus important des coûts de la recherche.

En 2005, le JCPSG, après huit années d'étude, publie une méthodologie de calcul des coûts et des prix destinée aux institutions d'enseignement supérieur. En juillet 2005, les universités sont obligées de calculer le coût complet des projets pour déterminer les financements à demander au gouvernement et aux autres organisations de financement de la recherche. À partir de septembre 2005, les agences de financement commencent à payer 80% des coûts complets de la recherche.

### **3.2 Fonctionnement et principes du fEC**

Ni le fEC, ni le TRAC dans son ensemble ne constituent une méthodologie de calcul des coûts rigide s'appliquant de la même manière à toutes les institutions d'enseignement supérieur : ils se veulent flexibles et doivent s'accommoder aux difficultés et aux spécificités (Joint Costing and Pricing Steering Group 2005, paragr. 5). Ainsi, ils ne rendent pas obligatoire la mise en place d'une lourde infrastructure de calculs des coûts ni celle d'un système de contrôle de l'activité via des feuilles de temps. Une importante marge de manœuvre est volontairement laissée à chaque université dans leurs modalités de réponses aux demandes du gouvernement.

Le TRAC et le fEC ont principalement été créés pour informer le gouvernement des coûts de la recherche et des universitaires, dans le but de planifier au mieux les investissements et pérenniser

l'activité des universités<sup>86</sup>. En parallèle – et à la différence du RAE – le TRAC et le fEC ont vocation à constituer des outils de pilotage des universités, pour le gouvernement et pour les présidents de l'université.

Selon le JCPSG, cinq aspects sont cruciaux pour la viabilité des universités : établir et prendre en compte les coûts complets de la recherche, manager la recherche d'une manière stratégique, obtenir de meilleurs prix pour la recherche, améliorer le management des projets et le recouvrement des coûts, investir dans les infrastructures de recherche. Le fEC permet de suivre les mêmes principes de manière plus fine.

Le TRAC doit fournir des données relatives aux financements et permettre de justifier les prix. Au sein même de l'institution, il informe les *senior managers* sur les activités et les prix : il s'agit donc d'un outil visant à l'amélioration du management. Au niveau national, il est utilisé comme base d'informations sur laquelle s'appuient les rapports qui informent le gouvernement sur les besoins futurs du secteur.

Le TRAC s'inscrit dans les principes du NPM, beaucoup plus clairement que le RAE. Il s'inspire explicitement et officiellement des systèmes de comptabilité du secteur privé : les documents indiquent que les universités ne sont pas des entreprises, mais qu'elles doivent être « *business-like* » dans leur utilisation des ressources financières, physiques et humaines (Joint Costing and Pricing Steering Group 2005, paragr. 7) ; leurs « *business processes* », notamment la comptabilité, doivent être appropriés et solides, d'autant plus qu'ils permettent la mise en relation entre ressources d'une part, et activités et *outputs* d'autre part. Par conséquent, les techniques et méthodes des entreprises doivent être étudiées et mises en place (paragr. 16) et les universités doivent être considérées comme des organisations « *business-like* » avec un portefeuille mixte de recettes et activités (paragr. 30).

Le TRAC est basé sur les principes de matérialité<sup>87</sup>, de coûts justes et raisonnablement établis,

---

<sup>86</sup> D'une manière très opérationnelle, la viabilité des universités est définie dans le document de présentation du TRAC comme un mode de gestion des universités dans lequel, d'une année à l'autre, l'université est capable d'obtenir le financement des coûts complets de ses activités et, en même temps, d'investir dans ses infrastructures (physique, humaine ou intellectuelle) selon une proportion suffisante pour s'assurer que ses futures capacités de productions seront suffisantes pour satisfaire les besoins liés à son plan stratégique, ses étudiants, ses financeurs et ses clients (Joint Costing and Pricing Steering Group 2005, par. 10).

<sup>87</sup> Un coût est formellement considéré comme matériel si son omission ou mauvaise attribution dans le coût d'une activité peut produire une distorsion de l'appréciation de l'activité. L'objectif de ce principe est d'éviter un sur-investissement dans la comptabilité.

de flexibilité et de choix de méthodes, de cohérence du traitement des coûts, et enfin d'audit du système.

Avant la mise en place du fEC, le TRAC n'avait que peu d'impact direct sur les universitaires travaillant au sein des départements ; les changements qu'il entraîne n'ont pas été immédiatement perçus par l'ensemble des universitaires quand le fEC a été mis en place. Toutefois, le TRAC a rapidement affecté le quotidien des universitaires avec la généralisation des plannings d'allocation de temps, qu'ils ont dû établir au moins trois fois sur trois ans. Cependant, le TRAC a aussi permis d'injecter des ressources dans la recherche, ce que les universitaires n'ont pas manqué d'apprécier ; ce phénomène s'est amplifié avec le fEC. Au total, la recherche a bénéficié d'un complément d'un milliard de livres sterling grâce au TRAC afin, à volume de recherche constant, d'assurer la pérennité des projets.

Le fEC en lui-même a permis un apport supplémentaire de 200 millions de livres sterling, pour que les agences de financement participent à hauteur de 80% aux coûts complets des projets de recherche au lieu de 46% avant sa mise en place. Concrètement, grâce au fEC un même projet de recherche obtient des financements beaucoup plus importants de la part des Agences Thématiques.

En principe, le fEC n'exige guère de travail supplémentaire de la part des universitaires. En effet, le fEC s'applique au calcul des budgets des projets de recherche, calcul que tous les universitaires candidats à des financements devaient déjà faire auparavant, mais le fEC nécessite plus de précisions. Ainsi, différents types de coûts doivent être calculés pour être éventuellement financés par les agences de financement thématiques : coûts directs encourus (*Directly incurred costs*), coûts directs alloués (*Directly allocated costs*) et coûts indirects (*Indirect costs*). Les coûts directs encourus regroupent les coûts que l'institution n'aurait pas eu à financer si le projet n'avait pas existé (par exemple le salaire du personnel travaillant exclusivement sur le projet, les consommables des laboratoires, les coûts des voyages, l'achat d'équipements). Les coûts directs alloués sont les coûts des services partagés avec d'autres activités ou projets, par exemple le temps des chercheurs principaux ou associés ainsi que des techniciens de laboratoires, l'usage des équipements communs et l'espace utilisé. Les coûts indirects rassemblent tout ce qui n'est pas directement lié au projet, mais qui est néanmoins nécessaire à sa réalisation, comme par exemple, le coût des services centraux, des bibliothèques, les systèmes d'information etc. Les coûts directs alloués et les coûts indirects sont souvent calculés en équivalent temps plein. Ce recensement exhaustif des coûts rendt les sources de financements qui acceptent cette méthodologie – c'est notamment le cas des agences de financement thématiques – plus attractives.

Cependant, la complexité de cette méthodologie rend indispensable l'appui et l'expertise des services centraux des universités. Par rapport au TRAC, plus d'une vingtaine d'exigences ont *a minima*<sup>88</sup> été ajoutées (sachant qu'il vaut mieux aller au-delà pour consolider les calculs). La plupart concerne la nécessité d'allouer chaque coût à une seule activité et une seule fois, ainsi que les procédures de calcul et d'allocation des coûts ; pour plusieurs d'entre elles, les données générales du TRAC doivent être mobilisées, notamment en ce qui concerne l'immobilier, les appareils, leurs utilisateurs, leurs durées de vie et, de manière générale, tous les coûts indirects. Pour le personnel, il est établi qu'un universitaire travaille 1650 heures par an. Étant donné qu'en général on ne peut pas demander deux fois le financement d'un même item, il y a un maximum d'heures qu'un universitaire peut allouer à des projets, notamment si l'on tient compte du fait que les heures d'enseignement et d'administration doivent aussi être décomptées de ce temps<sup>89</sup>. Les coûts directs doivent être démontrables, soit grâce à des factures, soit grâce aux feuilles de temps. Dans le cas des coûts directs alloués, le temps des chercheurs doit être estimé rigoureusement, mais pas nécessairement à l'aide de feuilles de temps.

### **3.3 Conséquences générales du fEC au niveau des départements**

Une fois présentés ces caractéristiques techniques du fEC, on peut maintenant s'interroger sur son impact. Peu d'informations et d'études traitent des conséquences du fEC au niveau des départements, à l'exception de certains rapports récents, peut-être parce que ce sujet est moins polémique que le RAE, puisque sa mise en place s'est accompagnée d'une augmentation significative des ressources consacrées à la recherche. Pourtant, certains aspects pourraient susciter le débat, en particulier, son influence potentielle sur la culture universitaire du fait de l'attention accordée à la comptabilité.

---

<sup>88</sup> Les exigences minimales du fEC sont présentées en annexes.

<sup>89</sup> De la même manière que l'on n'a pas le droit de demander le financement d'un même billet d'avion ou d'un même ordinateur plus d'une fois, si un universitaire, entre enseignement et administration, travaillait 1650 heures par an, il n'aurait pas le droit de demander le financement du temps consacré à un projet de recherche supplémentaire, car son salaire serait déjà financé. Selon la même logique, si un universitaire arrivait à financer 1650 heures de recherche par an par des projets, il n'aurait pas le droit ni de demander de nouveaux financements, ni de consacrer du temps à l'enseignement ou l'administration.



Pourtant, depuis sa gestation, le fEC a provoqué des inquiétudes chez les universitaires et en particulier chez les *senior managers*. Dans la plupart des cas, il s'agit de craintes liées à des aspects techniques qui ne concernent que l'administration centrale de l'université : enregistrement de l'allocation de ressources ; analyse des recettes et des dépenses ; standardisation du calcul des coûts pour des projets s'y prêtant mal ; enregistrement des coûts complets qui ne sont pas totalement financés ; modèles d'allocation de ressources ; relations entre le management de la recherche et les procédures de candidatures ; nouvelles exigences de déclaration et traitement par l'agence de statistiques sur l'enseignement supérieur (Carter 2004).

A un niveau moins technique, le comportement stratégique des universitaires a provoqué des inquiétudes. On a craint que les universités n'augmentent considérablement leurs candidatures auprès des agences de financement, dans le but d'obtenir davantage de ressources – ce qui a eu lieu en 1992 avec le RAE. Tour à tour, la surévaluation des coûts pour maximiser les financements (avec pour conséquence la diminution de la recherche au niveau national) et la sous-évaluation pour accroître l'attractivité des candidatures (réduisant ainsi la viabilité de la recherche) ont été évoquées. D'autres inquiétudes ont concerné le type de recherche et en particulier la proportion entre recherche fondamentale et appliquée : en effet, les programmes stratégiques des agences de financement tendent à favoriser davantage la recherche fondamentale que d'autres institutions publiques ou privées qui tiennent moins compte des coûts complets (Alexander 2009).

Les fondations, sociétés scientifiques et associations d'universités qui ont répondu à consultation de l'*Office of Science and Technology Consultation on the Sustainability of University Research* de 2003 ont également émis des réserves. Certaines fondations, telles que le *Wellcome Trust* (Wellcome Trust 2003), et organisations représentant des disciplines utilisant leurs fonds, telles que la *Royal Society of Chemistry* (Royal Society of Chemistry 2003), ont fait valoir que si les coûts augmentent, le nombre de projets de recherche financés diminuera ; ils ont donc demandé un appui financier du gouvernement. Pour certaines organisations, telles que *Universities UK* (2003) et le *Wellcome Trust*, les ressources additionnelles proposées initialement pour les agences de financement – 120 millions de livres sterling – étaient largement insuffisantes. *Universities UK* et la *Royal Society of Chemistry* ont souligné les effets pervers potentiels : les universités les moins orientées vers la recherche seront défavorisées, car elles ne pourront accéder aux financements des conseils de financements que dans une moindre mesure ; certains universitaires pourraient « acheter » leur temps

d'enseignement<sup>90</sup> pour ne plus accomplir d'autres tâches, les universitaires pourraient subir des pressions pour favoriser les agences de financement thématiques (ce qui mènerait à une plus grande spécialisation), le système de calcul n'inciterait pas à plus d'efficacité car tous les coûts sont financés.

Par ailleurs, des réserves ont été émises quant aux comportements des universitaires et des *senior managers*. Carter (2004) notamment a identifié certains problèmes potentiels : les exigences liées au fEC, comme la feuille de temps, peuvent provoquer des oppositions, notamment si des efforts importants de communication ne sont pas entrepris ; les universitaires, et surtout les organisations privées finançant de la recherche, peuvent ne pas accepter certains principes du fEC, comme la prise en compte des coûts indirects et de l'espace occupé, et ne pas fournir les efforts nécessaires au succès de la réforme.

D'autres problèmes éventuels ont été identifiés, comme le fait que, surtout au début, seules les agences de financement thématiques ont pris en compte le coût complet de la recherche et seulement à hauteur de 80%. Dans ce contexte, à moins que les financements d'autres activités soient utilisés pour financer la recherche, les universités ne pourraient soutenir qu'un nombre limité de candidatures à des projets de recherche. En fonction des ressources obtenues à travers les conseils de financements, les universités peuvent être confrontées au fait de ne pas pouvoir accepter des financements des fondations ou de l'industrie<sup>91</sup>. Ce type de décision est difficile à prendre, car il limite l'autonomie des universitaires et peut être contre-productif quand les évaluations – comme celles du RAE – ne tiennent pas compte de la viabilité financière de la recherche. De plus, cela implique que les financements des agences de financement thématiques sont privilégiés par rapport à d'autres sources.

Les analyses des effets du TRAC et du fEC (Alexander 2009 ; Wakeham 2010) sont toujours en général très positives : la situation financière des universités s'est indiscutablement améliorée. Alexander (2009, 1) constate que l'écart entre les financements provenant des projets de recherche et ceux des conseils de financement tendent à diminuer, avec des augmentations respectivement de 4,7% et de 5,5%. De plus, grâce au fEC, les projets de recherche s'inscrivent davantage dans une perspective de pérennisation de la recherche, en particulier en ce qui concerne les ressources octroyées par les

---

<sup>90</sup> Cette pratique est très connue dans les universités anglaises et elle est connue sous le nom de *buying out*

<sup>91</sup> En fait, en théorie, une université que ne reçoit pas des ressources pour la recherche de la part des Conseils de Financement ne doit pas accepter des projets de recherche qui ne couvrent pas le 100% des coûts du projet. Les universités qui obtiennent des ressources des Conseils de Financement ne devraient accepter des projets de recherche que dans la mesure où ces financements peuvent être couverts par les ressources des Conseils de Financement.

agences de financement thématiques, mais aussi – dans une moindre mesure – par celles accordées par les fondations, le gouvernement et l'industrie.

Cependant, le financement de la recherche n'est pas encore viable à long terme, car les analyses de la *Transparency Review 2007/8* évaluent qu'il persiste un déficit d'environ 2 milliards de livres sterling. Dans les universités les plus orientées vers la recherche, les excédents opérationnels ont diminué, mais le volume de recherche a également augmenté.

A partir de ces constats, les experts concluent que le système fonctionne, mais qu'il doit être amélioré, d'autant plus que leurs analyses révèlent un certain nombre de dysfonctionnements et de marges d'amélioration. De plus, ces rapports soulignent des changements de comportement importants, aussi bien positifs, que problématiques. Tout d'abord, Alexander (2009, 15) constate que les institutions d'enseignement supérieur surveillent de plus en plus l'activité des universitaires au niveau des départements ; la gestion de leur temps est d'ailleurs fréquemment citée car les départements généralisent l'usage des feuilles de temps pour contrôler ce à quoi les universitaires l'utilisent. Grâce à ces informations, les universités constatent que, très souvent, les universitaires sous-estiment de moitié le temps qu'ils mobilisent pour des projets de recherche soutenus par les agences de financement thématiques. Pour certains *senior managers*, le fEC a rendu nécessaire des procédures d'imputation du temps du personnel sur les différents projets de recherche en fonction de leur salaire. Concernant ce management plus strict, un nombre important de *senior managers* ont mentionné l'introduction de systèmes de management d'informations au niveau de l'administration centrale ou des départements, afin de suivre les taux de candidatures aux financements, les taux de succès, le temps utilisé par le personnel, les contributions financières, les différences entre la contribution financière d'un projet et les coûts directs encourus, etc.

Plus inquiétant, et confirmant la crainte que le fEC favorise une augmentation de la quantité de recherche, Wakeham (2010, par. 10) remarque qu'un ensemble d'incitation externes – telle que le RAE – pousse les institutions à fixer des objectifs d'activité plus importants en quantité, à qualité constante ou supérieure, pour une période de court ou moyen terme (3 à 5 ans). Cette expansion quantitative, et la non prise en compte de ses conséquences à long termes, vont à l'opposé des objectifs de politiques publiques du fEC. De plus, les efforts pour faire de plus en plus de recherche n'aboutissent pas automatiquement à l'obtention de financements – notamment parce que les taux de candidatures retenues par les agences de financement thématiques ont diminué considérablement. L'attention portée aux aspects financiers de la recherche masque aussi les synergies entre différentes activités et le financement croisé des activités.

L'usage des ressources supplémentaires obtenues grâce au fEC est une autre source potentielle de problèmes. En effet, ces ressources peuvent être utilisées pour entreprendre de nouvelles recherches ou augmenter les salaires des universitaires, plutôt que pour assurer la viabilité de la recherche. La distinction est certes difficile à établir, mais la majorité des universités a mis en place des mécanismes d'incitation à l'obtention de financement contractuel, en particulier pour encourager les universitaires à obtenir des ressources des Agences Thématiques. Ces incitations peuvent être des primes, mais dans la plupart des cas, un pourcentage des financements obtenus – souvent après déduction des coûts directs – est accordé au département et/ou aux universitaires concernés pour financer des nouveaux projets ; un pourcentage est également utilisé pour créer un fond concurrentiel au niveau de l'université dont le but est de financer des projets pilotes pouvant donner lieu à de nouvelles candidatures pour des financements. Ces mécanismes sont justifiés par le fait qu'ils participent à la viabilité intellectuelle de la recherche mais ils contribuent également à augmenter la quantité de recherche et donc éventuellement et finalement à réduire la viabilité de la recherche.

Les universités les plus orientées vers la recherche ont mis en place des outils pour accroître les financements des projets – et donc la quantité de recherche non financée à 100%. Beaucoup d'institutions ont instauré des dispositifs de mentorat, des systèmes internes d'évaluation par les pairs, des supports administratifs pour la préparation des candidatures en fEC. Les services centraux des universités dédiés au soutien à la recherche sont devenus plus importants et plus visibles (Alexander 2009, 26).

Par ailleurs, étant donné que les différentes organisations finançant des projets de recherche participent dans des proportions différentes au recouvrement des coûts complets<sup>92</sup>, le fEC favorise les candidatures les plus avantageuses. En conséquence, certaines universités ont donné des consignes pour ne faire appel que ponctuellement à certaines sources des financements : ainsi, les financements de l'Union Européenne ne sont encouragés que pour favoriser la coopération internationale et financer des projets nécessitant des frais de voyage importants.

Enfin, peut-être en raison de ce qui précède, les candidatures pour des projets financés par les agences de financement ont augmenté avant de diminuer parallèlement à la chute du taux de candidatures retenues : le nombre de candidatures a atteint 14.000 en 2007, avant de retomber à 8.000

---

<sup>92</sup> Les Agences Thématiques participent à hauteur de 80% ; selon la *Transparency Review 2007/8*, le gouvernement participe à hauteur de 75%, les fondations autour de 60% et l'industrie autour de 75%. L'Union Européenne ne participerait qu'à 58% malgré des améliorations.

en 2008 ; le taux de candidatures retenues était quant à lui de 45% en 2003 et de 20% en 2008.

## Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté les changements les plus importants du système d'enseignement britannique en général, et anglais en particulier. Nous avons aussi présenté pour le RAE et le fEC leurs modes de fonctionnement, les évolutions qu'ils ont connues et les conclusions qui ont été tirées quand à leurs conséquences.

Au niveau des transformations du système, nous avons relevé un grand nombre de changements qui marquent le passage d'un système où les universités ont une grande autonomie et où le contrôle par l'État est faible, à un système où l'État joue un rôle plus actif et pilote le système à travers le conseil de financement qui ne sont plus des *buffer bodies* – comme c'était le cas de l'UGC –.

À ce niveau, parmi les changements le plus importants, il y a eu les évolutions qui ont conduit de l'UGC aux conseils de financement ; la création d'une politique d'évaluation et de sélectivité dans l'allocation des ressources à travers la mise en place du RAE ; la suppression du *binary divide* ; et les transformations du rôle des présidents d'université.

Cependant, si l'on y regarde de plus près, ces constats généraux doivent être nuancés. Le rapport Jarrat, sans doute un des rapports qui prône le plus fortement le managérialisme, trouve son origine dans l'association représentant l'intérêt des universités tandis que le RAE a été initié par le monde universitaire plutôt que par les bureaux du secrétaire d'État à l'éducation. Il se pourrait, que l'évolution du système d'enseignement supérieur soit moins l'histoire du développement du contrôle des universités par l'État que l'histoire du développement et évolution des systèmes de régulation autonomes des universités sous la pression de l'État.

Le RAE, en particulier, est un système fondé sur l'évaluation des pairs et en ce sens, il n'est pas étranger au pouvoir des universitaires. En fait, les jurys sont pour la plupart des universitaires proposés par des pairs et choisis parmi certains d'entre eux. Les critères d'évaluation officiels tiennent compte des objectifs du gouvernement, mais dans la pratique, ils ne sont pas complètement clairs et leur mobilisation a été très critiquée. D'ailleurs, parmi les critiques faites au RAE, beaucoup laissent à penser que le RAE est loin d'être un instrument contrôlé par le gouvernement. En effet, le RAE a été critiqué parce qu'il défavorise la recherche appliquée et la recherche pluridisciplinaire ou favorise la recherche scientifique traditionnelle (Smith et Eysenck 2002 ; McNay 2003 ; Bence et Oppenheim 2004 ; May, Perry, et Simpson 2006 ; Butler et McAllister 2009), ce qui va complètement à l'encontre des objectifs de tous les gouvernements depuis Thatcher. De même, l'amélioration des résultats dans le

RAE a rendu difficile l'allocation des ressources (Roberts report, 2003 ; Tapper and Salter 2003 ; Tapper et Salter, 2004), notamment quand les notes globales ont été si hautes que l'on peut facilement imaginer un gonflement artificiel des évaluations. Le RAE a également été critiqué pour avoir favorisé les universités d'où sont issus les membres des jurys (Coupé 2001 ; Sharp et Coleman 2005 ; Butler et McAllister 2009), qui sont aussi les universités les plus traditionnelles et celles où la collégialité semble encore être la norme.

Les études montrent que depuis la création du RAE il y a eu des changements dans les universités et les départements qui sont généralement liés au RAE et au nouveau contexte budgétaire et managérial des universités, mais plusieurs éléments restent à éclaircir, notamment parce qu'il existe beaucoup de constats qui d'une part se contredisent les uns et les autres et d'autre part parce que les universitaires des différentes institutions semblent réagir de manière contrastée. En effet, aussi bien au niveau des universités qu'au niveau des départements, il a été constaté, que l'administration et le management sont devenus plus importants ou plus stricts (McNay 1999). Les universités et départements ont développé des actions stratégiques, notamment pour le recrutement du personnel et lors de la sélection des départements et individus à présenter pour le RAE (Talib et Steele 2000; PREST 2000). La recherche est devenue un élément de responsabilité collective qui doit être managé (Henkel 1999). Cependant, les changements ne sont pas univoques : des universités ont mis en place des stratégies pour réduire la dépendance vis-à-vis des conseils de financement (PREST 2000) et les pressions managériales semblent être moins fortes dans les universités traditionnelles, notamment vis-à-vis des départements qui ont de bons résultats en recherche (Yokoyama 2006). Au niveau des départements, le RAE semble avoir produit des divisions, notamment entre universitaires se consacrant principalement à la recherche ou principalement à l'enseignement (Henkel 1999 ; Harley, Muller-Camen, et Collin 2004), mais aussi des solidarités (Henkel 1999). Le RAE a été critiqué pour avoir défavorisé la recherche interdisciplinaire, mais dans certains cas il semblerait qu'il l'ait favorisée (Morris 2003).

An niveau global le RAE semble donc avoir eu des effets clairs, mais les perceptions des changements varient énormément en fonction des institutions (Harley 2002), et en leur sein : on observe notamment que les universitaires de base attribuent des effets beaucoup moins importants au RAE que les directeurs de département (McNay 1999). Il se pourrait donc que les départements et les universités aient un rôle d'harmonisation des attentes internes et externes aux départements, et modifient aussi les perceptions de changement.

Un autre élément qui explique cette variabilité des perceptions est pour certains – notamment

Harley (2002) – que le RAE est une évaluation menée par des pairs qui valorise la recherche, ce qui produit des différences dans les institutions et au niveau des perceptions des individus en fonction de leur institution et leur histoire.

Du côté du fonctionnement du processus d'évaluation du RAE, il nous semble important de remarquer, que même si, sous la pression des universitaires, ils sont devenus beaucoup plus transparents, les critères d'évaluations continuent à être peu clairs et parfois partiellement contradictoires, notamment en ce qui concerne la valorisation de la recherche appliquée et l'importance des publications dans des revues scientifiques avec évaluation par les pairs.

Pour le fEC, il a eu également des conséquences diverses et souvent non prévues, mais à la différence du RAE, il est clairement, depuis ses origines, un instrument de management. Ce système de comptabilité, semble avoir favorisé le développement d'un système de management des informations et avoir donné lieu à des actions stratégiques de la part des universités et départements, mais ces effets restent peu étudiés. D'une part, on affirme que le management central des universités a commencé à prendre un rôle beaucoup plus actif dans le management de la recherche ; d'autre part il a donné lieu à des systèmes d'incitation qui attribuent des ressources aux départements et universitaires, dont l'usage est libre de toute contrainte liée à une stratégie.

Même s'il y a peu d'informations sur les effets du fEC, il semblerait qu'il ait eu un impact important, mais pas toujours dans le sens voulu par les concepteurs. Il a clairement incité les universités à produire plus de recherche financée par les agences de financement et il donne plus de force à certains des effets du RAE. Le fEC, ne semble pas être une réforme mineure, mais on connaît peu de choses sur son fonctionnement. De plus, les quelques sources dont on dispose par rapport à ses effets, mobilisent des données agrégées, provenant de consultations officielles, qui risquent de ne pas bien rendre compte de certains de ses effets.

Ce chapitre montre ainsi, que le RAE, et peut-être aussi le fEC, ont produit des effets divers, selon les institutions et départements, mais que ces variations restent peu étudiées. En particulier, les mécanismes qui expliquent les différences entre universités, départements et perceptions individuelles méritent d'être explorés.





## **Chapitre 2:**

**Autonomie contrôlée ou contrôle direct entre les universités et leurs départements ?**



Pour de nombreux auteurs, le RAE a eu un impact important sur le management des universités. En effet, selon eux, il a contribué de manière cruciale à la création de politiques d'établissement plus définies, à la mise en place de programmes stratégiques de recrutements, à l'augmentation de la taille de l'administration et à des redistributions des ressources entre les départements<sup>93</sup>. Cependant, peu d'auteurs ont traité des changements que cela a entraîné dans les relations entre le sommet de l'université (présidence, services centraux et doyens) et les départements<sup>94</sup>. Il en va de même de la mise en place des nouvelles méthodes de comptabilité (liées au fEC) : elles entraînent une évolution significative du mode de calcul des coûts dont les effets sur les relations universités-départements n'ont été que peu étudiées, même si certains auteurs en ont déjà imaginé l'importance.

Cette rareté des travaux sur les relations intra-universitaires, c'est-à-dire entre les acteurs qui sont à la tête des universités, et entre ces derniers et les différents départements – unités de base des universités –, n'est pas surprenante. En effet, bien que la gouvernance des universités ait fait l'objet de nombreuses études comparatives au niveau international, cette question y a été rarement abordée alors qu'elle constitue pourtant un aspect central de la gouvernance des universités.

Pour comprendre les effets du RAE et du fEC sur le travail des universitaires, sur l'organisation et le management des départements, il nous semble pourtant nécessaire de commencer par étudier les relations entre les départements et la direction de l'université. En effet, le RAE et fEC changent considérablement les contraintes liées à la gouvernance des établissements et les outils de management dont disposent ceux que, en Grande Bretagne on appelle les *seniors managers*<sup>95</sup> (doyens, présidents, vice présidents<sup>96</sup>) parce que le RAE et le fEC affectent directement et modifient les capacités d'action de ces différents acteurs. La prise en compte de ces évolutions est indispensable à la compréhension des changements qui touchent le travail des universitaires et la fonction de directeur de département, et

---

<sup>93</sup> Les références sur le sujet sont nombreuses, mais les travaux de McNay (1999) illustrent particulièrement bien cette perspective. Il montre que l'idée selon laquelle le RAE a permis d'améliorer le management universitaire à tous les niveaux est très répandue parmi les managers et universitaires anglais.

<sup>94</sup> Une exception est l'analyse de l'impact du RAE sur la culture des universités de Yokoyama (2006). Dans cette étude, l'auteur s'intéresse à la relation entre présidents d'universités (vice-chancellors) et départements.

<sup>95</sup> Nous désignerons donc par ce terme tous les enseignants universitaires qui se sont engagés dans l'administration des universités, temporairement ou définitivement, à un niveau supérieur au département, qui ont, par délégation ou par statut, un pouvoir de décision sur des sujets stratégiques pour les départements et qui éventuellement pourraient continuer à développer ces activités.

<sup>96</sup> Nous désignerons les *vice-principals* ou *pro vice-chancellors*, vice présidents.

celle de la manière dont les problèmes sont perçus et abordés.

Cette focale sur les relations entre les *senior managers* et les départements est en outre d'autant plus importante que les universités britanniques disposent de beaucoup plus d'autonomie que leurs équivalents continentaux et que leurs présidents ont beaucoup plus de pouvoir. Elle permettra de compléter le tableau que donnent les travaux centrés sur les directions d'université et qui ne tiennent pas toujours compte du fait que les instruments ne sont pas utilisés exclusivement par les *seniors managers* mais que, comme tout instrument, ils sont l'objet de réinterprétations, de contournements et de mobilisations par l'ensemble des acteurs concernés, y compris ceux qu'ils visent. On montrera ainsi que l'utilisation des instruments n'est pas l'apanage exclusif de la direction : les universitaires cherchent aussi à les contrôler et il faut par conséquent se demander dans quelle mesure ils y parviennent.

Ainsi, comme d'autres auteurs avant nous, nous montrerons que le RAE et les fEC changent les rapports de pouvoir entre la direction des universités et les départements, mais nous les étudierons de manière réciproque plutôt que de les regarder, comme le font souvent la presse, les organisations professionnelles et certains universitaires, du seul point de vue de ceux qui les mobilisent à des fins de contrôle. Nous nous interrogerons donc sur les marges d'action des contrôlés et prendrons aussi en considération la variété des situations qui existent entre les départements et la manière dont cela affecte leurs relations avec les *seniors managers*.

Dans l'analyse de ces instruments nous mobiliserons les notions de « régulation de contrôle » et de « régulation autonome » développées par Reynaud (1988). Pour cet auteur, ces deux types de régulation désignent deux sources de règles concurrentes dans les organisations, l'une émanant de groupes de travail, et l'autre de groupes qui veulent réguler les activités des premiers depuis l'extérieur. Très sommairement, la régulation de contrôle concerne les règles qu'un groupe impose à un autre et la régulation autonome les règles qu'un groupe se donne pour assurer son existence et son fonctionnement. La régulation de contrôle et la régulation autonome « désignent un usage de la règle, non sa nature », ces deux types de régulation sont définis « par la place de celui qui l'émet et par l'usage qui en est fait » (Reynaud 2003, 104). Nous montrerons que si le RAE et le fEC relèvent de la « régulation de contrôle » et visent à évaluer et mesurer l'activité de recherche et les structures des départements, ils ne s'inscrivent pas pour autant uniquement dans la régulation de contrôle. Ils relèvent également de la « régulation autonome », en fournissant aux directeurs de département des éléments leur permettant de s'opposer au contrôle de *senior managers*.

Afin de traiter de ces questions, nous décrirons dans un premier temps l'ambiguïté de la relation entre les départements et les *senior managers* en analysant les caractéristiques des instruments que sont le RAE et le fEC. Ensuite, nous verrons quel type d'intervention ces instruments rendent possible. Enfin, nous nous intéresserons aux négociations qu'ils permettent entre les départements et l'administration centrale.

## **1 Ambiguïté des rapports de pouvoir entre les les universités et les départements**

L'analyse des relations entre les départements et les *senior managers* va nous conduire à mettre en avant leur caractère ambigu en termes de pouvoir. En effet, bien qu'il soit fréquent, en France notamment, de citer les universités anglaises comme exemple (à suivre ou à éviter) d'établissements dont les directions imposent leurs vues aux universitaires, nous allons montrer que les conséquences des réformes en Grande-Bretagne ne sont pas aussi univoques : elles donnent aussi des marges de manœuvre aux universitaires si bien que les *senior managers* n'échappent pas au fait de devoir négocier avec eux.

Ainsi, si certains aspects des réformes renforcent la position des *senior managers*, d'autres procurent de nouvelles sources de pouvoir aux directeurs de département et aux universitaires. C'est ce que nous démontrerons en examinant comment le RAE et le fEC modifient les relations de pouvoir et les ressources dont disposent chaque acteur, et notamment redéfinissent les possibilités de contrôle dont disposent les *senior managers* à l'égard des départements.

### **1.1 Le fEC et le RAE en tant qu'outils de contrôle et de surveillance**

Une première lecture des conséquences du RAE, très fréquente dans les recherches sur le sujet, insiste sur l'utilisation « *top down* » de cet instrument par les directions d'université et conduit à en déduire qu'en Angleterre, les *senior managers* ont utilisé les nouveaux outils mis à leur disposition par le gouvernement pour contraindre les universitaires à leur rendre des comptes (*accountability*).

Cette vision est confortée par le fait que le premier exercice du RAE a été lancé en 1986, peu

après la publication du Rapport Jarratt (1985) qui invitait les présidents d'université à se comporter en responsables hiérarchiques plutôt qu'en *primus inter pares* ou présidents d'assemblée. Ce rapport promouvait une forme de managérialisation des universités en appelant de ses vœux une gestion financière s'appuyant sur une vision stratégique, l'utilisation d'indicateurs de performance et des évaluations basées sur des objectifs.

Prenant comme point de départ le RAE et le rapport Jarratt, certains auteurs pointent dans leurs analyses les éléments qui vont dans le sens d'une managérialisation très profonde des universités : montée en puissance du management universitaire, renforcement de la capacité de contrôle des *senior managers*, responsabilisation des directions quant aux performances de leurs universités (Willmott 1993; Willmott 1995; Dearlove 1995; Dearlove 1997; Prichard et Willmott 1997). Ainsi, comme Tight (1992) le signale, en Angleterre, on attend de plus en plus des présidents d'université et des doyens qu'ils se comportent comme des PDGs d'entreprises privées.

Parallèlement, le niveau de spécialisation et de professionnalisation qu'exigent les fonctions de *senior managers* les conduisent à se détacher presque complètement de leur discipline d'origine et des activités de recherche qu'ils exerçaient dans leur université ; ils doivent se consacrer à la planification stratégique, au management de projets, à la recherche de financements, au contact avec des personnalités extérieures, etc. (Deem, Hillyard, et Reed 2007). De ce point de vue, les présidents d'université tendent à devenir des « managers académiques » plutôt que des « académiques managers ».

Même si l'on tient compte des réformes menées par le gouvernement Thatcher et de celles qui ont suivi, les universités britanniques bénéficient historiquement d'une autonomie de gestion très forte vis-à-vis de l'État et, depuis le milieu des années 1980, leurs directions se sont vues confier un rôle plus managérial et des outils permettant de l'exercer, dans un contexte de « culte du managerialisme » (Tight 1992). Formellement, les *senior managers*, sous l'autorité du conseil de l'université et du président, ont tout pouvoir pour décider de la structure des unités de coûts, des recrutements des personnels universitaires et de la distribution interne des ressources. Dans la pratique, leur autonomie leur permet de déléguer une partie importante de ces attributions à des comités collégiaux ou aux facultés, mais cela n'est pas systématique.

De plus, si les ressources allouées par le HEFCE à la recherche et celles attribuées en fonction du nombre d'étudiants se basent sur les performances des départements, c'est l'université qui reçoit les financements, et non les départements. Une université peut ainsi redistribuer à un département les ressources qu'un autre département a obtenues grâce à de bonnes évaluations dans le RAE ; par ailleurs,

dans les établissements étudiés, une partie des ressources destinées à l'enseignement étaient transférées vers la recherche. Concrètement, plus une université possède de départements ramenant des ressources importantes, plus les doyens et le président disposent d'une marge de manœuvre financière importante et plus ils peuvent développer d'actions à portée stratégique. La direction de l'université peut ainsi réaliser des choix, que ce soit en termes de priorités, de structure des unités de recherche, d'identification des disciplines et activités à fort potentiel, de projets de recherche à financer par l'université, etc. Les choix stratégiques sont donc de leur ressort.

Cette capacité à prendre des décisions est particulièrement marquée en ce qui concerne les recrutements : chaque université fixe ses propres modalités de recrutement et le président et les doyens participent, comme ils l'entendent, à ces processus. Dans nos deux établissements, ils occupaient une place centrale, n'hésitant pas, dans certaines circonstances, à recruter des universitaires sans consultation préalable des départements concernés. Au delà des pouvoirs formels dont disposent la direction des universités dans un contexte managérial et d'autonomie, les *senior managers* ont à leur disposition deux instruments très puissants que sont le RAE et le fEC. Ils le sont d'autant plus qu'ils les conduisent à mettre en place des outils complémentaires<sup>97</sup> dans le but d'améliorer la performance des départements au RAE, et de suivre les exigences du gouvernement en matière de comptabilité.

Ce sont les caractéristiques de ces instruments et leurs implications pour le contrôle exercé par les *senior managers* sur les départements qu'il convient de définir à présent plus précisément.

### **1.1.1 Le RAE comme instrument de contrôle**

Notre objectif dans un premier temps sera de montrer que le RAE accentue la régulation de contrôle au sens de Reynaud (1988) et que le RAE permet de contrôler les zones de liberté et d'autonomie que s'octroient les acteurs.

Tout d'abord, le RAE repose sur le recueil de données. Les départements doivent fournir des informations sur : quatre *outputs* par chercheur actif; le nombre de doctorants supervisés, le nombre de

---

<sup>97</sup> On a vu que les présidents peuvent décider de ne pas faire évaluer certains départements par le RAE, ce qui est d'ailleurs assez fréquent, étant donné que l'organisation de cet exercice a un coût qui n'est pas systématiquement récompensé. En ce qui concerne le TRAC en général et le fEC en particulier, il existe, pour l'instant, un certain degré de liberté dans l'application de ces directives, mais elles sont obligatoires.



contrats de recherche ; les indicateurs d'estime. Il faut en outre remplir le document décrivant la stratégie et la structure du département. Cela a de l'incidence sur trois niveaux.

Premièrement, cela entraîne une multiplication des données recueillies. En effet, la plupart des informations à fournir pour le RAE étaient probablement déjà connues des présidents d'université avant la création de celui-ci. Cependant, l'importance financière prise par ces évaluations à partir de 1992 a justifié la création d'outils de gestion supplémentaires pour contrôler et pour suivre de manière beaucoup plus précise et fréquente, le travail des « opérationnels », notamment dans les universités très orientées vers la recherche. Des employés de l'université ont pour mission d'être informés, en temps réel, de chaque publication, de chaque candidature et de chaque contrat de recherche obtenu. Ces informations intermédiaires sont compilées et mises à disposition de tout le personnel et des *senior managers* ; et ces derniers les utilisent. Cela a modifié les rapports de forces entre *senior managers* et départements : en renforçant le droit de regard des premiers et en rendant visibles les activités internes des départements, le RAE conduit à rendre des comptes « *auditable* » sur des aspects qui auparavant n'étaient pas suivis.

Deuxièmement, le RAE a permis aux *senior managers* d'acquérir une connaissance plus fine des départements. En effet, lors du RAE, ces derniers sont tenus de produire un document, la section RA5, présentant leur organisation interne et leur stratégie ; cela permet, au fil des RAE (tous les quatre à sept ans), de rendre visible le lien entre, d'une part, l'organisation et la stratégie et, d'autre part, les performances du département. Les *senior managers* ont un point de vue qu'ils n'avaient pas auparavant et qui attire leur attention sur des questions qu'ils négligeaient ou ne voyaient pas. Ils s'intéressent désormais aux stratégies à long terme que développent les départements afin de produire une recherche de rang international.

La section RA5 du RAE occupe une place relativement faible dans les résultats du RAE mais elle repose sur le postulat que la pérennité et la qualité de la production scientifique ne dépendent pas uniquement des universitaires (et de leur curiosité scientifique), mais aussi du département et plus précisément de son organisation, de ses programmes, de ses stratégies et de l'environnement scientifique. Cela conduit les *senior managers* à s'intéresser à l'organisation et à l'environnement de la recherche, aux « mécanismes et pratiques permettant de promouvoir la recherche et de maintenir et développer une culture de recherche vivante et active » (HEFCE 2006b, paragr. 31)<sup>98</sup>. Ils sont aussi

---

<sup>98</sup> Notre traduction. Texte original : « Mechanisms and practices for promoting research and nurturing, sustaining and developing an active and vital research culture ».

attentifs aux mécanismes de promotion de la recherche interdisciplinaire et collaborative, aux arrangements visant à développer et à faciliter le travail des universitaires, aux objectifs et activités de recherche potentiellement réalisables au cours des cinq années à venir et à l'évaluation des performances des départements à la lumière des objectifs du RAE précédent (HEFCE 2006b; HEFCE 2006c; HEFCE 2006d).

Troisièmement, le RAE renforce les *senior managers* parce que les ressources attribuées à partir des résultats du RAE ne sont pas affectées aux départements mais à l'université – qui est libre de les répartir comme elle le souhaite : cela permet le redéploiement stratégique du QR vers les départements dont le potentiel scientifique est le plus important. Les *senior managers* peuvent aussi sanctionner un département qui ne se plie pas à leurs demandes ou, au contraire, récompenser les bons élèves. Ainsi, et bien que le *Quality Related Grant* dépende de la performance des départements, ceux qui obtiennent de bons résultats ne se trouvent pas forcément en position de force puisqu'ils ne bénéficient pas nécessairement des ressources qu'ils ont générées et parce qu'ils ne contrôlent pas complètement le flux des ressources dont l'université a besoin – ils ne peuvent pas augmenter ou diminuer le flux de ressources à leur guise –.

En établissant un lien entre organisation et performance, en incitant à développer une veille systématique et minutieuse des activités des universitaires et en leur procurant le pouvoir de redistribuer les ressources, le RAE a donc permis aux *senior managers* d'acquérir une connaissance plus fine des départements et de consolider leur pouvoir de contrôle.

Tous ces éléments montrent que le RAE permet une régulation de contrôle plus forte sur des domaines qui n'étaient pas auparavant soumis au contrôle des *senior managers* (ou du moins pas autant): il donne une « capacité d'initiative concernant les objectifs, les procédures (les technologies) d'un autre groupe » (Reynaud 1988, 11).

### **1.1.2 Le fEC comme instrument de contrôle**

L'impact du fEC sur le renforcement de la régulation de contrôle est encore plus net, bien qu'il ait généré moins de débats que le RAE. Toutefois, Michael Power (2005) dans le préface de l'édition française de « La société de l'audit » écrivait déjà que « en dépit des garanties données, [il] reste absolument convaincu que cet exercice comptable sera loin d'être neutre. Soumettre ainsi à un audit le

travail des universitaires aura de nombreux effets insoupçonnés. Même si les intentions sont sincères et si l'on affirme le contraire, une nouvelle culture du contrôle – qui peut être souhaitable sous certains aspects – se fera jour dans le secteur universitaire [...]. N'oublions pas qu'une fois instaurés, les systèmes d'auditabilité ont une vie qui leur est propre ».

De fait, le fEC donne aux *senior managers* une visibilité sans précédent sur le travail des universitaires : ceux-ci doivent, dans la plupart des cas, consigner par écrit la répartition de leur temps de travail afin que les services de comptabilité de l'université puissent faire un calcul précis des coûts (et notamment des coûts des projets de recherche) et qu'ils identifient d'éventuelles poches d'économies selon la rentabilité des activités.

Comme le RAE, le fEC n'exige pas formellement une comptabilité précise des heures de travail des universitaires. Cependant, afin d'évaluer le prix des activités et de rendre compte de l'utilisation des fonds (Joint Costing and Pricing Steering Group 2005), il rend nécessaire la mise en place de systèmes complexes permettant de calculer de manière « consistante et robuste » les coûts. En effet, le RAE permet d'effectuer des estimations de rentabilité, mais celles-ci sont approximatives, informelles et moins fiables<sup>99</sup>. Avec le fEC, des services ont été créés avec pour mission d'affiner le calcul des coûts. Pour atteindre cet objectif, ils ont introduit des feuilles de temps. Cela a eu plusieurs conséquences. Premièrement, les informations produites permettent aux *senior managers* d'intervenir sur l'élaboration des stratégies des départements uniquement sur la base des éléments comptables : ils n'ont pas besoin d'avoir une connaissance approfondie des particularités de la discipline d'un département pour participer à sa gestion.

Deuxièmement et surtout, le fEC rend possible la gestion de coûts qui étaient invisibles auparavant parce qu'ils n'étaient pas comptabilisés. Aujourd'hui, ces coûts ont une importance considérable notamment dans les disciplines ou sous-disciplines avec de faibles coûts directs. Ainsi, le fEC ouvre au contrôle des sous-disciplines qui selon Becher et Trowler (2001) auraient dû être immunisées contre les changements épistémiques provoqués par les politiques publiques et le contrôle par les ressources. Pour ces auteurs, les contraintes économiques devaient en effet être plus dures dans les « milieux urbains » à forte intensité capitaliste des « *big sciences* » que dans les « milieux

---

<sup>99</sup> La rentabilité du RAE pour les institutions a été sujette à des discussions ayant pris la forme de calculs de rentabilité. Ces calculs concernent différents types d'*outputs* de la recherche et leurs supports (brevets, œuvre originales, livres, revues, etc.) ainsi que différentes combinaisons possibles entre le nombre des universitaires actifs, la qualité des universitaires et la maximisation du classement.

ruraux » des « pâturages » des sciences humaines et sociales, nécessitant une importante main-d'œuvre. Les lettres devaient notamment être protégées contre ces pressions, justement parce qu'ils considéraient qu'elles ne nécessitaient pas de financements. Mais cela n'est plus vrai depuis la mise en place du fEC. La mise en place de ce dernier contraint le système de comptabilité des universités à acquérir plus de rigueur et de précision. Par voie de conséquence, les informations dont disposent les *seniors managers* sur le travail des universitaires sont, elles aussi, plus précises et rigoureuses. Cela a un impact sur les prises de décisions, le contrôle des équipes et la gestion des conflits dans toutes les disciplines.

Le fEC permet d'enregistrer et de surveiller les événements et le comportement des universitaires via l'évaluation et le contrôle des processus organisationnels et des résultats. Ainsi, la comptabilité favorise la rationalisation et la centralisation des prises de décisions (Carruthers 1995). Elle donne aux dirigeants les informations leur permettant de choisir d'une manière rationnelle les actions les plus profitables pour l'organisation (Istvan et Avery 1979; Davidson, Stickney, et Weil 1988). Dans la mesure où elles modifient les informations qui sont à disposition des décideurs, même quand elles sont fausses ou incomplètes, elles pèsent sur les décisions finales (March et Simon 1958). Comme Carruthers (1995) l'explique, la comptabilité aide à rendre des parties du monde organisationnel calculables et prévisibles, elle met de l'ordre au sein des anarchies organisées, elle réduit la complexité et, *in fine*, elle absorbe l'incertitude.

## **1.2 Le fEC et le RAE au service de l'autonomie des départements**

Cependant, cette vision *top-down* des universités qui prétend que les présidents d'université et, par délégation, les *senior managers*, détiennent le pouvoir de déterminer l'orientation stratégique des universités, sans être erronée, est insuffisante et incomplète.

Le travail des universitaires, en raison de ses particularités intrinsèques sur lesquelles nous allons revenir, ne peut être contrôlé de la même manière que d'autres métiers ou d'autres systèmes de production dont les résultats sont plus prévisibles et/ou dont les technologies sont plus simples ou plus stables. Cela est encore plus vrai quand le but d'un chercheur ou d'un département est de produire de nouveaux agendas de recherche ou de produire une recherche originale en termes de méthodologie, de résultats et d'objet ; en d'autres termes, lorsque l'objectif est de produire des recherches qui pourraient être évaluées par les jurys du RAE comme *world leading*, si l'on reprend la terminologie de leurs critères d'évaluation.

Nous allons donc montrer que trois éléments importants rééquilibrent les jeux de pouvoir en faveur des universitaires. D'abord, il existe des limites au contrôle des *senior managers* et elles sont liées aux caractéristiques intrinsèques du travail de recherche. Ensuite, la réputation des universités dépend d'élites scientifiques nationales et internationales qui sont des pairs des universitaires qui sont dans les départements concernés. Enfin, le RAE et le fEC rendent explicite et contrôlable par les universitaires le lien entre leur travail et les financements. En effet, en mettant en valeur le travail de recherche, ils donnent aux universitaires la possibilité d'utiliser les évaluations pour demander plus de ressources et d'autonomie.

### **1.2.1 Les limites liées aux caractéristiques de la production de la recherche et à sa prise en compte indirecte dans le RAE et le fEC**

Le travail de recherche est particulièrement difficile à contrôler pour des raisons qui tiennent notamment à la capacité des universitaires à rendre opaques leurs modes de production et les caractéristiques de leur travail. Si l'on prend comme point de référence la typologie des organisations que propose Mintzberg (1998) en croisant modes de production, lieu de génération de la stratégie et modes de coordination, les universités peuvent être considérées comme des adhocraties, comme des bureaucraties professionnelles ou comme des hybrides de ces structures organisationnelles idéales-typiques.

Si l'on suit Mintzberg, la coordination entre universitaires varie selon le type d'environnement et de technologie de production mobilisés et on peut distinguer deux cas de figure. Soit les recherches se font en équipes et/ou requièrent la manipulation de technologies complexes et alors la coordination se fait par ajustement mutuel. Soit les recherches sont menées de manière plus individuelle et sans technologie complexe<sup>100</sup>, et alors la coordination se fait par standardisation des qualifications. Dans les

---

<sup>100</sup> Mintzberg décrit les universités et les hôpitaux comme les exemples les plus clairs des bureaucraties professionnelles. Cependant, il explique que dès que l'on sort des processus de diagnostics fermés pour faire des diagnostics ouverts pour répondre à des problèmes uniques, l'organisation prend la direction de l'adhocratie. Du côté des technologies de production, les chemins vers l'adhocratie se font à travers la complexification des outils techniques. Les exemples qu'il donne font penser que pour lui la recherche de pointe ou la *big science* est organisée comme une adhocratie.

deux cas, il s'agit de configurations structurelles où le rôle du sommet stratégique et de la ligne hiérarchique n'est pas important et où l'autonomie des opérationnels est maximale. Cela est valable également dans les configurations hybrides telles que l'adhocratie divisionnalisée ou la bureau/adhocratie professionnelle.

Ce lien entre technologies de production et organisation a aussi été mis en évidence par les théories de la contingence dans leur formulation originale par Woodward (1965) et dans celle de Perrow (1967). Il suppose un niveau de déterminisme critiquable – il ne tient pas compte des arrangements locaux et de l'ingéniosité des acteurs pour se soustraire au contrôle en maîtrisant des zones d'incertitude (Crozier et Friedberg 1977) –, mais, la recherche reste quand même très difficile à évaluer et à contrôler autrement qu'a posteriori, ce qui constitue une contrainte objective et limite les possibilités des arrangements locaux.

Il est certes possible de mettre en place des contrôles dans les activités « d'exploitation »<sup>101</sup> de la recherche parce qu'elles permettent la création de routines et un apprentissage organisationnel. Mais quand la recherche est concentrée sur des activités « d'exploration » – dont les résultats sont relativement peu prescriptibles, distants dans le temps, éloignés de l'action et dont l'adaptation se prête moins à un apprentissage organisationnel (March 1991) que dans les activités « d'exploitation » –, un contrôle est plus difficile à mettre en place.

Sur ce sujet, il est aisé d'appliquer à la recherche les théories des auteurs de l'école de la contingence. Pour Perrow (1967), le travail caractérisé par la diversité de stimuli et par la difficulté de systématisation et de routinisation dans la recherche de solutions – assimilable aux activités d'exploration –, suppose une organisation du travail très décentralisée, avec peu de hiérarchie et beaucoup d'autonomie. Les travaux de Woodward (1965) mènent aux mêmes conclusions car les organisations capables de produire de la recherche d'exploration possèdent les mêmes caractéristiques que les organisations développant des produits uniques. De même, en s'appuyant sur Mintzberg (1998), les conclusions sont semblables quelles que soient les variations envisagées.

Dans le cas que nous étudions, toutes les conditions rendant le contrôle managérial difficile sont rassemblées. Le travail est difficilement observable et extrêmement complexe, les *senior managers* ne maîtrisent ni les connaissances ni les technologies de production utilisées par les universitaires et les

---

<sup>101</sup> Les activités d'exploitation de la recherche renvoient au raffinement des options et des compétences existantes, à une recherche d'efficacité et à la standardisation, tandis que les activités d'exploration renvoient à la prise de risque, à l'incertitude, à l'expérimentation de nouvelles possibilités (Barrier 2010).

universitaires établissent un lien privilégié avec ceux que l'on pourrait appeler leurs « clients » et les « financeurs ».

En ce qui concerne la recherche, l'apport crucial des théories de la contingence n'est pas tant les liens au niveau macro et avec l'environnement, que l'influence qu'exercent sur l'organisation les technologies de production : même si elles ne sont pas complètement contraignantes, elles se prêtent à des jeux qui peuvent favoriser certains acteurs. En ce sens, les caractéristiques du travail et de la production des universitaires rendent particulièrement difficile un contrôle par les *senior managers* et font du savoir-faire des universitaires une source critique de pouvoir.

De plus, la nature du lien entre technologie de production et mode d'organisation est également liée aux discours explicites et revendiqués des universitaires. L'exemple classique, cohérent avec les théories de Mintzberg, est le lien qu'établit explicitement Polayi ([1962] 2000) entre, d'une part, la nature du travail de recherche et des problèmes étudiés par la science et, d'autre part, la manière d'organiser le travail. Cet auteur explique que tout effort visant à organiser le travail des universitaires sous une même autorité aurait pour conséquence d'éliminer les initiatives indépendantes ; l'efficacité collective se réduirait à celle de la personne détentrice de l'autorité, ce qui paralyserait la coopération. Dans le même article, il explique que la science doit être coordonnée par des ajustements mutuels entre universitaires autonomes, via des mécanismes de socialisation et de contrôle entre pairs qui permettraient, grâce à l'action d'une « main invisible », de maximiser la génération de connaissances.

Il ne s'agit pas ici d'affirmer que l'autonomie des universitaires couplée au contrôle par les pairs est l'organisation la plus efficiente de la science ; il convient en revanche de noter que le lien entre technologies de production et organisation a depuis longtemps été mobilisé par les universitaires pour faire valoir leur autonomie face à ceux qui pourraient la limiter.

Si on applique les théories de la contingence, le travail d'exploitation se prête plus facilement à un contrôle opérationnel effectué par les *senior managers*. Certaines activités d'exploitation pourraient plus aisément se prêter à la création de bureaucraties mécanistes ou de structures simples, au sens de Mintzberg, ou à une homogénéisation des stimuli et à une formalisation des processus de recherche de solutions, au sens de Perrow<sup>102</sup>. Cependant, les critères d'évaluation du RAE et ceux des organismes de

---

<sup>102</sup> Cette possibilité n'est d'ailleurs pas négligeable, étant donné que ce type d'activité peut générer, à court terme, davantage de ressources pour le département ainsi qu'un renforcement des compétences individuelles et organisationnelles (March 1991), entraînant ainsi une « dépendance au sentier » et qu'elle est en fait le choix stratégique de certaines universités et/ou départements (McNay 2003).

financement de la recherche qui fonctionnent en fEC n'encouragent pas les départements orientés « recherche » à développer de la recherche d'exploitation. En effet, seule la recherche d'exploration peut être considérée comme *world leading* tandis que le fEC conduit les départements à déposer des projets auprès des Agences Thématiques plutôt qu'auprès de financeurs prêts à valoriser la recherche d'exploitation (les partenaires industriels, le gouvernement).

Cet aspect est si structurant que les *senior managers* de l'université Gentle n'ont pas facilité ou, pour certains, ont même freiné, la création d'un centre de prestation de services aux entreprises au sein du département de géographie à Gentle, afin que les universitaires se consacrent davantage à la recherche d'exploration.

À cela s'ajoute le fait que la section RA5 du RAE contribue à faire accroître le principe selon lequel il n'existe qu'une manière unique, un « *one best way* », de produire de la science de façon efficiente. En effet, elle établit un lien causal entre l'organisation des départements et les résultats dans le RAE. Au fil des exercices, cet aspect a été réaffirmé avec la clarification de la partie narrative (RA5) du RAE : les jurys ont explicité leurs attentes et le poids de cet aspect dans l'évaluation globale. Or, ces jurys sont très majoritairement composés d'universitaires et ils souhaitent, dans la plupart des cas, garder une forte autonomie au sein de leurs propres laboratoires. Il est donc probable que, lors de l'évaluation, ils valorisent les départements présentant une structure organisationnelle et des mécanismes de management compatibles avec leur vision de l'organisation de la science. Les entités qui privilégient la collégialité et le contrôle par les pairs (ce que Jean-Daniel Reynaud qualifierait de régulation autonome) sont évaluées plus favorablement que celles où seule la production compte, en l'absence d'une culture de recherche et au détriment de la vie collective des départements. C'est pourquoi la section RA5 du RAE est souvent utilisée pour détecter – et sanctionner – les comportements de *game playing*, qui seraient encouragés et, surtout, financés par les *senior managers* : les jurys portent un jugement négatif sur les départements où les universitaires sont recrutés sur des critères de productivité indépendamment de leur intégration dans le département, où les doctorants et les post-doctorants sont affectés à des activités d'exploitation de la recherche sans intégration dans la discipline, et où le recours à de jeunes chercheurs est utilisé exclusivement pour décharger les universitaires les plus productifs.

Conscients de ces attentes, certains *senior managers* vont par conséquent favoriser des modes d'organisation plus traditionnels et imiter les structures, les procédures et les instruments utilisés par les départements qui sont les mieux évalués, qui ont le plus de ressources et qui garantissent l'autonomie de leurs membres à toutes les étapes de leur carrière. Ce *benchmarking* est rendu possible par le fait



que la section RA5 du RAE de chaque département est en libre accès et facilite des phénomènes d'isomorphisme entre les départements et entre les disciplines. Par exemple, avant 1992, aucun département de géographie n'était organisé en groupes de recherche. Or, les documents à fournir pour le RAE demandent aux départements de lister leurs groupes de recherches : sans que ce type d'organisation soit devenu obligatoire, cela a poussé tous les départements à se structurer de cette manière. Par ailleurs, en géographie, cette structuration en groupes de recherche a été mise en place pour la première fois par un chercheur venant d'une autre discipline.

Ainsi, face aux *senior managers*, les universitaires ne sont pas totalement démunis. Le RAE lui-même, les recherches financées en fEC et des outils tels que le *benchmarking* leur fournissent des arguments en faveur de l'autonomie des départements et de la limitation de l'intervention du management universitaire dans la recherche. Au delà des explications qu'en donnent les théories de la contingence, on constate ainsi que le lien entre mode de production de la recherche et organisation peut aussi être analysé à l'aide des théories néo-institutionnelles selon lesquelles les structures organisationnelles ont un rôle de légitimation vis-à-vis des évaluateurs externes (Meyer et Rowan 1977). Le succès obtenu par les départements les plus prestigieux, qui sont aussi ceux qui laissent de l'autonomie à leurs membres, donne lieu à des formes d'isomorphisme par imitation à la faveur des opérations de *benchmarking* auxquelles se livrent les *senior managers*.

### **1.2.2 Le RAE et le fEC rendent les universités plus dépendantes des élites scientifiques nationales et internationales**

Les ressources de négociation que le RAE et le fEC procurent aux universitaires ne se limitent pas au choix des modes d'organisation des départements. Ces deux instruments, parce qu'ils pèsent sur le niveau de financement et de prestige de chaque établissement, rendent les universités dépendantes de leurs membres. Comme Whitley (2007) le fait remarquer, aussi longtemps que les universités sont tributaires des systèmes de réputation nationaux et internationaux, elles ne peuvent développer, pleinement, des compétences spécifiques organisationnelles complètement différenciées des contributions des universitaires et des départements (Whitley 2007). Cela limite d'autant le pouvoir du management sur les universitaires parce que les objectifs qui sont imposés aux départements ne sont pas contrôlés par l'université, mais par des universitaires externes. Il faut en effet se souvenir que les présidents des jurys du RAE sont choisis par les directeurs des *Fundings Councils*, d'une part parmi

des noms proposés par des associations universitaires, professionnelles et scientifiques liées à la recherche et d'autre part, par les directeurs des *Fundings Councils* eux-mêmes, mais sur proposition du conseil des présidents des panels. De ce fait, les jurys du RAE sont très majoritairement composés par des universitaires, très intégrés dans les associations de discipline. Ils peuvent par ailleurs être en contact avec, ou même appartenir aux départements évalués. Cela confère à ces derniers la possibilité de mieux savoir ce qui est attendu d'eux et d'y répondre en en tenant compte. En fait, les réformes managériales des universités qui utilisent l'évaluation par les pairs font que les décisions prises au niveau de l'université reposent sur le jugement d'une élite universitaire (en grande majorité) externe et en conséquence renforcent le pouvoir de certains universitaires (Christine Musselin 2013).

En fait, les panels du RAE, les Agences Thématiques et certaines fondations finançant la recherche, sont presque entièrement dominés par des élites scientifiques<sup>103</sup>, – et non pas managériales – qui sont représentées dans les départements et qui définissent ce qui est attendu des départements en termes d'organisation et de production de la recherche. On peut donc, avec Whitley (2008) et Musselin (2013), dire que le RAE – mais aussi les FEC – ont participé au renforcement d'une élite scientifique beaucoup plus puissante qu'auparavant, puisqu'elle est chargée de distribuer une grande quantité de ressources en utilisant des critères qui vont parfois à l'encontre des idées qui ont donné naissance aux instruments dont elles contrôlent l'utilisation et la mise en œuvre<sup>104</sup>.

Or, même si les conseils de financement n'attribuent pas directement des ressources budgétaires aux départements en fonction de leurs résultats au RAE mais les allouent aux établissements qui peuvent les redistribuer, ces résultats contribuent à la reconnaissance du prestige de certains départements. Ces derniers peuvent commencer à être considérés comme étant parmi les leaders d'une discipline, même quand ils appartiennent à une université qui n'a pas une grande réputation. D'autres départements peuvent ne pas être au sommet du classement national du RAE, mais être très bien classés au sein de l'université à laquelle ils appartiennent.

De ce point de vue, l'effet du RAE est très puissant, d'autant plus que jusqu'en en 2001, le

---

<sup>103</sup> Ceci est complètement cohérent avec le fait que le RAE, comme les Agences Thématiques, a été très critiqué pour privilégier ce que Gibbons et al. (1997) appellent la recherche de type Mode 1, ce qui va à l'encontre des objectifs affichés par le gouvernement

<sup>104</sup> Un des exemples le plus visible est celui des résultats du RAE 2001 en physique où 79% des universitaires travaillaient dans des départements classés 5 ou 5\*. Cela a évidemment causé des problèmes pour distribuer les ressources d'une manière inégalitaire.

classement effectué par le RAE était très facile à comprendre pour la presse, les étudiants de troisième cycle et tous les acteurs susceptibles de financer des activités de recherche au sein des départements. Grâce à ce classement, le prestige des départements n'est plus totalement indexé sur celui de l'université d'appartenance et il dépend plus du jugement des élites scientifiques faisant partie des organismes de financement et d'évaluation de la recherche que de l'université d'appartenance.

Ajoutons que si les objectifs du RAE, des Agences Thématiques et des fondations légitiment l'intervention des doyens et des présidents d'université et leur fournissent des moyens de contrôle et la possibilité d'interférer dans la gestion des programmes de recherche, ces objectifs sont souvent mieux connus, voire en partie influencés, par les universitaires des départements. Ces derniers peuvent légitimement revendiquer que leur expertise sur les critères d'évaluation est supérieure et ils peuvent devenir des conseillers pour l'université. On verra plus loin que, dans certains départements, les universitaires qui font partie des élites du RAE déterminent en grande partie les critères d'évaluation utilisés par les *senior managers* de leur université et ainsi protègent l'autonomie de leur département. On retrouve ici une des limites au contrôle que peut exercer une entité pourvoyeuse de ressources sur une autre, limite qui a été bien identifiée par Pfeffer et Salancik (1978) : une organisation sous contrôle peut réduire sa dépendance en participant à la formulation des critères d'évaluation, via des structures professionnelles ou via sa participation à la création des politiques de régulation.

Dans le cas du RAE et des Agences Thématiques, le pouvoir des élites de la recherche est très important. Ce sont elles qui évaluent les départements universitaires, comme le garantit le processus de composition des jurys et des groupes d'évaluateurs, et ce sont elles qui ont mené les réflexions portant sur les évolutions du système du RAE. Comme l'expliquent Pfeffer et Salancik (1978, 100), les entités contrôlées peuvent mobiliser cette source de pouvoir et de discrétion quand le degré de satisfaction des demandes externes est difficile à établir et que ces conditions d'incertitude conduisent à fonder les décisions sur l'opinion d'experts concernés par le problème.

### 1.2.3 Le RAE et le fEC rendent le lien entre recherche et financement beaucoup plus clair et contrôlable par les universitaires

Si le RAE et le fEC favorisent une certaine partie des élites scientifiques en leur attribuant un pouvoir dans l'allocation de ressources symboliques et budgétaires, cela ne remet pas en question le fait que ces instruments ont un impact critique sur la structure d'interdépendance entre l'université et les départements puisqu'ils modifient, d'une part, les modes d'attribution et le niveau de ressources données aux universités et, d'autre part, les clés de répartition en interne entre les départements. Cela renforce, de fait, les *seniors managers* qui décident de ces clés de répartition.

Toutefois, dans leurs travaux sur la possibilité pour une organisation A de contrôler une organisation B par la maîtrise des ressources nécessaires au fonctionnement de B, Pfeffer et Salancik (1978) observent qu'« il existe un certain nombre d'autres conditions qui augmentent les chances d'influence effective »<sup>105</sup> (1978, 44). Le RAE et le fEC illustrent bien cette situation et se révèlent être des armes à double tranchant : ils constituent des outils permettant aux *seniors managers* de mieux contrôler les départements, mais ils donnent aussi des prises aux départements leur permettant d'échapper à leur contrôle voire de le faire diminuer.

Pfeffer et Salancik (1978) constatent ainsi que quand une organisation alloue des ressources critiques à une autre, cela ne sera efficace que si l'organisation sous contrôle n'a pas accès à des ressources alternatives. C'était le cas lorsque les départements dépendaient entièrement de l'université pour financer leur recherche. Mais avec l'introduction du fEC et leur financement par les Agences Thématiques ou les fondations, le temps dédié à la recherche est financé par les contrats obtenus et les universitaires peuvent utiliser cette dotation pour engager quelqu'un qui dispensera leurs cours et ainsi se consacrer aux activités scientifiques.

Une autre condition, selon ces deux auteurs, pour exercer du contrôle sur une organisation, est que celle-ci ne maîtrise pas, réciproquement, l'allocation d'une ressource critique pour l'organisation qui veut la contrôler. Or, le RAE et le fEC génèrent une interdépendance très forte entre les départements et les directions des universités, car les ressources que pourra allouer l'université reposent sur la

---

<sup>105</sup> Notre traduction. Texte originale : there are a number of other conditions which increase the likelihood of the influence being successful.

performance des départements. Ainsi, en établissant un lien très clair entre les départements et le financement externe des universités, le RAE et le fEC donnent un pouvoir important aux départements qui apportent des ressources symboliques et matérielles à l'université (Salancik et Pfeffer 1974). Ces derniers peuvent alors utiliser leur position pour négocier des ressources humaines, du temps, des machines, des financements pour la recherche ou de l'autonomie. On verra comment cela se passe concrètement dans les chapitres qui suivent.

Il ne s'agit pas de nier le fait que depuis longtemps les universités britanniques ont une autonomie très large en ce qui concerne la définition de leurs objectifs stratégiques et la manière de les atteindre, ni que depuis plusieurs années les présidents d'université sont vus comme des décideurs au fort pouvoir exécutif. Il s'agit en revanche de ne pas ignorer qu'avec le RAE et le fEC, les départements et le travail des universitaires sont à l'origine d'une partie importante des ressources des universités et que cela donne une capacité de négociation à ceux qui obtiennent des contrats et de bonnes évaluations. Ce pouvoir des départements n'est d'ailleurs pas forcément en contradiction avec celui des *senior managers*, car plus il y a de départements qui ramènent des ressources à l'université, plus les *senior managers* ont de marges de manœuvre pour pratiquer des redistributions ou simplement pour faire des choix stratégiques.

Le RAE et le fEC ne renforcent donc a priori ni le pouvoir des *senior managers* ni le pouvoir des départements et de leurs membres : ils suscitent en revanche de nouveaux jeux et de nouvelles relations entre eux. L'asymétrie de pouvoir n'est pas inscrite dans ces instruments mais dans l'usage que les différents acteurs peuvent en faire.

### **1.3 Le RAE et le fEC en tant qu'outils de mesure de la performance des départements et porte d'entrée du management**

L'un des effets le plus visible des réformes, tout particulièrement quand on s'intéresse aux relations université-départements, concerne le financement des départements et la gestion de leur production. Cela affecte autant les *senior managers* de l'université que les directeurs de département. Observer ces transformations nous permettra de comprendre comment ces instruments peuvent renforcer la régulation de contrôle ou bien au contraire alimenter la régulation autonome.

Comme nous l'avons déjà expliqué, les résultats du RAE sont liés à une formule qui, en fonction

de la discipline, du nombre des universitaires actifs, des assistants de recherche, ou de doctorants et surtout en fonction du résultat de l'évaluation, permet d'attribuer un budget à l'université, en fonction des performances des différents départements.

D'autres réformes ont aussi participé à rendre plus mesurable le financement de chaque département. Ainsi, pour les étudiants, depuis les années 90, il existe un équivalent fEC pour l'enseignement : en effet, afin de déterminer les frais de scolarité des études pour les étudiants non communautaires, il a fallu calculer le coût économique complet des études dans un département particulier. Depuis les années 1990, les étudiants non communautaires contribuent par conséquent à la généralisation des fEC. Cette question n'a cessé de gagner en importance avec l'augmentation des frais de scolarité des étudiants britanniques et européens<sup>106</sup>.

Le TRAC en général, et le fEC pour la recherche, s'inscrivent dans le même mouvement et dans la continuité des réformes sur les frais de scolarité. Tous les deux ont contribué à radicaliser les logiques de comptabilité analytique visant à calculer le coût des activités dans les universités. Chaque département est devenu un centre de « chiffre d'affaires » voire un « centre de profit », une unité plus ou moins autonome au sein de l'institution, qui génère des revenus et dont les coûts (y compris ceux qu'elle suscite quand elle a recours aux services centraux) doivent être calculés. Par conséquent, chaque département dégage des bénéfices ou éventuellement connaît des pertes.

Du côté des revenus, on trouve les frais de scolarité des étudiants européens ainsi que l'allocation attribuée pour chaque étudiant européen par le HEFCE et les droits de scolarité des étudiants extra communautaires. Mais il y a aussi les contrats de recherche en fEC et ceux qui ne le sont pas et les prestations de services auprès d'organisations externes ou de départements de l'université. Enfin il existe d'autres types de financement tels que les programmes de *Teaching Excellence* ou les fonds d'investissement en infrastructure. Du côté des dépenses, il y a toutes celles liées au fonctionnement des départements, et en particulier les salaires (par heure de travail), le fonctionnement des laboratoires, l'équipement, les fournitures, les produits utilisés dans les laboratoires, les missions, les coûts indirects assumés par l'université, etc.

Ces différents éléments entrent dans le bilan comptable de chaque département mais seule une petite partie d'entre eux sont sous le contrôle des directeurs de département. Ces derniers ne maîtrisent

---

<sup>106</sup> Nous faisons référence à l'augmentation des frais de scolarité introduite en 2004 par le *Higher Education Act* qui permettait aux universités anglaises de demander jusqu'à 3000£ et non pas aux nouvelles augmentations prévues dont les effets pourraient être très différents et beaucoup plus importants.

en effet ni le coût du personnel, ni les frais de gestion de l'université et ils ne peuvent qu'avoir une influence faible sur la manière dont le bilan de leur département est calculé. Ils ne maîtrisent que le budget de fonctionnement opérationnel du département, or celui-ci, dans les disciplines étudiées, n'est pas très élevé et ne représente pas un enjeu important.

Cependant, les *senior managers* attendent des directeurs de département qu'ils cherchent à accroître les revenus du département en incitant les universitaires à accepter plus d'étudiants, à gagner des contrats de recherche et à publier dans des revues valorisées par le RAE. A contrario, les *senior managers* estiment qu'ils peuvent avoir un impact négatif sur les finances de leur département, notamment, s'ils n'empêchent pas ou même favorisent, le départ d'universitaires productifs.

Malgré cela, la « rentabilité » de chaque département et d'une bonne partie des activités à l'intérieur des départements (par programmes de master, par groupes de recherche et même universitaire par universitaire) est calculée<sup>107</sup>. Ainsi, un département aura un résultat positif ou négatif après avoir calculé et négocié tous les revenus et tous les coûts engendrés.

*«We are covering a bit more than our expenses, he told me [the pro vice chancellor] that we should do better, but we are ok for the moment»* (directeur de département, informatique, Saint-Georges)

*«Our budget is ok, but because we got a lot of money for the teaching excellence center, that fixed the problems»*.(directeur de département, géographie, Saint-Georges)

*«Those departments are very different, the first one is doing very well, but computer science needs at least 300 000£»* (doyen de la faculté de sciences, Gentle)

---

<sup>107</sup> Ces propos peuvent être nuancés, car le fait qu'un département ait un bilan positif ou négatif n'est pas complètement fonction de son activité et dépend aussi du processus d'attribution. En effet, à l'université comme ailleurs, la comptabilité n'est jamais un exercice neutre et il donne lieu à des stratégies de transferts de coûts entre unités, périodes, niveaux et contrats (Carruthers et Espeland 1991; Carruthers 1995; Lambert et Sponem 2005). Il ne faut pas oublier que même si le processus de calcul des dépenses est très formalisé et peut sembler « purement » comptable, il y a des négociations sur la manière de répartir les coûts en fonction des prestations réalisées par plusieurs départements et chaque fois qu'un département réussit à négocier un recrutement ou de nouvelles infrastructures, son bilan est impacté de manière très significative. Ceci n'empêche pas le calcul de la rentabilité des départements et activités et n'empêche pas l'usage de ces chiffres pour des prises de décisions.

Ces modalités de calcul des budgets transforment les directeurs de départements en véritables patrons de centres de « chiffre d'affaires » qui intègrent dans leur rôle le fait de devoir gérer ces entités en suivant les « profits » et les « coûts » des différentes équipes. Les directeurs de département ont donc des objectifs chiffrés précis dans le cadre de l'exercice budgétaire de l'année. La mise en place de ce système de comptabilité permet également de comparer les performances entre différentes disciplines ou même, car une partie des chiffres sont publics (grâce au RAE), de faire du *benchmarking* par rapport à des départements considérés comme comparables au sein d'autres universités.

Cependant, dans les universités comme d'autres organisations<sup>108</sup>, la comptabilité n'est pas exclusivement au service des échelons supérieurs, elle est aussi utilisée par ceux qu'elle « vise ». Cela introduit par conséquent de nouveaux jeux de langage et de nouveaux modes de prise de décision et d'évaluation au sein des départements qui eux-mêmes se sont mis à utiliser des tableaux, des chiffres de comparaison de rentabilité et de performance, etc. Ce changement produit par le RAE et surtout par le fEC est particulièrement radical pour ce qui concerne les activités de recherche. Auparavant, on pouvait considérer que certaines recherches ne nécessitaient pas de financement pour être réalisées<sup>109</sup>, mais aujourd'hui toute recherche a au minimum un coût : il correspond au temps passé pour l'effectuer et ainsi toute recherche peut être inscrite au bilan financier des départements. Le fEC ne permet donc pas seulement de décrire les coûts de la recherche : il introduit des coûts qui n'étaient pas intégrés à la gestion des départements par le passé et qui, aujourd'hui encore, ne sont pas complètement pris en compte par les universitaires (certains continuent ainsi à penser que leur recherche ne coûte rien et qu'ils n'ont pas besoin de financement puisque seul leur temps est mobilisé) alors qu'ils figurent dans les bilans.

Ainsi, la comptabilité, comme l'a bien observé Carruthers (1995), fait apparaître de nouveaux coûts pour les intégrer dans l'espace de la gestion. Leur suivi est devenu une préoccupation constante pour les *senior managers*, mais aussi pour les directeurs de départements. Les uns et les autres se battent contre les universitaires qui ne tiennent pas compte du « coût complet de la recherche ». Les

---

<sup>108</sup> Aurélie Catel Duet (Duet 2006), montre, par exemple, comment au sein de groupes industriels, au niveau des filiales les résultats comptables pouvaient être utilisés ou manipulés pour négocier de l'autonomie vis-à-vis de la maison mère. McBamet et al. (1993) montrent aussi que la comptabilité n'est pas toujours utilisée par le capital mais aussi par les travailleurs.

<sup>109</sup> Pour Becher (1989), les humanités, du fait de ne pas avoir besoin de ressources pour la recherche, étaient imperméables aux politiques publiques de recherche. Avec le fEC cela est désormais obsolète. Pour la réalisation de toute recherche il faut du temps, qui désormais est comptabilisé en termes financiers.



directeurs de département ont pleinement conscience de ces objectifs comptables et des changements de logique qu'ils ont introduits.

*« I have many responsibilities... I am responsible of meeting our targets on students numbers and finances...it was difficult [...] We are covering about 120% of our expenses, but we are asked to cover 140%. We are ok it's not dramatic »* (directeur de département, géographie, Saint-Georges)

*« Our budget is ok...one of them...we have two different kinds of budgets, one is for day to day, which is ok. The second one includes everyone's salaries and more...we need 300.000£ more in grants to reach the balance, we're under the red line [...] In this moment my priority is resources, getting money in... targeting students, targeting projects, we have obviously to solve that problem first... after that we can speak about appointments »* (directeur de département, informatique, Gentle)

*« Our budget is perfect we have a perfect balance between our income and our expenses, which means that we have been able to negotiate very well with the faculty »* (directeur de département, géographie, Gentle)

Il serait réducteur de considérer que les *senior managers* n'ont pour seule fonction que de contrôler les équilibres financiers, mais il est en revanche certain que les réformes les ont progressivement dotés d'un outil d'évaluation « objectif » des départements et ont ainsi modifié leurs relations avec les directeurs de département. Elles ont ainsi introduit des modes de calcul permettant une rationalisation formelle du management sur la base d'un « calcul monétaire » plutôt que « en nature »<sup>110</sup> (Weber [1921] 1995). Quand on observe les stratégies des directeurs de département, de

---

<sup>110</sup> Pour Weber ([1921] 1995) on doit distinguer le calcul monétaire du calcul en nature (ou comptes en nature). Tout les deux permettent potentiellement des calculs chiffrés et des calculs de rentabilité et peuvent être guidés par une rationalité en finalité, mais ce dernier a des limites quant au degré de rationalité qu'il peut atteindre. Ce dernier ne permet pas l'imputabilité de coûts, ni d'exprimer une priorité ou une nécessité et il est orienté vers la consommation. Le calcul monétaire rend possible des calculs plus fins relatifs aux coûts d'opportunité, aux chances économiques d'une opération en termes de coûts et bénéfices, aux flux et stocks de biens, mais il permet surtout une orientation de l'activité vers la rentabilité et il est une condition du calcul marginal. « la monnaie est le moyen de compte économique le plus parfait, c'est-à-dire le moyen formellement le plus rationnel pour orienter une activité

certaines universitaires et des *seniors managers*, on est frappé par l'importance qu'a pris le langage managérial et financier. On pourrait par conséquent imputer au RAE et aux fEC certaines des propriétés rationalisatrices que Weber attribuait à la comptabilité rationnelle. Selon Weber (Weber [1923] 1987), la comptabilité monétaire a été un prérequis à la naissance du capitalisme occidental parce qu'elle impliquait l'évaluation et la vérification d'opportunités de profit : l'évaluation des ressources initiales et leur comparaison avec les résultats de l'opération a rendu possible la rationalisation « la plus parfaite » des activités économiques (Weber [1921] 1995). Par ailleurs, en fonction des données de la comptabilité monétaire, les *seniors managers* doivent impérativement prendre des décisions stratégiques, en termes de rentabilité. A moins que tous les départements aient un bilan financier positif, ils sont obligés de soutirer des ressources aux départements bénéficiaires pour les investir dans les départements déficitaires. Cela ne va évidemment pas de soi et entraîne des négociations et des marchandages pour faire accepter la distribution de ressources, mais l'usage du calcul monétaire permet justement – aux *senior managers* et directeurs de département – d'exprimer des priorités et des nécessités (Weber [1921] 1995).

Le changement est très important, si on regarde les méthodes d'évaluation des départements et les modalités de prise de décisions qui existaient auparavant car la prise de décision s'est déplacée vers les universités alors qu'elle revenait avant à l'UFC. Ainsi, en 1989, l'UFC, suite à l'évaluation d'une discipline, avait décidé qu'il n'allait financer qu'un nombre limité de départements de celle-ci. En conséquence, un des programmes *undergraduate* d'une des universités étudiées n'a plus été financé car il n'atteignait ni la masse critique ni le niveau de qualité attendus par l'UFC. Le département a donc dû être fermé. Cet épisode avait à l'époque soulevé une polémique sur l'intrusion de l'UFC dans les affaires internes de l'institution et généré un grand mécontentement, en particulier quand des départements plus petits et jugés moins prestigieux ont commencé à être financés après que les *polytechnics* ont été inclus dans le système universitaire. Cela était d'autant plus contestable que trois années plus tard, avec la mise en œuvre du RAE et l'attribution d'une plus large autonomie aux universités, ce même département aurait eu suffisamment de ressources pour permettre sa survie. Aujourd'hui, bien que l'évaluation des départements soit conduite à l'extérieur des universités, celles-ci sont plus autonomes pour décider de ce qu'elles font des entités mal évaluées, car elle dispose d'une autonomie procédurale plus importante : elles ont la liberté de garder (ou de fermer) des départements qui sont peu soutenus par les HEFCs ou des départements qui sont déficitaires puisqu'elles peuvent procéder à une

---

économique » (Weber [1921] 1995, 132).

distribution des ressources.

La mise en place de ces instruments et des procédures comptables qui les ont accompagnés donne certes lieu à des négociations entre directeurs et senior managers, mais une fois les résultats établis, permet aux directions d'université de comparer les départements, d'évaluer leurs politiques de recrutement et fournit ainsi un outil d'aide à la décision. Le caractère partiellement politique des calculs du budget des départements et de l'évaluation de leurs stratégies ne diminue en rien leur importance et peut même justifier la coopération des directeurs de département.

## **2 Modalités et degrés d'intervention dans les départements**

Doter les universités d'une capacité d'intervention sur la recherche et sur le monde académique en général n'est pas quelque chose qui va de soi. Différents auteurs ont observé que les modes de fonctionnement des universités ne correspondent pas à ceux d'une « organisation ordinaire » même si les récentes réformes essaient de les pousser dans cette direction (Brunsson et Sahlin-Andersson 2000; Richard Whitley 2007; Christine Musselin 2007). Toutefois, dans le cas de l'Angleterre, la capacité des *senior managers* à agir sur les échelons inférieurs des universités semble importante si on la compare aux systèmes continentaux décrits par ces auteurs. Dans ce pays, les politiques d'enseignement supérieur ont accru le rôle de l'État (il fait évaluer les universités et distribue sélectivement des ressources à travers le système dual), mais elles donnent en même temps une importance plus grande aux *seniors managers* qui doivent gérer des questions qui auparavant dépendaient de l'UFC, notamment en ce qui concerne le nombre d'étudiants et l'allocation des ressources. Ces nouvelles réformes ont accordé une autonomie plus importante aux universités, et encouragé les présidents d'universités à devenir des « *chief executives* ».

La capacité d'action des *senior managers* vis-à-vis des départements varie cependant fortement d'une université à l'autre, ce qui est très bien mis en évidence par (Yokoyama 2006) qui montre que certains présidents ont un rôle très direct sur les départements, alors que d'autres laissent plus de place à la collégialité et se contentent de suivre leurs performances.

Des différences existent aussi au sein d'une même université : le degré d'ingérence des doyens et des présidents, ou des *senior managers* en général, peut varier selon les départements. En effet, il y a différentes manières et différents outils pour intervenir dans un département. Yokoyama (2006) par

exemple, met en évidence que même dans les universités où se perpétue une tradition collégiale très forte, les présidents peuvent avoir un rôle très directif sur les départements qui ont eu de moins bons résultats au RAE.

A partir de nos entretiens avec les doyens, de la consultation d'archives et surtout de ce que disent les directeurs de département des actions et du regard des *senior managers*, il est possible de repérer certains des outils de management que ces derniers mobilisent.

Nous allons pour cela distinguer différents cas de figure, sans pour autant proposer une typologie exhaustive : il s'agira uniquement de présenter et de caractériser les cas que nous avons rencontrés. L'image que nous allons dégager est certainement réductrice du fait qu'il s'agit de quatre départements relevant de deux universités orientées vers la recherche, de taille moyenne et appartenant au même groupe d'universités et que les deux disciplines étudiées se ressemblent en matière de structure de coûts et de revenus : d'autres situations seraient certainement observables dans des universités orientées vers l'enseignement ou dans les grandes universités du *Russel Group* mais aussi dans des disciplines dont les revenus sont potentiellement beaucoup plus importants que les coûts (par exemple en gestion d'entreprises) ou dans des disciplines dont les coûts en équipement sont très importants (par exemple en médecine).

Une étude plus exhaustive permettrait probablement de construire un continuum de situations de contrôle semblable à celui qui a été élaboré pour décrire les relations entre maisons mères et filiales au sein des groupes industriels (Goold et Campbell 1987b; Catel Duet 2007; Puyou 2010). La typologie établie par Goold et Campbell nous semble ainsi particulièrement pertinente pour rendre compte des situations que nous avons empiriquement rencontrées. Cette dernière distingue trois situations que l'on peut placer sur un continuum qui va du contrôle financier à la planification stratégique. Le contrôle financier se caractérise par une situation où le contrôle par le centre repose sur des indicateurs de performance financière : le centre ne fait que valider les décisions des filiales en exigeant un respect absolu des budgets précédemment validés. Quand il y a contrôle stratégique, le centre coordonne et révisé la stratégie élaborée par les unités, il ajuste les cibles financières et stratégiques et tente de créer des synergies en mettant l'accent sur l'action des managers des unités. Enfin, la planification stratégique est celle qui ressemble le plus à une situation d'intégration totale des unités : le centre conduit la stratégie, vérifie la cohérence des stratégies des filiales en articulant fortement les unités les unes aux autres et il suit les résultats financiers.

Dans nos quatre départements, on observe également des cas très différenciés : des situations où

les *senior managers* assument plutôt une place lointaine de contrôle par les ressources ; des départements où les *senior managers* interviennent en tant qu'appui et conseil auprès de directeurs des départements qui sont à priori considérés comme capables d'exercer leur leadership à l'intérieur du département ; des départements où les *senior managers* assument clairement une partie de la direction du département y compris en siégeant dans des réunions des départements. On observe donc des situations où une relation de confiance maximale et peu de hiérarchie prévalent entre directeurs de départements et *senior managers* et des situations où ces derniers deviennent des donneurs d'ordres et contrôlent les performances des départements. Nous allons reprendre un à un ces cas de figure.

## **2.1 Des seniors managers qui se comportent comme des directeurs du département**

Nous commencerons par le cas du département d'informatique de Gentle où les *senior managers* (doyen de la faculté des sciences et le vice-président à la recherche) ont un rôle de management de proximité, y compris sur les questions de recherche. On est ici très loin des modèles où le management se fait à distance à travers des indicateurs et un système d'incitations. Les indicateurs sont utilisés et ils ont une place centrale, mais les *senior managers* ne se contentent pas de rester à l'extérieur du département. Ils y rentrent physiquement, ils donnent des ordres et participent à la construction de la politique du département. D'ailleurs, dans ce département, certains universitaires avaient interprété notre présence comme un des signes de la volonté des *seniors managers* de mieux contrôler leur travail.

Au moment des entretiens, ce département connaît de graves problèmes budgétaires et présente un bilan très négatif. Celui-ci pourrait cependant être amélioré soit en obtenant d'importants projets de recherche en FEC et/ou en réalisant une amélioration durable du recrutement des étudiants<sup>111</sup>. Peu de

---

<sup>111</sup> Cette option ne peut que très difficilement remplacer les efforts en termes de projets de recherche car les effets d'une amélioration du recrutement des étudiants ne se font sentir qu'au niveau d'une promotion. Par ailleurs, cette amélioration doit concerner toute une cohorte (donc durer trois ans), afin d'utiliser toute la capacité du département. De ce fait, il est plus rapide d'assainir la situation financière grâce des projets de recherche, d'autant plus que cela a des effets sur le RAE (l'obtention de projets est un critère d'évaluation du RAE et les post doctorants sont partiellement financés).

temps auparavant, un nouveau directeur avait été nommé par les *senior managers*. Ces derniers lui avaient donné la préférence sur un candidat qui appartenait au département depuis les origines de celui-ci et qui comptait une expérience de management au niveau de la faculté. Le nouveau directeur de département a été choisi, en partie parce qu'il a une vision « plus industrielle » et suite à une procédure où les universitaires du département avaient émis un avis qui n'a pas été pris en compte.

Dans ce département, le doyen est très actif. Il travaille en étroite collaboration avec le nouveau directeur et ce département constitue une de ses priorités. Son implication est si importante qu'au moment des entretiens, il prend en charge personnellement l'intégration des nouveaux universitaires recrutés au sein du département.

*«When I have a problem or a question, I talk directly with the dean. He has been very helpful, because I'm new in the system and I have lots of questions about publication strategies, about journals, Research Councils, charities... now I do not know what publication I should submit to the RAE and in which department»* (lecturer, informatique, Gentle)

Cet universitaire et ceux qui ont été recrutés à la même période restent des cas particuliers, car ils font partie d'une sous discipline proche de celle du doyen et ont été engagés dans le but de développer un champ de recherche et d'enseignement avec le département dont le doyen est issu. Mais cela est malgré tout un bon exemple du niveau d'implication de ce dernier dans les programmes de recherche du département et dans les décisions les plus importantes le concernant.

Un autre chantier du même type était juste en train de naître, concernant cette fois un champ professionnel et de recherche distinct de celui du doyen. On ne peut donc y voir la volonté de ce dernier de favoriser sa discipline, mais plutôt la marque de ses efforts pour guider la stratégie des départements et créer des synergies à l'intérieur de l'université tout en facilitant l'obtention d'un équilibre budgétaire. Dans ce cas précis, il s'agissait de créer un nouveau master multidisciplinaire avec un des départements de la faculté de sciences sociales, ce qui impliquerait à terme la création d'un groupe de recherche et éventuellement de quelques postes, très probablement dans l'autre département du binôme.

Enfin, il a également été décidé de mettre en place une « cellule de crise » pour traiter les problèmes de ce département et donner au doyen ou au vice-président à la recherche la possibilité de siéger dans les réunions du département.

*«The most serious action is to create an emergency committee, the senior management team and particularly me, we pick up poorly performing departments, when they are not producing enough research or publishing, when they are not generating enough income, when they are not competitive compared with similar departments. When the problem is serious, the senior management team, under the proposition of the pro vice-chancellor of planning can create this committee... Regarding computer science, it is an excellent department when you look at publications, but they have a big problem: the decrease in student number and the level of third stream income compared with department of the same level. They have to increase their income, because it is important for the RAE, that's why we are working very closely with the head of department to fix it.» (Doyen de la faculté de science, université Gentle)*

Dans ce département, le doyen n'a pas seulement un poids important sur les décisions d'ouverture de postes et sur le choix des candidats, il en a aussi un sur les initiatives de création de groupes de recherche, sur la désignation du directeur du département et sur toutes les décisions internes au département qui sont prises dans des comités où il a le droit de siéger. A cela, il faut bien sûr ajouter que les ressources du département sont négociées avec le doyen et que celui-ci les discute avec les échelons supérieurs de l'université. Lors des réunions du département, le doyen et le vice-président à la recherche rappellent l'obligation de postuler à des financements et « mettent la pression » sur le recrutement des étudiants, notamment de doctorants avec un financement. L'appui du doyen est absolument nécessaire pour tout recrutement, et dans le contexte de crise qui connaît le département, une fusion avec le département de mathématiques est envisageable s'il ne parvenait pas à mettre en place le nouveau programme de master et/ou à augmenter ses revenus par des contrats de recherche. Le doyen en particulier, mais aussi le vice-président, se positionnent en donneurs d'ordres des universitaires de ce département. Par exemple, lors des réunions du département, le doyen a enjoint (nominativement) certains universitaires à postuler à des contrats de recherche alors même que ces derniers n'ont en fait pas besoin de crédits supplémentaires pour réaliser leurs projets. Pour le directeur de département, le doyen constitue donc une aide précieuse à la réalisation des objectifs fixés et à la défense de sa cause vis-à-vis de la direction de l'université.

*«The dean is an ally for me, he helps me with the RAE. He has a lot of experience on administration issues, with the RAE, and he represents us... our problems... with the vice-chancellor»* (directeur de département, informatique, Gentle)

De plus, indirectement, le doyen touche au choix des sujets de recherche du département en plaidant pour le recrutement de doctorants. Cela nécessiterait, d'après certains universitaires, un changement d'optique important dans la recherche, car, en informatique théorique, il est très difficile de recruter des doctorants ayant des compétences en mathématiques suffisantes pour faire de la recherche. Le recrutement de doctorants ne pourrait être augmenté significativement que si on leur demandait d'exploiter et d'appliquer les résultats de la recherche effectuée par les universitaires, mais cela n'intéresse pas forcément ces derniers.

*«We are not comparing the department with a department of soft engineering, they can get grants and PhD students. In theoretical computer science, it's possible, for example in bioinformatics»* (doyen de la faculté de science, Gentle)

*«[They don't need grants] but they must apply. They can use PhD students to transform their research on applications.»* (directeur de département, informatique, Gentle)

Il ne faudrait cependant pas en déduire que le doyen est tout puissant et le tableau que nous avons dressé doit être amendé si on s'intéresse aux relations avec le groupe de recherche, qui est particulièrement puissant dans cette unité. Il est alors confronté à des universitaires qui ont des outils de négociation puissants et qui, en cas de divergences et s'il ne fait pas de compromis, risquent de rentrer dans une confrontation directe avec lui, pouvant aboutir à ce que certains des universitaires qui contrôlent le plus de ressources partent vers une autre université (en emportant leur budget de recherche).

*«The relation with the ex head of department [now research group director] is very complicated. Before me, they just let him do what he wanted and today I've to be very diplomatic because he could leave the department and his group is very successful»* (doyen de la faculté de sciences, Gentle)



Il n'en reste pas moins que ce rôle très actif du doyen dans le département d'informatique contraste énormément avec les autres cas où les *senior managers* ont un rôle soit de conseil et d'appui, soit de contrôle à distance à travers des indicateurs financiers et des comparaisons avec d'autres départements du même type. Ce cas est donc très comparable à un des cas extrêmes du continuum proposé par Goold et Cambell puisque les *senior managers* participent activement à la création de la stratégie du département et agissent en veillant à la création de synergies au sein de l'université toute entière. Quand un département n'arrive pas à sécuriser des financements en plus de ceux distribués par l'université, les *senior managers* sont capables d'intervenir sur tous les domaines (gestion, désignation des directeurs de département) et d'orienter la direction de certains axes de recherche ou d'enseignement, même si cette capacité est moins importante quand il s'agit de groupes à même d'obtenir des ressources en dehors de l'université. Ces interventions sont rendues possibles en partie grâce au RAE et au FEC, qui permettent le contrôle financier par des indicateurs de performance et un suivi pointu des performances individuelles des universitaires notamment en ce qui concerne les contrats de recherche, dont l'obtention est devenue un impératif pour chacun. Cela donne un premier exemple de la manière dont les instruments que nous analysons peuvent servir à renforcer une régulation de contrôle qui s'étend jusqu'au niveau opérationnel et arrive même à influencer les lignes de recherche.

## **2.2 Les senior managers comme négociateurs et appuis externes**

Dans le département de géographie de la même université, les relations avec le doyen et les vice-présidents sont de nature complètement différente. En effet, le doyen n'exerce pas de pression directe sur les universitaires du département et il ne s'intéresse à sa gestion que pour l'élever au rang d'exemple pour les autres. Les universitaires de ce département ne savent d'ailleurs pas bien qui est le doyen, et ne connaissent qu'un des vice-présidents adjoints, parce que ce dernier a travaillé dans leur département.

Le département de géographie de l'université n'a par ailleurs pas de problèmes de recrutement d'étudiants. Leur nombre pourrait facilement être augmenté, au prix cependant d'une diminution des

barrières à l'entrée et d'une détérioration du ratio étudiants/enseignants. Le bilan financier est équilibré (sans être positif cependant) et il est de plus considéré, selon les résultats du RAE<sup>112</sup>, comme un des meilleurs départements de géographie de tout le Royaume-Uni. Ajoutons que si un des vice-présidents est issu de ce département, plusieurs de ses anciens collègues géographe occupent des postes dans les plus importantes organisations liées à la recherche dans le pays, notamment au sein des *panels* du RAE et dans trois des cinq Agences Thématiques. De ce fait, il y a au sein du département de géographie une expertise importante permettant d'aider l'établissement lors de la préparation du RAE : c'est pourquoi, le directeur du département et plusieurs de ses collègues ont un rôle de conseil et de support pour d'autres départements et pour le doyen. Ce dernier se positionne moins dans une fonction de contrôle que comme représentant de projets du département vis-à-vis des instances supérieures. Il dispose de toutes les informations sur la production du département, mais comme une grande partie de celle-ci est validée par des comités d'évaluation très exigeants et que le niveau de financement par contrat est adéquat – en termes de viabilité et en comparaison avec d'autres départements – ces informations ne déclenchent aucun comportement correcteur. Les *senior managers*, grâce au RAE et aux nouvelles pratiques en comptabilité introduites par le fEC, disposent bien d'instruments de contrôle. Mais quand ils sont confrontés aux élites scientifiques connaissant ces mécanismes de l'intérieur, ils ne parviennent pas à les mobiliser à cette fin.

*« They have lead discussions about research quality, the importance of research groups and how to create them, the formulation of a research strategy and the RA5 section of the RAE »* (doyen de la faculté de sciences, Gentle)

*« He [the geography head of department] has been very helpful on the faculty meetings. I gave him the first draft of RA5 and he gave me a good advice »* (directeur de département, informatique, Gentle)

En ce qui concerne la recherche, le doyen laisse une autonomie totale au directeur du

---

<sup>112</sup> Bien évidemment, nous ne prétendons pas qu'il y ait une équivalence entre de bons résultats dans le RAE et le prestige d'un département, mais ces résultats sont un indicateur de prestige particulièrement visible et par définition corrélé à des distinctions obtenues par les universitaires du département et à la notoriété des groupes de recherche dans des sociétés savantes telles que l'Académie Royale de géographie où le département est cité systématiquement dans les rapports annuels.

département qu'il considère être un « bon leader » capable de « manager son équipe ». Le problème qui se pose à lui est que la distribution des ressources est, à court terme et à l'échelle de la faculté, un jeu à somme nulle, car ce qui est donné au département de géographie à Gentle n'est pas donné à d'autres départements. Le doyen doit concilier les demandes de ce département avec celles des autres départements de la faculté et notamment celles émanant des départements ayant une notoriété équivalente ou en position d'améliorer notablement leurs résultats dans le RAE.

*«They have been very successful in appointing new researchers, but it could be a problem, particularly with the research center, which is so successful that they want more resources. I have to manage a portfolio of departments and programs, physical geographers are important but there are cultural geographer, psychologist and cognitive psychologist which are also very successful»* (doyen de la faculté de sciences, Gentle)

Cette faculté comportant des départements déficitaires, le doyen doit, sur le long terme<sup>113</sup>, obtenir qu'ils deviennent bénéficiaires pour que la faculté soit en équilibre financier. Dans l'immédiat, pour maintenir les plus hauts niveaux d'excellence, ou au moins pour conserver les universitaires prestigieux (qui obtiennent des financements), il faut des accords qui prévoient la restitution d'une partie ou de la totalité des ressources obtenues par les départements bénéficiaires. Le doyen doit ainsi maintenir un soutien important aux départements les mieux cotés qui obtiennent des financements, tout en redistribuant une partie des ressources qu'ils ont obtenus et en demandant des engagements de résultats du côté de l'enseignement et de la recherche aux autres. Parallèlement, il doit obtenir le soutien de l'université en faveur de la faculté des sciences au détriment des autres facultés.

*«Geography is a good example of good management... good leadership, we have to support them... sometimes it's difficult, we can't built the facilities the physical geographers want, some projects are not supported.»* (doyen de la faculté de sciences, Gentle)

---

<sup>113</sup> L'équilibre financier est une nécessité sur le long terme. Les universités anglaises peuvent, si besoin, avoir des dettes ou vendre une partie de leur patrimoine. Cette dernière option a par ailleurs été prise à plusieurs reprises par les deux universités étudiées qui ont vendu des objets de valeur ou des propriétés pour plusieurs millions de livres afin de financer des plans stratégiques pour le RAE en créant des fonds propres.

Le département de géographie a obtenu beaucoup de postes en 2006 et 2007, mais ces derniers sont liés à une augmentation du nombre d'étudiants (surtout au niveau master) et visent à permettre une augmentation du financement du département après le RAE. Ce dernier, mais aussi le développement des activités d'enseignement et des prestations de services, servent toujours systématiquement d'argument au département de géographie à Gentle pour obtenir des postes supplémentaires. Toutefois, la contrepartie demandée par le doyen est d'augmenter le nombre d'étudiants grâce à un abaissement des critères de sélection de ces derniers, ce qui pose problème au département.

« [*...Why you are recruiting now?*] *Because they lost some researchers and is a good moment to recruit, because we can see the effects very quickly, after the RAE*» (doyen de la faculté de sciences, Gentle)

Sur le continuum de Goold et Campbell (1987), ce cas est proche du contrôle stratégique tout en se rapprochant de la position de contrôle financier. La direction de l'université participe certes peu à la définition de la stratégie de géographie à Gentle, mais elle l'amende et essaye de faire en sorte qu'elle soit cohérente avec celle des autres unités. Elle entretient des relations étroites avec le directeur du département et suit la réalisation des objectifs. Cependant, la classification de ce dernier cas est un peu plus problématique que pour le premier, car la typologie de Gold et Campbell n'envisage pas la possibilité d'un renversement partiel des relations de pouvoir entre le centre et les unités de production, au profit de ces dernières. Or, on voit bien ici que les instruments de suivi des performances du département sont utilisés par les directeurs de département pour revendiquer la qualité de leur gestion et leur expertise. Les outils qui, dans le cas du département d'informatique à Gentle, sont utilisés pour renforcer une régulation de contrôle, opèrent cette fois comme des dispositifs d'intéressement, ce qui laisse une place très large à la régulation autonome. La théorie de la dépendance des ressources apporte un éclairage utile sur ce point. En effet, sans nier le pouvoir des *senior managers*, on voit l'importance de l'interdépendance qui lie la faculté et le département : les universitaires, conscients du fait qu'ils génèrent des ressources financières et symboliques négocient la prévalence d'un contrôle autonome qui favorise aussi la faculté. On constate aussi d'autres phénomènes cohérents avec les observations de Pfeffer et Salancik (1974) et notamment la meilleure représentation des départements ayant le plus de ressources, au sein des instances de direction des universités.

## 2.3 Des senior managers à distance

À l'université Saint-Georges, la situation est totalement différente. Les *senior managers* sont davantage absents, voire complètement absents. On pourrait en conclure que les départements sont plus libres et que le gouvernement de l'université est organisée de manière collégiale, avec un « sénat »<sup>114</sup> qui laisse une grande liberté d'organisation aux départements. En effet, tout ce qui concerne la recherche relève des départements car la faculté ne prend pas en charge cette question et se concentre plutôt sur l'enseignement. De fait, les deux départements étudiés sont complètement autonomes, plus autonomes que le département de géographie à Gentle. Même des personnes occupant des postes importants au niveau de la faculté (en tant qu'élus) déclarent que la recherche est totalement laissée aux départements.

Cependant, l'image change si l'on s'intéresse non plus aux *senior managers* mais à la direction financière de l'université. Celle-ci, à travers les décisions d'ouverture ou de fermeture des postes, joue un rôle fondamental et limite de l'extérieur les marges de liberté des départements. Elle suit en effet de très près l'état financier de chaque département, et c'est à elle que les directeurs de département doivent envoyer leurs demandes en matière de recrutement et de remplacement des personnels. Le refus de réoccupation d'un poste ou la décision de remplacer un professeur ou un *reader* par un agent de statut inférieur, sont pris, dans la plupart des cas, à ce niveau. Le critère est simple : les professeurs sont beaucoup plus chers que les *lecturers* et quand un département n'a pas atteint les objectifs financiers fixés par les *senior managers*<sup>115</sup>, le recrutement d'un *lecturer* à la place d'un *reader* permet d'améliorer

---

<sup>114</sup> Au Royaume-Uni, le sénat est l'organe de gouvernance des affaires universitaires dans certaines universités. Il est souvent placé sous l'autorité du conseil de direction (composé lui-même des *senior managers* et de membres élus par le sénat), dirigé par le président de l'université et composé par l'ensemble des directeurs de départements, les *senior managers*, des membres élus ou l'ensemble des professeurs. Ses attributions changent d'université à université. Elles peuvent concerner les standards de qualité de la recherche et de l'enseignement, le recrutement de professeurs, l'organisation des facultés, etc. Il est consulté sur les décisions stratégiques de l'université.

<sup>115</sup> La question de savoir si les départements sont déficitaires ou pas n'est pas simple. En effet il y a des controverses sur cette question, notamment au sujet de la hauteur des coûts indirects. En tout cas, ces deux départements couvrent plus que les coûts variables de leurs activités, mais les *senior managers* demandent des revenus supérieurs aux coûts directs du département.

le bilan financier du département. Il est certes possible de passer par d'autres canaux pour obtenir un recrutement, mais les deux départements étudiés dans cette université n'étaient pas alors en position de demander de nouveaux postes car ni leur situation financière, ni leur prestige n'étaient excellents. Pour les directeurs des deux départements de l'université Saint-Georges, les décisions de la direction des finances sont donc définitives car non négociables.

Or, dans le cas de la géographie à Saint-Georges, il faut arrêter l'hémorragie des départs de chercheurs vers d'autres universités, et obtenir des remplacements de même niveau hiérarchique. Dans le cas de l'informatique, la baisse du nombre d'étudiants augmente le ratio étudiants/enseignants, qui est déjà élevé, ce qui détériore le budget. De plus, certains chercheurs ne postulent pas suffisamment pour des contrats de recherche car ils estiment ne pas en avoir besoin. Dans ces conditions, obtenir des recrutements de la direction financière est de plus en plus difficile.

Ce mode de prise de décisions à distance en fonction de critères financiers fait cependant l'objet de modifications, à travers un projet de création d'écoles, regroupant plusieurs départements. Ces écoles seraient confiées à des directeurs issus du corps académique d'un des départements, ou choisis parmi les vice-présidents. Cette nouvelle organisation viendrait modifier radicalement le mode de prise de décisions en créant un échelon plus proche des départements. Cela permettrait, d'après les documents envoyés par le président, une plus grande efficacité dans la prise de décision, la création de synergies, la facilitation du travail pluridisciplinaire et interdisciplinaire, une augmentation de la vitesse de communication, des opportunités pour le développement de nouveaux programmes, une mutualisation des services administratifs pour créer des économies d'échelle et un meilleur contrôle budgétaire...

Toutefois, il faut ajouter que le contrôle à distance des *senior managers* n'est pas le fait de la seule direction des finances. Elle concerne aussi le système d'incitations à l'obtention de financements supplémentaires. Pour chaque contrat obtenu par un département, une partie des financements, correspondant à la partie fEC, est automatiquement octroyée au département qui a obtenu le financement et une partie du budget attribué par l'université au département est allouée directement, pour un libre usage, aux universitaires participant au projet.

*« Actually, the university gives us some money for each grant we get, and a part of this money is for the researchers who won the grant. The idea is to reward researchers and departments that get grants with money free to use »* (secrétaire administrative, géographie,

Gentle)

L'université demande aussi aux universitaires de déposer des brevets et de développer des activités de prestation de services. Afin de développer ces sources de revenus, les *senior managers* ont mis en place une structure de gestion de ces deux activités. Dans les deux cas, les universitaires ne sont pas obligés de passer par elle, mais le fait de l'utiliser est comptabilisé dans leur temps de travail et permet de récupérer une partie des revenus obtenus pour financer librement des projets de recherche. Cela permet aussi d'obtenir un complément de salaire sans avoir à gérer la plupart des documents administratifs relatifs aux brevets et aux contrats de prestation de services.

Le type de relations que nous venons de décrire entre *senior managers* et départements pourrait être qualifié de contrôle financier par Goold et Campbell. En effet, on voit comment le suivi d'objectifs très contraignants a été mis en place de manière plus serrée que dans les autres cas – où ce contrôle financier existe pourtant aussi –. La spécificité de la production de la recherche est reconnue et on laisse une très large autonomie aux unités, mais au prix d'un contrôle financier plus strict.

Cependant, il faut noter qu'il y a aussi des tentatives visant à faire évoluer ce système de contrôle financier vers un contrôle plus opérationnel, plus proche du contrôle stratégique ou de la planification stratégique. Avec la création de niveaux de managements intermédiaires, les *senior managers* seraient plus à même d'évaluer de l'intérieur le travail des universitaires et l'organisation des départements. Ils pourraient participer également à la définition des stratégies scientifiques afin de tenir compte des synergies avec les autres départements de l'université.

Comme le prédit la théorie de la dépendance des ressources, on voit que l'accès précaire à des sources alternatives de financement dans ces départements fait que les *seniors managers* sont capables d'avoir une influence importante sur les premiers sans pour autant interférer directement sur leur fonctionnement. La modification des comportements des universitaires se produit, avec plus ou moins de succès, à distance et grâce à des incitations et à un contrôle serré sur les ressources dont les départements ont besoin.

Cependant, cette approche a ses limites, car l'université pourrait devenir une « *hollow organisation* » (Teece et al. 1994; Richard Whitley 2008) où le seul rôle des *senior managers* serait de s'assurer de l'équilibre financier d'un ensemble d'unités disparates. C'est afin d'éviter ce risque que l'on peut comprendre les projets de changements organisationnels de l'université et la volonté de mettre en place un management plus proche, capable de développer des synergies et des économies d'échelle.

Par ailleurs, on peut remarquer que, dans ce cas, on s'éloigne des configurations structurelles identifiées par Mintzberg pour les universités. En effet, les mécanismes de coordination utilisés par les *senior managers* sont ceux d'une bureaucratie divisionnalisée, plutôt que ceux d'une bureaucratie professionnelle ou d'une adhocratie. Cela est possible grâce au fEC et au RAE qui permettent un contrôle des unités par la standardisation des résultats. Il faut noter aussi que cela n'empêche pas l'existence d'une organisation plus classique à l'intérieur des départements sauf si la pression aux résultats venait à conduire à une managérialisation interne des départements, comme cela a été observé dans d'autres contextes (Pfeffer 1981).

Concernant ces trois configurations, on peut dire que les effets du RAE et le fEC sur les opérationnels et la direction sont donc à géométrie variable et que les résultats sur les équilibres de pouvoir peuvent ressembler à ce qui a été observé dans les entreprises soumises à la certification ISO étudié par Segrestin (1996).

### **3 Négociations et mobilisations des directeurs de départements et des universitaires**

Les contraintes que font peser le RAE et le fEC ne privent cependant pas totalement les directeurs de départements et les universitaires de moyens de négociation. Les professeurs les plus dotés en ressources financières et en prestige peuvent décider de partir, en emportant avec eux leurs contrats de recherche, leurs assistants et une partie du prestige du département, même quand il s'agit de départements qui ne satisfont pas les objectifs financiers des *senior managers* ou qui ne sont pas globalement très prestigieux. C'est un risque auquel les seniors managers doivent continuellement faire face et dont les conséquences peuvent être très graves lorsque la menace de démission provient d'un enseignant-chercheur ou d'un groupe d'universitaires porteurs d'un capital symbolique et financier important. Comme l'ont observé Pfeffer et Salancik (1978), le contrôle par les ressources est plus facile à exercer quand l'environnement ne permet pas d'utiliser des stratégies de « *voice* » ou « *exit* » (Hirschman 1970). Or, le RAE et le fEC ont facilité ces options pour les universitaires capables de faire valoir auprès d'autres employeurs, les financements dont ils sont porteurs ou leurs résultats auprès des jurys du RAE – notamment quand on approche de la date d'un nouvel exercice d'évaluation.



Cette nouvelle importance des universitaires et la dynamisation du marché du travail académique ont créé de nouveaux problèmes aux *senior managers*, notamment celui de retenir le personnel. Cela a fait l'objet de rapports – par exemple Metcalf et al. (2005) – et une modification des critères d'évaluation des départements a été effectuée, sans pour autant faire disparaître ces problématiques dans les départements étudiés.

À l'université Saint-Georges, la géographie<sup>116</sup> était particulièrement touchée par ce phénomène et cela déstabilisait de manière très importante le fonctionnement d'un des groupes de recherche. En effet, le taux de rotation du personnel du département était si élevé<sup>117</sup>, surtout en géographie culturelle, que le directeur de département a dû « supplier » les universitaires de ne pas partir et d'attendre au moins le prochain RAE avant d'effectuer leur mutation. Cette menace constante de démission existe dans tous les départements et elle est posée explicitement et constamment par certains universitaires dont la réputation est déjà bien établie ou qui peuvent, simplement, du fait de leurs publications ou leurs financements, trouver un travail dans une autre université. Partout la mobilisation des universitaires et des directeurs de départements pose problème, même si on pourrait distinguer les mobilisations individuelles de celles où plusieurs universitaires brandissent la menace de démissionner collectivement. Toute personne qui a des ressources peut négocier avec la direction de meilleures conditions de travail, l'allocation de plus de ressources, de l'autonomie, etc. Un directeur de département ayant lui-même une notoriété ou pouvant avoir de l'influence sur la notoriété publique de l'université – à travers, par exemple, les différents palmarès internationaux et nationaux – a un pouvoir de négociation non négligeable. De même, les universitaires qui détiennent des ressources avec lesquelles ils pourraient partir ailleurs individuellement ou collectivement, ont un pouvoir de négociation vis-à-vis des *senior managers*.

Dans les départements dotés de moins de ressources, les directeurs de département et certains universitaires peuvent utiliser d'autres stratégies pour d'obtenir de l'université les ressources dont ils ont besoin. En effet, ressources et autonomie ne sont pas seulement négociables à l'aune des performances passées ou du stock présent, mais aussi par rapport à des événements et opportunités futures. L'approche du RAE est un moment idéal pour obtenir des ressources dont les fruits pourraient être

---

<sup>116</sup> Dans le cas de l'informatique, la stratégie de défection était beaucoup plus difficile à utiliser à cause des caractéristiques du marché du travail qui ne s'était pas encore récupéré de la baisse du nombre d'étudiants.

<sup>117</sup> Cela nous a par ailleurs posé certains problèmes, car seule une petite partie des universitaires du département avait été recrutée avant 2001.

récoltés à court terme. De la même façon, certaines opportunités de contrats de recherche importants, ou l'existence d'un vivier d'étudiants, peuvent être mobilisées pour demander des ressources. C'est, par exemple, le cas des recrutements pour un master que l'on suppose rentable ou pour un sujet de recherche particulièrement important pour les Agences Thématiques.

On peut donc distinguer les négociations qui s'appuient sur un stock de prestige ou de ressources matérielles – notamment les négociations accompagnées par une menace de démission – des négociations fondées sur une productivité à venir et conforme aux attentes de l'université. Bien évidemment, chaque négociation inclut ces deux types d'éléments, mais quand les ressources sont faibles, la deuxième situation est plus courante. Nous allons donc les distinguer.

### **3.1 Modèle de négociation sur des performances actuelles**

Les ressources financières issues de l'obtention de financements de recherche et du QR octroyé suite au RAE sont nécessaires à la survie des universités orientées recherche. Leurs départements doivent a minima être en équilibre financier et/ou apporter des ressources symboliques (notamment à travers le classement du RAE).

Au moment des entretiens, seul le directeur du département de géographie à Gentle pouvait revendiquer d'excellentes performances au RAE et un équilibre budgétaire. Les trois autres départements avaient de mauvais résultats financiers (informatique à Gentle) ou des résultats moyens, et des évaluations par le RAE qui étaient bonnes, ou très bonnes, mais pas excellentes. Cependant, nous les traiterons ensemble car tous ces départements avaient eu du succès auprès des financeurs (ou étaient supposés être en train d'avoir du succès) et tous comportaient des groupes ou des universitaires qui satisfaisaient pleinement les attentes des *senior managers*. Nous avons constaté qu'à chaque fois qu'un département, un groupe de recherche, et parfois même un chercheur, obtenaient des financements ou des publications pouvant améliorer le résultat au RAE, les directeurs de département ou des groupes de recherche rentraient dans un rapport de force avec les *senior managers* pour obtenir davantage de ressources. Ils mobilisent alors deux méthodes. D'une part, ils font valoir les possibilités de démissions ; d'autre part, ils mobilisent ou développent des outils de gestion rendant nécessaire l'allocation de nouvelles ressources.

La menace de démission donne lieu à négociation parce que les *senior managers* ont mis en

place des outils de suivi des performances pour mettre en œuvre le fEC et pour améliorer les résultats au RAE<sup>118</sup>. Grâce à ces outils, les performances de chaque département, et parfois même de chaque chercheur peuvent être traduites en termes monétaires. Ces outils permettent ainsi d'évaluer la perte financière que la démission d'un ou plusieurs universitaires représenterait. L'amélioration des performances financières et des résultats dans le RAE est un élément positif aussi bien pour les départements que pour les *senior managers*, mais les universitaires pouvant changer d'institution peuvent aussi être une source de problèmes pour les *senior managers* et une ressource pour les départements.

Par exemple, en géographie à Gentle, les directeurs de départements ont réussi à améliorer leurs résultats lors du RAE et ont donc aussi réussi à améliorer les performances financières du département. C'est la conséquence de la stratégie menée depuis l'exercice de 1992 par tous les directeurs de ce département qui ont joué sur l'évolution des structures internes et l'obtention de nouvelles compétences à travers le recrutement de nouveaux universitaires. Pour le directeur du département et ses directeurs de groupes de recherche, il s'agissait d'améliorer le bilan global de la recherche au sein de cette entité et tout particulièrement dans les groupes les moins reconnus, sur lesquels ils avaient ciblé les recrutements. Tout l'enjeu, pour le directeur de département, était donc d'obtenir des postes et des décharges de temps d'enseignement, notamment pour les universitaires les plus jeunes afin qu'ils puissent développer leur profil de recherche. Mécaniquement, à court et moyen terme, cette stratégie ne permet pas une amélioration significative des finances du département (toujours ramenées au niveau d'équilibre par des nouveaux recrutements) et rend difficile une amélioration de celles-ci via l'enseignement, qui est relativement délaissé en faveur de la recherche. Peu avant le RAE 2001, le département s'est heurté à sa faculté qui ne voulait pas financer tous les recrutements inscrits dans la stratégie du département. Le directeur a alors fait du « chantage » en menaçant la faculté de démissions collectives qui auraient conduit à la disparition du département.

*«[How did you get so many appointments?], I blackmailed him [laughing]...seriously... I explained him [to the dean] that we needed a critical mass to keep quality and carry out research. He knew what it meant»* (ex directeur de département, géographie, Gentle)

---

<sup>118</sup> Ce type de négociations s'apparente à ce que Godechot (2008) a observé dans les salles de marché : les chefs de salles qui peuvent aisément délocaliser leur activité vers une autre entreprise peuvent utiliser le capital social qu'ils se sont constitué pour faire un « *hold up* » vis-à-vis de leur direction et négocier des avantages.

*« He's a very good politician and he made an excellent job writing the RAE submission, for me it was simpler because I negotiated recruitment before my arrival, I don't now how he did it, but he asked us to stay together... I don't like politics »* (ex directeur de département, géographie, Gentle)

A l'époque des entretiens, la situation était encore plus compliquée. En effet, le département étant en tête du classement du RAE, la situation financière du département ne peut être améliorée que de trois façons. Tout d'abord, il est possible d'augmenter le nombre d'étudiants ; ensuite, du côté de la recherche, la taille du département peut être accrue, tout en se maintenant au sommet de la recherche dans le pays<sup>119</sup> ; enfin, de nouveaux revenus peuvent être obtenus à travers le financement de la recherche ou les prestations des services.

Dans les départements ou groupes de recherche se trouvant dans cette situation et ayant devant eux un stock de publications et de financements, la tactique la plus courante consiste à ouvrir de nouveaux domaines de recherche puis de demander un renforcement de ces axes et de menacer de démissionner ou de prédire une détérioration des performances du département si ils n'obtiennent pas gain de cause. Ainsi, après le RAE 2001, le département de géographie à Gentle a décidé de créer un nouveau groupe de recherche suite au départ de quelques personnes. Les membres du département ont ensuite argumenté que le groupe n'avait pas une masse critique suffisante et qu'il ne pourrait donc pas être bien évalué lors du prochain RAE. Comme le directeur de ce groupe venait de gagner un prix très important au niveau national, il pouvait faire valoir qu'il ne resterait à l'université Gentle que s'il obtenait des recrutements. Il s'agissait d'une menace crédible car s'il partait, il négocierait probablement avec sa nouvelle institution le recrutement de certains de ses collaborateurs géographes à l'université Gentle.

*« It's natural that [a particular professor] was director of a research group. He's leading very important research. If we wanted to keep him in the department, we needed to strengthen his group. It was not hard to negotiate that »*. (directeur de département,

---

<sup>119</sup> Les financements du HEFC sont basés sur la discipline, le nombre de chercheurs actifs et le classement. Dans le cas dont il est question [un département déjà au top du classement], l'amélioration du financement octroyé par l'État ne peut donc se faire qu'à travers l'augmentation du nombre de chercheurs actifs.

géographie, Gentle)

Dans les autres départements, ce type de stratégie était également utilisé soit pour l'ensemble du département quand il obtenait de bons résultats, soit pour des individus ayant un poids sur le budget du département ou sur les résultats du RAE. Ainsi, en géographie à Saint-Georges, un chercheur a démissionné, puis est revenu deux semaines plus tard avec des conditions beaucoup plus avantageuses (un poste sans enseignement). Cette stratégie a fonctionné parce qu'il avait des publications prestigieuses et des ressources propres obtenues grâce à des contrats de recherche. En informatique à Gentle, malgré les marges de manœuvre limitées de ce département, un chercheur, leader du groupe le plus prestigieux, avait été capable de mettre en échec le doyen.

*« At that time, the dean and the vice chancellors were very happy with him, lots of research grants, a very big name on the field, and the department was going really well. He could ask anything. The dean couldn't protect me, so I left the department »* (ex professeur, informatique, Gentle)

*« It is a very good moment to negotiate, the department really needs my name in the submission, so I could only get a research post. That's only because I had a good offer in London. They know I am serious »* (professeur, géographie, Saint-Georges)

Il faut cependant avoir les moyens d'une telle stratégie : à la même époque, un universitaire d'informatique à Saint-Georges a tenté la même manœuvre, mais le directeur de département lui a fait comprendre que sa démission serait acceptée sans problèmes étant donné son profil.

Dans ces situations de négociations, les directeurs de département savent utiliser les outils de gestion : ils mobilisent des arguments objectifs tels que la quantité de temps investie par les universitaires dans des projets de recherche, ou les ratios des grandes universités qui sont en concurrence avec leur département et qui constituent d'éventuels employeurs. En géographie à Gentle les directeurs successifs ont réussi à établir certains éléments en tant que politique officielle dans la section RA5 du RAE : les jeunes universitaires doivent être libérés d'une partie des responsabilités d'enseignement afin de pouvoir développer leur profil de recherche ; ils doivent avoir un mentor parmi les seniors ; ils doivent avoir accès à des financements de l'université pour engager des recherches et

tous les universitaires doivent avoir des congés sabbatiques au bout d'un certain temps. Sachant que les universitaires confirmés ont déjà de lourdes tâches d'administration, de leadership et surtout de recherche – ce qui est consigné dans le calcul de coûts (fEC) – il est admis qu'ils ne peuvent dispenser plus de cours et qu'il faut compenser cela par le recrutement de nouveaux universitaires. Cet argumentaire en vue de l'obtention de ressources est particulièrement explicite en géographie à Gentle, mais tous les départements ont développé des politiques similaires dans la section RA5 du RAE.

On voit donc que l'existence d'indicateurs de performance joue parfois en faveur des départements. On voit aussi, comment une évaluation qui privilégie certains modes d'organisation et une certaine culture de recherche peut aussi jouer en faveur des départements lorsque ces derniers ont une bonne connaissance des mécanismes d'évaluation. Les jeux sur le budget sont aussi fréquents et l'équilibre budgétaire est souvent le reflet de la capacité de directeurs de départements (comme ceux de géographie à Gentle) à tirer parti de leurs succès pour faire engager des dépenses supplémentaires plutôt que d'afficher un bénéfice. Réciproquement, et cette fois de manière contraignante pour les universitaires, il ne faut pas non plus être déficitaire et il faut pouvoir prouver que l'on contribue globalement à l'université.

*«In this moment, we don't have more money that we expend but we are not in the red. Just in the middle [is it ok? To be in balance?] Yes, it's perfect. It's not a problem. It's because the university like us that we don't have a margin, we are getting for our work»* (directeur de département, géographie, Gentle)

Enfin, on notera l'hybridation du langage utilisé lors des négociations avec les *seniors managers*, mélanges de calcul économique, de vocabulaire managérial et d'argumentations scientifiques. Comme l'a observé Power (2005), on constate une colonisation des espaces audités par un langage propre aux audits ou la création d'espaces circonscrits où ce langage devient la norme.

### **3.2 Négociation sur les performances futures**

Tous les départements étudiés sont passés, plus ou moins souvent, par des périodes où leurs demandes nécessitaient d'aller au delà de ce qui peut être négocié à partir du stock des ressources dont

ils disposaient. Dans les années 1980, plusieurs d'entre eux étaient assez petits et avaient peu des ressources : il a donc fallu faire des paris – ou des investissements – en utilisant d'autres types d'arguments que les forces existantes. D'ailleurs, tous ont eu de mauvais – voire de très mauvais – résultats lors des premiers RAE, et pourtant leur université a investi lourdement dans chacun d'entre eux. Nous allons voir que quand il n'est pas possible de négocier sur les performances présentes ou quand les demandes risquent de faire plonger l'unité dans le déficit, les arguments ne sont plus ceux de la menace de délocalisation des financements mais cèdent la place à des négociations sur la base des outils de gestion.

En effet, le FEC et le RAE permettent une traduction des performances des départements en termes financiers et donc des calculs et des stratégies sur la rentabilité future des investissements. Pour donner un exemple extrême – mais assez fréquent – les universitaires critiques du système de financement des universités en Angleterre ou bien qui avaient fait le début de leur carrière dans un autre pays, se plaignent de devoir justifier toute demande d'une manière complètement marchande. Ainsi, une demande d'investissement peut être précédée d'une sorte d'« étude de marché », et d'une justification en termes de retour sur investissement. Le recrutement d'un universitaire pourrait donc être justifié par l'existence d'un marché de financement en expansion, l'efficacité de cette personne à décrocher des contrats ou par l'impact qu'il pourrait avoir sur le RAE, notamment quand celui-ci est proche.

*« As far as I know the government and the university don't care about strategy. We are autonomous. Here it's a business: if a research group is strategic for the department they don't care. I will explain that they will get research grants and attract students. If I want to justify a recruitment, a market study, it's the best argument »* (directeur de département, informatique, Saint-Georges)

Nous avons rencontré ce cas dans plusieurs départements, notamment lors de la transformation de postes précaires en postes permanents. En effet, le nombre d'assistants de recherche est pris en compte et considéré de manière positive par le RAE, mais cela compte moins et est moins visible que les universitaires actifs en recherche, car les premiers ne sont pas évalués individuellement et leur financement ne représente qu'une fraction du budget octroyé pour chaque universitaire actif en recherche en poste. Par ailleurs, quand un assistant de recherche est en fin de contrat et qu'il part vers

un autre département, c'est ce dernier qui profite des publications faites dans l'université précédente. Pour éviter cela, certains départements essaient de modifier le contrat pour certains assistants de recherche.

*« In this moment, I'm trying to convince the head of department and the university of recruiting [a particular research assistant]. [how?] We have worked together for four years now, and he has published good stuff. If he leaves now, it will not have an impact on the departmental evaluation. If we keep him here, we will get value for all his work next year, and that till the next exercise»* (senior lecturer, informatique, Saint-Georges)

Les exemples sont très nombreux de traduction économique de ces demandes qui ne sont présentées ni comme une revendication ou une exigence, mais comme un investissement devant devenir rentable très rapidement<sup>120</sup> : la création d'un nouvel axe de recherche comme forme de diversification des sources de financement; la création d'un nouveau laboratoire justifiée par la projection du marché des prestations de services ; la défense d'activités d'enseignement au nom d'un intérêt purement commercial, etc.

*« There are many reasons [...] of course. Today, lots of students are interested in this topic: there are new programmes [in the Research Council], and I am leading one of them. It is obvious that my topic will continue to grow [...] In this moment there is a big buzz»* (professeur, géographie, Gentle)

*« I think... I am completely sure, that the department will create a lecturer position on my research subject, because some weeks ago the government said that it will become a priority and we are in an excellent position to continue to win grants »* (assistant de recherche, géographie, Saint-Georges)

---

<sup>120</sup> Nous rappelons que tous les entretiens ont été réalisés pendant les préparatifs du RAE 2008, ce qui restreint l'espace de temps durant lequel on peut espérer avoir un retour sur investissement et amplifie donc l'efficacité de ce type de négociations.



Autant d'exemples de situations où la traduction monétaire qui est rendue possible par le RAE et le fEC permet une négociation financière des stratégies scientifiques. Un phénomène que nous avons observé dans tous les départements, y compris ceux dont les universitaires critiquent ce fonctionnement.

## Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons expliqué comment le RAE et le fEC peuvent être utilisés aussi bien par les *senior managers* que par les universitaires des départements. Ces instruments permettent aux premiers de constituer un savoir sur la gestion des départements, de surveiller le comportement des universitaires et l'usage qu'ils font de leur temps et de participer à la construction de l'organisation des départements. Mais ils permettent également la mise en place de modes d'organisation plébiscités par les universitaires, rendent l'université plus dépendante du travail des universitaires et donnent plus de pouvoir à une élite universitaire, souvent plus proche des départements que des *senior managers*.

Nous avons aussi montré que ces deux instruments ne déterminent pas les relations entre ces acteurs. Ils ouvrent des jeux complexes et contingents car chaque acteur peut, dans certaines circonstances, les mobiliser comme des ressources – économiques, symboliques et sociales – pour modifier les rapports de pouvoir. La relation entre *senior managers* et département n'est pas figée dans le temps et varie d'un lieu à un autre : mais elle peut être placée à n'importe quelle position sur le continuum proposé par Goold et Campbell (1987) pour décrire les relations de gouvernance entre sièges et filiales des entreprises. Ces relations ne dépendent pas non plus de l'institution, elles changent dans le temps, et elles sont diverses dans une même université.

Ainsi, le RAE et le fEC, plus que de stabiliser des rapports de pouvoir, ouvrent des possibilités très différentes qui peuvent aussi bien se stabiliser dans le temps avec des effets de dépendance du sentier, que se prêter à des évolutions très significatives. Il est donc très difficile de dégager des effets univoques de ces instruments sur les relations de pouvoir à l'intérieur des universités. D'ailleurs, tous les départements étudiés ont connu des modifications importantes de leurs trajectoires.

Nous avons montré également que ces instruments ne privent jamais les directeurs de département d'une marge de négociation vis-à-vis des *senior managers*. Quand un département possède un stock de ressources délocalisables il peut jouer sur le risque de démissions qu'entraînerait un refus d'attribution de moyens supplémentaires. Lorsqu'il n'a pas un stock de ressources à mettre dans la balance, il peut négocier en faisant des projections de rentabilité.

Il existe, cependant, des changements assez radicaux et homogènes dans l'ensemble des départements étudiés qui sont tous en rapport direct avec le RAE et le fEC. En effet, bien qu'ils ne déterminent pas la distribution du pouvoir entre les différents acteurs au sein des universités, ils ont participé à l'intrusion de la gestion dans les fonctionnements universitaires. La section RA5 du RAE et

le fEC ont permis et rendu nécessaire l'introduction d'un raisonnement gestionnaire dans des secteurs de l'université où auparavant prévalaient des discours et des outils d'organisation spécifiques au monde de la recherche. Les directeurs des départements, avec plus ou moins de difficultés peuvent négocier des ressources, soit à partir des performances financières et symboliques qu'ils ont à un moment « t », soit en proposant des plans stratégiques qui pourraient permettre à l'université de gagner ou de garder des ressources. Mais dans les deux cas, le langage de ces négociations et les arguments mobilisés sont très marqués par le RAE et le fEC. Ainsi, même si les instruments étudiés ne favorisent systématiquement ni régulation de contrôle, ni régulation autonome, ils généralisent en revanche des stratégies qui introduisent un calcul monétaire et de en tant que langage introduisent également une représentation du monde (Chatelain-Ponroy 2010). Le calcul monétaire qui prévaut aujourd'hui permet un calcul de rentabilité, l'imputabilité des coûts et l'expression des priorités (Weber [1921] 1995). On pourrait dire que ces instruments ont colonisé les espaces de négociation entre les universités et les départements en rendant « auditables » et évaluables les performances et une partie des processus de production de ces derniers. L'élargissement de l'espace de la gestion par le fEC a fini par radicaliser les logiques que le RAE avait mises en place, permettant un calcul monétaire formel et précis plutôt qu'un calcul naturel.

Cela ne joue pas nécessairement à l'encontre de l'autonomie des départements, car ces dispositifs ne fonctionnent comme des dispositifs d'évaluation que dans certaines circonstances. Au contraire même, on pourrait dire que la section RA5 du RAE renforce le contrôle autonome des départements. Les directeurs doivent formaliser des systèmes de « gestion » et les articuler aux modes traditionnels d'organisation du travail scientifique plébiscités par les élites du RAE et des agences thématiques. Le fEC, de son côté, augmente la dépendance des universités vis-à-vis des ressources obtenues par les départements. Ces deux instruments ont rendu possible, normal, voire nécessaire, le recours à des répertoires de langage du management et des finances dans les négociations entre les différents acteurs tandis que le RAE a formellement couplé l'organisation de la recherche à la qualité et aux résultats de la recherche. Ce couplage, qui n'était pas du tout évident, se retrouve aussi bien dans le discours des *senior managers* que dans celui des directeurs de département. Cet effet du RAE est très fort dans la section RA5. Grâce à cette dernière, l'organisation des départements est liée à la qualité des départements d'une manière performative.

En fait, à l'instar d'autres instruments du type NPM, le RAE et le fEC visent à construire des organisations (Brunsson & Sahlin-Andersson 2000). Autrement dit, ils ne sont pas neutres et peuvent

être considérés comme la matérialisation d'un projet politique (Lascoumes et Le Galès 2007; Lascoumes et Simard 2011). Ils portent en eux une représentation de la relation entre gouvernant/gouvernés (Lascoumes et Le Galès 2005a) sans pour autant proposer une définition précise du mode ou du résultat de la régulation. En permettant des calculs, en établissant des couplages là où il y en avait peu, en favorisant les équivalences entre activités, ces instruments créent des incertitudes, des rapports de force et, sans conduire à privilégier un acteur d'une manière définitive, ils ouvrent des espaces dans lesquels les acteurs peuvent négocier. Ils donnent de plus une mesure de ces relations, établissent des hiérarchies, définissent des normes, permettant aux *senior managers* ainsi qu'aux directeurs de département une évaluation des performances des départements et du pouvoir de chacun. Ils ont aussi des effets propres qui échappent à la volonté de leurs créateurs, permettent des stratégies de contournement et des adaptations ou traductions dans des contextes locaux non seulement de la part des *senior managers*, mais aussi des universitaires. Leur utilisation n'est pas univoque mais peut changer radicalement d'un contexte à un autre, tel un marteau selon qu'il est dans les mains d'un charpentier ou d'un Commissaire-priseur (Hood 1983).



**Chapitre 3**  
**Effets techniques et institutionnels du RAE et du fEC sur le management des  
départements**



Dans le chapitre précédent, nous avons montré que le RAE et le fEC ont profondément modifié les relations entre les directeurs de département et les managers universitaires en établissant, d'une part, un nouveau langage et, d'autre part, des liens auparavant inexistantes entre les départements et leur université.

Cependant, ces conclusions ne doivent pas masquer la capacité des organisations en général et des universités en particulier à ériger des structures rationnelles et des systèmes de management modernes complètement découplés de leur fonctionnement (Weick 1976; J. W. Meyer et Rowan 1977; J. W. Meyer et Rowan 1978; Brunsson 2002). La managérialisation ne serait alors qu'une façade pour légitimer l'institution vis-à-vis de parties-prenantes externes et n'aurait pas d'effet réel sur le travail des universitaires.

Ainsi, de nombreux travaux sur les organisations du secteur de l'éducation (Weick 1976; J. W. Meyer 1977; J. W. Meyer et Rowan 1978; J. W. Meyer, Scott, et Deal 1980; J. W. Meyer et al. 2006) soulignent combien écoles et universités sont dépendantes de leurs environnements et soumises à de forts contrôles extérieurs, mais que leurs activités les plus centrales (production d'articles, de cours, etc.) échappent à ces contrôles. Dans les organisations éducatives en général et dans les institutions d'enseignement supérieur en particulier, il existerait une séparation entre les mécanismes de légitimation vers l'extérieur et leur mise en œuvre (J. W. Meyer et al. 2006; J. W. Meyer et al. 2007) : de ce fait, elles sont considérées comme étant « faiblement couplées » (Weick 1976) ou comme étant caractérisées par un découplage entre les structures formelles et le cœur technique (*technical core*) des institutions (H.-D. Meyer et Rowan 2006).

A partir d'une analyse des écoles et des universités, les sociologues néo-institutionnalistes ont donc développé un cadre d'analyse qui met en évidence que ces organisations doivent, pour obtenir des ressources et donc pour survivre, se conformer à des mythes organisationnels et/ou faire preuve d'efficacité dans la production de bien et des services (J. W. Meyer et Rowan 1977). L'importance relative de ces deux facteurs serait différente d'une organisation à une autre en fonction du degré de définition des technologies de production, de la facilité d'évaluation des *outputs* et de la cohérence des demandes des agents externes. Ces travaux conduisent à distinguer deux types idéaux d'organisation : le premier est celui des organisations orientées vers l'action (*action organisation*) dont la survie dépend de leur capacité à coordonner l'action de leurs membres pour produire un bien ou un service ; le deuxième est celui des organisations politiques dont la survie dépend exclusivement de leur capacité à se légitimer vis-à-vis des agents externes à travers des discours et des décisions (Brunsson 2002).



Cependant, revenant sur leurs propres travaux, Rowan et H-D Meyer (2006) font remarquer que les articles, désormais classiques, sur le découplage organisationnel dans les institutions d'éducation, ont été produits dans un contexte complètement différent de celui d'aujourd'hui. Ils soulignent que certaines caractéristiques nouvelles du paysage institutionnel – diversité des fournisseurs de service éducatif, renforcement des couplages avec le développement de l'*accountability* et une centralité plus importante de l'éducation dans la société – constituent un défi important pour les théories des années 1970 et du début des années 1980. Ils en concluent que les écoles et universités peuvent aujourd'hui développer une « rationalité technique ». En accord avec ces conclusions, deux *corpus* de littérature attribuent un impact concret à des instruments comme le RAE et le FEC sur l'organisation de l'action des universités au niveau opérationnel : d'un part, ceux qui s'articulent autour de l'idée de la *McUniversité* (Parker et Jary 1995; Prichard et Willmott 1997; Hayes et Wynyard 2002) et de la *commodification* de la recherche (Willmott 1995; Harley et Lee 1997; Harley 2003; Adcroft et Willis 2006) et d'autre part, les travaux sur les instruments d'action publique (Le Galès et Faucher-King 2007; Le Galès et Scott 2008).

Ces différents auteurs soulignent que les outils et instruments du NPM créent de nouveaux cadres de sanctions et d'incitations opérant au niveau des acteurs individuels (P. Le Galès et Scott 2008), c'est-à-dire au niveau le plus micro possible, et que, de ce fait, ils ont un impact sur les activités centrales des universités.

Pour les auteurs qui parlent de la *McDonaldization*<sup>121</sup>, les outils, comme le RAE, le QAA et toutes les incitations que subissent les universitaires pour créer de la propriété intellectuelle, ont des conséquences concrètes sur les départements et les individus. Leurs recherches mettent l'accent sur le pouvoir de plus en plus important du management et sur les pressions et mécanismes qui encouragent la standardisation de l'enseignement et de la recherche. Ils utilisent l'idée de bureaucratisation de Weber pour montrer comment les universités, et plus particulièrement les universités britanniques, sont soumises à des environnements politiques, institutionnels et financiers : pour les auteurs s'inscrivant dans cette approche, les environnements auraient produit des formes d'organisation qui augmenteraient

---

<sup>121</sup> Le concept de *McDonaldization* a été développé par Ritzer (1995) à partir de l'idée de rationalisation et désenchantement du monde de Weber. Il peut être résumé à travers les concepts d'efficacité, de calculabilité, de prédictibilité et de contrôle. Pour cet auteur, le secteur de la restauration rapide – dont le modèle intègre une structure décentralisée de franchises, des marchés mondiaux, des processus de production et de management scientifiques, un accent mis sur les moyens de consommation, la standardisation de produits et le peu d'autonomie – serait le modèle de ce phénomène.

le pouvoir des managers et diminueraient l'autonomie des universitaires grâce à des technologies bureaucratiques rendant les universitaires de plus en plus utilitaristes dans leurs comportements (Parker et Jary 1995). La *McDonaldization* des universités serait plus forte au Royaume-Uni qu'aux États-Unis à cause de tous les nouveaux instruments mis en place, comme, notamment, le RAE et le QAA (Margolis 2004).

Ces travaux ont une base empirique souvent limitée : ils reposent sur les expériences personnelles des auteurs et se caractérisent par un ton parfois nostalgique et toujours dénonciateur. Ils ont cependant la vertu de mettre l'accent sur le niveau organisationnel et professionnel subjectif (Parker et Jary 1995) et de mettre en évidence les mécanismes d'incitation ou « punitions » auxquels les universitaires des départements sont effectivement confrontés. Ainsi, ces auteurs mettent en avant des éléments qui vont en-deçà de la sphère politique des organisations et ils rendent compte de changements qui ne peuvent être considérés seulement comme des rituels légitimateurs. En même temps qu'ils dénoncent de profonds changements dans les universités britanniques allant dans le sens d'une rationalisation « fordiste » des institutions d'enseignement supérieur, ces auteurs rendent aussi compte des manières à travers lesquelles les universitaires s'affranchissent partiellement des pressions du management et cherchent à résister.

Ritzer (2004) et d'autres auteurs qui mobilisent le concept de *McUniversité* soulignent que ce dernier renvoie à un idéal type et qu'il existe des différences entre les universitaires bien établis et les jeunes, entre les hommes et les femmes, entre les universités traditionnelles et les nouvelles universités. Ces différences peuvent être expliquées, notamment, par le poids des institutions (plus fort dans les vieilles universités de « *Loxbridge* ») et les énormes différences de capital symbolique et financier des différentes institutions. Ainsi, à l'instar des néo-institutionnalistes, ils laissent la porte ouverte à des recherches empiriques sur les changements concrets que les nouvelles structures mises en place dans les départements ont dans des contextes différents.

Sur des bases totalement différentes, Le Galès et Faucher-King (2007) et Le Galès et Scott (2008) parviennent à des conclusions assez semblables. Ils mobilisent un cadre conceptuel alliant l'idée de rationalisation de Weber et de société de marché de Polany (1944). Ils analysent les conséquences des réformes mises en place au Royaume-Uni comme une révolution bureaucratique et défendent également l'idée selon laquelle les pratiques réelles sont transformées.

Pour eux, les réformes de type NPM auraient transformé les élites universitaires en « véritables machines à évaluer les performances de recherche ou à réaliser des audits de départements

universitaires pouvant conduire à leur fermeture » ; elles auraient fait que des « individus, des groupes et des organisations, dont le comportement obéissait soit à des règles élaborées par des communautés professionnelles soit à des bureaucraties » se soient transformés « en individus ou organisations concurrentiels, adoptant le discours et les pratiques des entrepreneurs, appliquant avec rigueur les normes, les pratiques, les sanctions en vigueur dans les entreprises sur des marchés concurrentiels » (Le Galès et Scott 2008, 302). Ces réformes auraient profondément modifié les organisations visées et détruit les relations sociales préexistantes via une bureaucratisation changeant les individus depuis le dehors « en transformant les conditions auxquelles ils doivent s'adapter » ; par conséquent, elles auraient modifié profondément le comportement des individus.

Ces travaux s'appuient principalement sur des données empiriques du secteur hospitalier ou de la gouvernance des villes. Leurs allusions, très fréquentes, aux universités se fondent sur des analyses formelles des réformes telles que celles liées au RAE ou au QAA, et sur l'extrapolation de l'impact que les auteurs ont constatée dans les secteurs qu'ils ont étudiés plus en détails. Ce faisant, ils ne prennent pas en compte le fait que les universités et leurs réformes ont leur propre histoire et, comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, le travail des universitaires a des caractéristiques très particulières qui rendent le contrôle plus difficile qu'ailleurs.

Au regard des conclusions de ces deux courants de littérature, il nous apparaît nécessaire d'analyser l'impact au niveau local des instruments de type NPM les plus emblématiques mis en place dans les universités anglaises dans une perspective empiriquement fondée qui prend en compte la spécificité du milieu universitaire. Plusieurs questions se posent alors : Le RAE, le fEC et les transformations constatées dans les rapports entre départements et *senior managers* ont-ils modifié les structures de management des départements au delà des aspects formels ? Ces transformations des structures donnent-elles lieu aux transformations qui ont été décrites par les universitaires travaillant sur la *McUniversity*? Le RAE et le fEC ont-ils favorisé un passage d'organisations collégiales à des organisations managériales ou ont-ils juste permis une présentation des départements en tant que structures managées ? Ces questions renvoient toutes à une interrogation quant à l'impact du RAE et du fEC sur le management réel des départements universitaires et à la pertinence (ou non) d'une remise en cause des thèses du découplage entre réformes et pratiques concrètes prônées par les auteurs néo-institutionnalistes précédemment citées.

Pour y répondre, nous allons dans ce chapitre nous concentrer sur les outils de gestion qui ont été mis en place dans les départements, sans pour l'instant aborder les conséquences sur les individus et leurs stratégies. Dans un premier temps, nous décrirons en détails ces outils en distinguant notamment

les outils détecteurs et les outils effecteurs selon la distinction proposée par Hood (1983). Dans un second temps, nous caractériserons la manière dont ces outils sont agencés dans les départements étudiés. Nous analyserons pourquoi ces agencements sont différenciés et quels sont leurs effets en termes de coordination de l'action et de légitimation vis-à-vis des instances qui financent les départements.

## **1 Outils de management des départements : effets sur l'information, l'action et la légitimité**

Apprécier et discuter les effets des outils et/ou des structures de management mis en place pour répondre aux exigences des managers universitaires et aux attentes des jurys du RAE et des Agences Thématiques suppose de procéder à une présentation de ces différents outils et de leurs objectifs. Pour organiser notre propos, nous utiliserons la distinction établie par Hood (1983) entre outils « détecteurs » (*detectors*) et outils « effecteurs » (*effectors*). Pour Hood, les premiers désignent les outils que les gouvernements mettent en place pour obtenir des informations sur le monde. Appliqués à notre cas, il s'agira donc des outils que les directeurs de départements et/ou groupes de recherche utilisent pour obtenir et produire des informations sur la production du département (principalement en termes de publications et de candidatures pour des financements), sur l'usage que les universitaires font de leur temps, sur les critères d'évaluation externes et sur l'activité des concurrents. Quant aux outils « effecteurs », ce sont ceux qui sont introduits pour avoir un impact sur le monde. Dans notre cas, il s'agira donc des outils qui sont mis en œuvre dans les départements avec pour objectif explicite d'améliorer les performances académiques et financières des départements en modifiant les systèmes d'évaluation, les incitations et/ou les structures qui visent à organiser le travail des universitaires et à le présenter à des évaluateurs externes. Comme Ravinet (2007) le remarque, la distinction entre ces deux catégories d'outils n'est pas toujours simple, certains pouvant être simultanément des détecteurs et des effecteurs<sup>122</sup>. Cette distinction nous permet cependant, d'un point de vue analytique, de distinguer les

---

<sup>122</sup> Notons également que la distinction entre outils détecteurs et effecteurs ne prend sens qu'à partir du moment où le niveau organisationnel au centre de l'analyse est défini. Nous ferons cette distinction en référence aux comportements des universitaires dans le département. Un outil considéré comme détecteur par ces acteurs pourrait être qualifié d'effecteur par des acteurs situés à un autre niveau. Par exemple, une liste de financements obtenus par des

modes de fonctionnement commun à l'ensemble des départements et des modes de fonctionnement plus particuliers.

Pour ce faire, nous décrirons dans une première partie un ensemble d'outils détecteurs qui émanent du RAE et du fEC et qui ont permis aux universitaires des départements de se représenter d'une manière simplifiée et plus harmonisée les demandes de leur environnement. Dans une seconde partie, nous décrirons une série d'outils effecteurs plus hétérogènes qui ont été mis en place par les acteurs des départements pour améliorer leurs réponses à ces demandes externes.

### **1.1 Les outils détecteurs : un management mieux informé sur l'activité du département et sur les demandes externes**

Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre, le RAE et les organismes qui financent des projets de recherche – notamment les Agences Thématiques – ont des critères d'évaluation qui ne sont pas totalement explicites ou intelligibles. Nous avons également souligné que le RAE et le fEC sont des instruments qui imposent un recueil d'informations inexistantes avant l'exercice ou se trouvant, alors, sous une forme lapidaire et peu détaillée.

Les outils mis en place dans les départements pour produire et recueillir des informations ont donc pour principale vocation de répondre à ces deux problèmes : d'une part, clarifier, dans la mesure du possible, les critères d'évaluation des performances des départements dans le RAE et dans les organisations finançant la recherche ; d'autre part, se plier aux demandes d'informations des *senior managers* et suivre les conseils de financement.

Dans cette sous-partie, nous décrirons dans un premier temps les outils détecteurs que les départements et leurs établissements ont mis en place, de leur propre initiative, pour obtenir des informations sur les demandes de l'environnement, et notamment pour connaître les critères d'évaluation des Agences Thématiques et des jurys du RAE. Dans un deuxième temps, nous décrirons les outils mis en place dans les départements pour produire des informations nécessaires aux exigences de l'environnement et indispensables afin d'obtenir des ressources de ce dernier.

---

universitaires dans un département peut avoir un impact direct sur le comportement d'un *senior manager* ou un jury du RAE.

### 1.1.1 Interpréter les demandes de l'environnement

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que les managers universitaires considèrent comme de bons départements ceux qui obtiennent de bonnes évaluations au RAE et dont les finances sont en équilibre. Ces deux critères, bien qu'exigeants, sont apparemment simples à remplir : un département dans son ensemble doit « seulement » être performant sur deux indicateurs cohérents<sup>123</sup> et connus de tous.

Cependant, pour les départements, comprendre comment satisfaire ces deux critères est non seulement très difficile mais aussi très complexe. Obtenir à la fois des bons résultats dans le RAE et des financements des Agences Thématiques suppose de remplir des critères d'évaluation multiples, flous et parfois contradictoires<sup>124</sup> : cela suppose qu'un département soit légitime vis-à-vis des jurys du RAE, des jurys des revues scientifiques, des sociétés savantes, des organismes de financement de la recherche en général et des agences de financement thématiques en particulier, des étudiants souhaitant s'inscrire en troisième cycle dans le domaine, des universitaires travaillant ou pouvant travailler dans le département, etc.

Pour faire face à cette situation, un département, en tant qu'organisation, doit construire des représentations claires et stables des exigences auxquelles il doit répondre. Dans les départements étudiés<sup>125</sup>, la clarté ou la simplicité des demandes des acteurs externes ainsi que la facilité à mesurer les *outputs* organisationnels résultent d'un travail mené par les universitaires. Il ne s'agit donc pas de

---

<sup>123</sup> Ces indicateurs sont même corrélés positivement : la distribution des financements des Agences Thématiques et des fondations suit un schéma similaire à celui de la distribution de ressources par le RAE (Morgan 2004) ; le RAE a un effet de levier sur la capacité des départements à attirer des financements par projets (Henkel 1999). L'obtention de financements est, d'ailleurs, un critère d'évaluation des départements dans le RAE.

<sup>124</sup> Cette hétérogénéité des demandes externes liées aux difficultés d'évaluation des performances caractérise les organisations politiques et les systèmes faiblement couplés, et rend, pour les néo-institutionnalistes, vain la mise en place d'outils de gestion destinés à l'organisation de l'action (Weick 1976; J. W. Meyer et Rowan 1977; Brunsson 2002).

<sup>125</sup> Cela pourrait être différent dans d'autres départements et dans d'autres universités. En fait, aussi bien les *senior managers* des deux universités que les directeurs et que, certainement, la plupart des universitaires des quatre départements étudiés ont pour objectif de faire – ou de continuer à faire – partie de l'élite de la discipline. Or, ceci pourrait être différent dans des départements financés et orientés par l'enseignement.

variables indépendantes, mais bien du produit d'un travail des universitaires. Bien cerner les demandes externes est une préoccupation constante de la grande majorité des directeurs de groupe de recherche, des directeurs de département et des *senior managers*. Ce travail produit des représentations sur les demandes de l'environnement qui, sans être complètement claires et consensuelles, sont suffisamment simples pour permettre la mise en place d'outils effecteurs et ainsi coordonner l'action des universitaires.

### ***1.1.1.1 La mise en place d'une organisation au service de l'interprétation des demandes de l'environnement***

Pour cerner les demandes de l'environnement, tous les départements étudiés font évoluer leur organisation interne. Dans cette sous-partie, nous décrivons, à partir de quatre grands constats, les principales caractéristiques de ces évolutions. Les représentations partagées de l'environnement qu'elles favorisent seront exposées dans les sous-parties suivantes.

Premier constat, le décryptage des demandes de l'environnement donne lieu à la création d'espaces de travail formels et à l'attribution de responsabilités. Il suppose une veille sur l'environnement qui n'est pas seulement cruciale : elle est aussi très concrètement exigeante en temps pour tous les acteurs du département, en particulier pour le directeur de département et les professeurs qui sont investis d'une responsabilité par rapport au RAE. Cette activité de décryptage justifie des changements dans le management des départements : des universitaires se voient attribuer formellement des responsabilités administratives et des ressources sont mobilisées dans ce but par l'université et la faculté pour faciliter leur tâche et capitaliser les informations au niveau de la faculté et/ou de l'université. Tous les départements effectuent une veille systématique et en temps réel des éléments pouvant donner des indices sur les critères d'évaluation des jurys des agences de financement thématiques, de l'Union Européenne et surtout des jurys du RAE.

Cette activité est permanente : elle ne se limite pas à la période qui précède le RAE, mais aussi pendant, avant, au milieu et après chaque exercice d'évaluation. Dans tous les départements, la veille concernant le RAE et les financements – notamment ceux provenant des Agences Thématiques – est systématiquement inscrite à l'ordre du jour des *Staff Meetings* [conseils de département] et des réunions des *Research Management Committees* [comités de management de la recherche]. Par exemple, dans les conseils de département, même lorsque (exceptionnellement) l'actualité ne rend pas leur discussion nécessaire, le compte-rendu indique « Rien à signaler » (« *NTR* » pour « *nothing to report* », ou bien

« *no matters arising* »).

Dans tous les départements, le directeur et au moins une personne sont chargés de suivre les évolutions du RAE, de les présenter lors des réunions de département, de siéger dans les commissions de l'université concernant le RAE et d'expliquer les informations recueillies et leurs implications à chaque membre du département. À la différence d'autres responsabilités administratives, celle-ci est toujours attribuée à un professeur expérimenté et reconnu (actif en recherche, obtenant des financements). Il s'agit souvent d'universitaires ayant participé à l'organisation d'un RAE, ancien directeur de département ou de recherche...

« *[What are your administrative duties?] Only one, preparing the RAE [...]. The document of the RAE is very clear about that... in computer science, the panel will read only 20% of papers [...]. I've explained that to everybody, in the departmental meeting and to each one individually.* » (professeur, informatique, Saint-Georges)

« *As you can see [showing the document of the RAE in one corner of the desk], as head of department, I am responsible of preparing the RAE submission.* » (directeur de département, géographie, Gentle)

« *The RAE is not the only thing I've to prepare, I've delegated RA2 to [a professor], the draft of RA5 to [another professor], and RA1.* » (directeur de département, géographie, Saint-Georges)

Le deuxième constat concerne le travail de décryptage : celui-ci ne se limite pas à une exégèse de la longue liste de documents officiels publiée à l'approche d'une évaluation sur le site web du RAE, ni à surveiller de loin les offres à projets des Agences Thématiques. Les documents à analyser sont nombreux et de nature diverse : recommandations et rapport produits par les jurys du RAE après chaque exercice, rapports commandés par le HEFCE, enquêtes (nombreuses), sondages, consultations, articles de presse et scientifiques... Par exemple, concernant la préparation de l'exercice de 2008, des documents officiels des conseils de financement ou du comité organisant l'exercice circulaient dès avant 2004<sup>126</sup>, certains appelant à une participation active de tous les départements, notamment en ce

---

<sup>126</sup> Dans le cas de la géographie à Gentle, le remaniement des groupes de recherche et la réflexion sur les critères d'évaluation du RAE 2008 ont commencé avant même la publication des résultats du RAE 2001.



qui concerne la nomination des membres des jurys d'évaluation du RAE et les consultations faites par Sir Gareth Roberts (G. Roberts 2003). Les cycles liés au RAE influencent l'activité de décryptage : à la fin d'un exercice, le département doit s'adapter à sa nouvelle situation financière et déterminer les points d'amélioration. Chaque RAE entraîne des modifications qui, sans être radicales (Doyle et Arthurs 1998; McNay 2003; Tapper et Salter 2003; Morgan 2004; Ferlie et Andresani 2009), remodelent les périmètres des *Units of Evaluation*, les mécanismes de prise en compte de la recherche pluridisciplinaire, l'importance donnée à la recherche appliquée, la composition des jurys disciplinaires, les systèmes de classement, les critères officiels d'évaluation (qui sont surtout précisés et complétés), etc.

Ce suivi des rapports et des analyses du RAE dépasse le cadre des documents officiels. En effet, d'après les entretiens et les archives, les membres des départements s'appuient sur des informations officieuses partagées lors des réunions de département, sur des rumeurs ou des conversations informelles avec des personnes ayant participé ou participant au RAE et aux organisations qui financent la recherche. Cela peut conduire à modifier sensiblement la stratégie d'un département, notamment en ce qui concerne les recrutements<sup>127</sup>. De fait, ces informations peuvent varier d'un département à l'autre, être plus ou moins fiables, plus ou moins fidèles à la réalité ; certains y ont accès plus tôt que d'autres. Par exemple, tous les départements n'ont pas su au même moment quand aurait lieu le sixième RAE (exercice finalement réalisé en 2008) :

« *[A research group director] talked initially about the Department's research. It was very likely that the next RAE would be in 2006. The Roberts Report recommended new rule models which, it was supposed, would be adopted.* » (compte-rendu du conseil de département, informatique, Gentle, 2003)

« *Roberts Report — [a professor] drew attention to the proposed revisions in the structure of the RAE 2007. The University has imposed a short consultation period for consideration of the document.* » (compte-rendu du conseil de département, géographie, Saint-Georges, 2003)

---

<sup>127</sup> Rappelons que le RAE détermine les financements des HEFCs jusqu'au prochain exercice, indépendamment d'un changement dans les effectifs. Un recrutement trop hâtif risque d'avoir un impact sur les finances du département et un recrutement trop tardif de ne pas être suffisamment pris en compte, car non intégré dans la culture de recherche du département.

«[A professor] tabled a report on an RAE review meeting with HEFCE. He noted that the next research assessment exercise is unlikely to take place before 2008». (compte-rendu du comité de management de la recherche, géographie, Gentle, 2002)

Ce suivi des demandes externes et des critères d'évaluation ne concerne pas seulement le RAE, mais aussi – quoique dans une moindre mesure – les changements de programme au niveau des Agences Thématiques, de l'Union Européenne et des ministères. Des documents ont circulé dans les départements et ont été présentés (par un universitaire chargé du suivi, par un *senior manager* ou par un intervenant extérieur ayant l'expertise nécessaire pour expliquer les nouvelles politiques et ses implications sur les département, l'université et les universitaires) à chaque changement important : création du *Arts and Humanities Research Council* – dans le cas de géographie –, mise en place du fEC, création de grands appels à projets impliquant plusieurs Agences Thématiques, parution du *White Paper The Future of Higher Education* (Clarke 2003), etc. Dans certains cas, ces changements ont fait l'objet d'une journée de travail et ont été l'opportunité de redéfinir les stratégies des groupes de recherche.

«*White paper: the University is required to respond to this document. Following an invitation to comment on this document, the Faculty meeting next Thursday will be an open meeting for discussion. Comments are requested regardless of the eventual outcome.*

*Action: Staff are advised to look at the web site.* » (compte-rendu du conseil de département, géographie, Saint-Georges, 2003)

«*White paper-research funding: the research dimension of the white paper was discussed.*» (compte-rendu du comité de management de la recherche, géographie, Gentle, 2003)

«*The White Paper on the Future of Higher Education had been published and there was an executive summary on the website. [A professor] highlighted the important points which would have an effect on funding for the department and urged academics to comment on the White Paper before the April deadline.*» (compte-rendu du conseil de département, informatique, Gentle, 2003)

«[An administrator], from the finance office, gave a presentation on Full Economic

*Costing of research proposals. This would come into effect for all Research Council proposals submitted after September 2005.*» (compte-rendu du conseil de département, informatique, Saint-Georges, 2004)

Le troisième constat concerne les contacts avec des membres des jurys du RAE, qui sont cruciaux. Dans les départements où un universitaire au moins est, ou a été, membre d'un jury du RAE, ce contact est facilité. Dans les départements étudiés, ces universitaires sont d'office membres des comités de la faculté ou de l'université qui traitent la question de l'évaluation et ils sont souvent invités à des entretiens individuels avec le doyen. Ces pratiques sont généralisées : par exemple, comme dans la plupart des universités du groupe 1994 et du groupe Russel (Major et Sandy 2006)<sup>128</sup>, des ex-membres des jurys du RAE ont été engagés ponctuellement en tant que consultants et formateurs pour aider les départements des deux universités étudiées à la préparation du RAE.

*«Chair's Report: RAE 2008: [a RAE manager] had visited a small group within the college to advise on anticipated criteria. It is likely that a high priority will be given to individual publications rather than persons, and esteem indicators will be centre-led, and that a 5\* department will be classed as agenda setting. The need for a coordinated approach was stressed to research group directors. It is hoped that a clearer set of criteria will be available in October.*» (compte-rendu d'un rapport de la faculté des sciences, Gentle, 2005)

*«[A panel member in visit] advised that the University has created this database for the RAE.*» (compte-rendu du conseil de département, géographie, Saint-Georges, 2005)

Ces contacts peuvent également se faire au niveau de l'université. Ainsi, au moment de l'enquête, dans les deux universités étudiées, certains universitaires sont membres des jurys du RAE et les départements peuvent les consulter lors des comités d'évaluation de la recherche de l'université.

Tous les départements déploient des efforts – plus ou moins importants – pour rencontrer dans

---

<sup>128</sup> D'après Major et Sandy, du *Times Higher Education Supplement*, un quart des départements participant au RAE aurait engagé des évaluateurs pour préparer l'exercice. Le travail de ces ex-jurys inclurait des visites des départements, la lecture et la rédaction de documents.

un cadre informel des membres du jury de la discipline concernée et pouvoir ainsi obtenir des informations sur les éléments pris en compte dans les évaluations. Les cas de l'informatique à Saint-Georges et à Gentle sont à ce titre exemplaires : des conversations informelles, voire secrètes, ont eu lieu entre des membres du département et leurs évaluateurs lors de l'exercice précédent. Elles ont permis d'explorer les raisons ayant empêché l'obtention d'un meilleur résultat.

*«I talked with some people of the panel. Our case created a huge discussion, because our research was good enough to be classed [on a better position], but we are a small department and for some people of the panel we could not provide sustainability.»* (ex-directeur de département, informatique, Saint-Georges)

*« Informal feedback from a member of the assessment panel indicated that there was no particular weakness in the department. But that areas which might be addressed were (i) low ratio of PhD students to staff; (ii) one of the research groups was less strong than the others; and (iii) the department should cultivate a higher profile generally and raise awareness (in places of influence) of its overall research activity. There were also some indications that the department had been on the borderline between [this and a better position] »* (compte-rendu du conseil de département, informatique, Gentle, 1997)

Le quatrième constat est relatif aux mécanismes de décryptage des demandes de l'environnement : dans les quatre départements étudiés, il se traduit par une démarche de *benchmarking* et un suivi des performances et des actions de départements qui sont considérés comme comparables. Ce suivi est fait à l'aide d'outils qui seront décrits plus loin, mais aussi d'une manière plus qualitative, à travers l'analyse des changements organisationnels ou stratégiques.

Ces quatre constats révèlent la présence récurrente d'outils détecteurs permettant, par la mise en place de structures organisationnelles permanentes et spécialisées dans le suivi des évolutions de l'environnement, la collecte des informations pertinentes et l'enrôlement d'informateurs sur les processus d'évaluation et de financement de la recherche. Ces outils favorisent l'obtention d'informations qui, même si elles sont incomplètes et sujettes à interprétations, permettent aux universitaires de clarifier les demandes et les critères d'évaluations des agents externes dont dépendent leurs ressources. Dans chacun des départements, ces outils permettent l'élaboration de représentations

cohérentes des demandes de l'environnement et donc l'élaboration de plans et stratégies. Ces représentations des demandes sont généralement considérées comme « vraies »<sup>129</sup> - c'est-à-dire étroitement liées aux attentes véritables des évaluateurs - par les universitaires qui, s'ils peuvent ne pas être d'accord avec leurs contenus, se positionnent et agissent en fonction de ceux-ci.

### ***1.1.1.2 Le support de publication est utilisé comme signe de qualité internationale***

Les universitaires britanniques cherchent continuellement à décrypter les demandes externes et à anticiper les stratégies des universitaires d'autres départements à l'égard des attentes des jurys du RAE et des Agences Thématiques. Ces activités d'interprétation des demandes visent à satisfaire les conditions qui permettent d'être reconnu comme « internationalement excellent », voire « *world-leading* » (HEFCE 1999b) et d'obtenir des financements des Agences Thématiques.

Pour les membres des départements étudiés, la satisfaction de la première condition ne peut être atteinte qu'en produisant de la recherche ayant des implications théoriques et en la publiant dans des revues considérées comme de « qualité internationale », c'est-à-dire, dans des revues où les membres des jurys du RAE et des Agences Thématiques ont eux-mêmes l'habitude de publier<sup>130</sup>. Cette interprétation de ce qui est « *world leading* » permet de limiter le champ de recherches pouvant être considérées comme excellentes. Par exemple, pour les universitaires des départements étudiés, il est certain qu'il ne faut en aucun cas soumettre à l'évaluation du RAE une publication dont l'importance et l'intérêt sont fondamentalement locaux, même si les critères officiels du RAE précisent que ce type de recherche peut être considéré comme répondant aux plus hauts niveaux d'excellence<sup>131</sup>.

---

<sup>129</sup> Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas pour nous d'évaluer la véracité des croyances des universitaires interviewés, mais certaines d'entre elles se contredisent et sont considérées comme fausses par des jurys du RAE. Par ailleurs, le fait que ces croyances soient vraies ou fausses n'a pas énormément d'importance. Le théorème de Thomas (Merton 1968), selon lequel « *If men define situations as real, they are real in their consequences* », s'applique alors.

<sup>130</sup> Dans d'autres disciplines, ceci peut être très différent. Par exemple, aux départements de soins infirmiers, il a été recommandé de publier dans des revues de disciplines mieux établies pour améliorer leurs résultats dans le RAE (Cooke et Green 2000).

<sup>131</sup> Il est intéressant de remarquer que, malgré les modifications apportées par le conseil de financement pour corriger les comportements allant à l'encontre de la politique établie dans le *White Paper* « *The Future of Higher Education* », il

Les documents du RAE ne permettent donc pas une définition précise des buts à atteindre malgré les efforts qui, depuis 1992, ont été faits pour rendre l'évaluation plus transparente : ni les définitions officielles, ni les critères spécifiques des jurys disciplinaires ne permettent d'évaluer *a priori* si une recherche sera considérée comme étant de qualité nationale ou internationale. En géographie comme en informatique, les critères officiels permettant de comprendre les attentes des jurys de manière univoque, sont rares. Certains ont été explicités dans les exercices de 1989, 1992, 1996 et, dans le cas d'informatique, en 2001, mais des critères plus subjectifs et donc difficiles à opérationnaliser tels que « rigueur », « originalité », « impact », etc. persistent. Les critères peuvent de plus rentrer en contradiction les uns avec les autres. Par exemple, en géographie et en informatique, les critères d'évaluation font référence à la rigueur du processus de révision par les pairs auxquels les *outputs* ont été déjà soumis, et à la qualité du support de publication ; or, en parallèle, il est rappelé, aussi bien en 1996 qu'en 2001, qu'il n'existe pas de classement [*ranking*] des revues scientifiques et qu'une publication peut être excellente même si elle n'a pas été soumise à une évaluation par les pairs (Mary Henkel 1999; Bence et Oppenheim 2004a). De plus, il est rappelé que seule une partie des *outputs* présentés sera lue en détail (au minimum 10% en 1996) et que, par conséquent, l'évaluation ne sera pas faite en fonction du seul contenu.

En l'absence d'informations complémentaires plus précises, comme celles que pourrait fournir une personne participant au processus, les universitaires privilégient les éléments les plus clairs et les plus concrets pour faire des inférences sur la manière dont le jugement sur la qualité sera produit.

*« The quality of publications and other public outputs, where the qualities and characteristics which the Panel will look for are originality, contribution to advancing knowledge and understanding, impact on the discipline (and, where relevant, on wealth creation and quality of life), the scope or range of the work, methodological strength and scholarly rigour [...]. Outputs will normally be understood to attain a level of international excellence if, for example, they compare well with work published by a leading journal of international excellence. » (HEFCE 1999b)*

---

est impossible de savoir si les jurys du RAE reconnaîtraient la qualité de ce type de publications : il se pourrait qu'aucune recherche de ce type ne leur soit soumise car, au moins dans les départements étudiés, les universitaires continuent à identifier ce type de recherche comme étant non valorisable, surtout dans les départements les mieux évalués.

« Panel will attach greatest weight to research outputs which demonstrate originality; has been subject to a rigorous review process; and has had, or is expected to have, a demonstrable impact. » (HEFCE 1995a)

Par ailleurs, il existe des travaux quantitatifs dans les disciplines voisines de celles des départements étudiés qui établissent un lien significatif entre supports de publications, citations et résultats au RAE (Charles Oppenheim 1997; Dearlove 1997; Campbell et al. 1999; Smith et Eysenck 2002; Norris et Oppenheim 2003; Bence et Oppenheim 2004a; Bence et Oppenheim 2004b). Ces études sont connues des universitaires préparant le RAE<sup>132</sup>.

« I am very confident regarding research, we have published more than before and in better journals... You can never know what happens in a peer review, but we know that ours metrics are much better and I know that there is a relation between metrics and peer review. » (professeur, informatique, Gentle)

Ces éléments constituent le contexte dans lequel chacun essaie de se représenter ce que les jurys du RAE attendent et la manière dont ils évaluent concrètement les départements ; et c'est donc en tenant compte de ces éléments que les uns et les autres rendent opérationnels les critères formels du RAE. Ils prennent acte du fait que les supports de publication sont pris en compte et du fait que les jurys ne lisent pas toutes les publications : ainsi, les universitaires – et plus particulièrement ceux en charge de préparer la candidature au RAE – évoquent la nécessité de fournir aux jurys des outils leur permettant d'évaluer, en un minimum de temps, la qualité et l'impact d'une publication. Pour pallier le fait que les jurys ne lisent qu'une partie des publications, certains sont arrivés à la conclusion que le nom de la revue et la description de la publication doivent être des éléments centraux pour permettre une bonne évaluation ; non pas qu'ils pensent eux-mêmes que ces aspects soient suffisants pour juger de la qualité d'une recherche mais, aux vues de leur représentation des critères d'évaluation des jurys,

---

<sup>132</sup> La plupart des universitaires associent la revue dans laquelle ils publient aux résultats de l'évaluation du RAE, notamment en *informatique* où les publications d'analyses bibliométriques du RAE sont connues : le sujet est évoqué lors des réunions de la faculté et certains universitaires travaillent (ou ont travaillé) sur des modèles mathématiques servant de base à ces analyses bibliométriques.

ils considèrent ces éléments comme cruciaux pour le RAE, car ils sont les plus visibles et les plus accessibles sans que le jury n'ait besoin de mobiliser trop de temps ou de compétences.

*« My work is closer to mathematics so most computer scientists can't understand it. I was told that they will read 20% of the papers... they will not read 150 pages. » (lecturer, informatique, Gentle)*

*« You have to submit a paper they can easily evaluate, because they will only read 20%. For books and long articles... it is harder [...]. I have to explain [to the members of the department] how to describe theirs papers [...]: you have to show that your work is important... prices, citations, show the impact of your research. » (professeur, informatique, Saint-Georges)*

Parallèlement, pour les universitaires participant aux panels du RAE – et dont l'avis est écouté dans tous les départements –, la qualité d'une publication dépend principalement de son impact dans la discipline et de sa capacité à influencer les agendas scientifiques. Par conséquent, un universitaire voulant avoir un impact au sein de sa discipline ne peut pas publier dans un journal qui n'est pas important : si un universitaire aspire à imposer son agenda au niveau national ou international, il doit forcément le faire dans les revues qui ont la diffusion la plus large possible dans sa communauté scientifique. De la même manière, une recherche financée par une Agence Thématique n'a pas seulement une incidence sur les finances du département : elle peut aussi favoriser des publications plus prestigieuses et avoir ainsi un retentissement plus important au sein de la communauté scientifique.

D'autres universitaires, notamment dans le domaine de la recherche appliquée, arrivent aux mêmes conclusions, en observant la composition des jurys du RAE et des Agences Thématiques. Ils estiment que pour qu'une publication soit considérée comme de qualité internationale ou qu'une recherche soit financée par une agence, elle doit ressembler aux travaux des membres des jurys, c'est-à-dire être de la recherche « *blue sky* » publiée dans certaines revues bien identifiées (celles où publient ou pourraient publier les membres de jury).

*« I know those guys, they are not interested on my algorithms and my work with the police, they are not interested on reports, I have to change things, create a theory... blue-sky... and*



*publish it in their journals.* » (professeur, géographie, Saint-Georges)

Pour les membres des départements, il est donc crucial de mener des travaux et de choisir des lieux de publication qui correspondent aux attentes des évaluateurs externes.

### **1.1.1.3 Les départements doivent avoir une structure de management lisible**

Une deuxième demande, renforcée par le RAE, a été identifiée dans les départements: l'organisation doit être formelle, avec une structure de management lisible et des groupes de recherche clairement identifiés (ou, plus récemment, par des *clusters* à géométrie variable) afin de garantir une recherche de qualité. Autrement dit, pour qu'un département dans son ensemble soit considéré comme excellent, il ne suffit pas que sa recherche soit excellente : les *outputs* doivent aussi être cohérents entre eux et par rapport à un ou des agendas du département. Cet élément est explicite, au moins, depuis la publication des critères d'évaluation du RAE de 1992, qui demandent d'expliquer la stratégie de recherche des départements et le contexte dans lequel la recherche est produite.

La prise en compte de cette demande conduit à une réflexion sur les processus d'évaluation et sur le comportement des jurys. Les universitaires essaient de se mettre à la place des jurys et d'anticiper leur comportement.

Ainsi, les universitaires ne se contentent pas d'appliquer les consignes officielles des organismes qui évaluent la recherche – parfois considérées comme hétérogènes, voire contradictoires – : ils rentrent dans des jeux d'anticipation des comportements des autres départements et des jurys. Parallèlement, ils adaptent les consignes générales à la réalité des départements, en fonction de leurs représentations des demandes externes et des enjeux internes aux départements. Par exemple, des groupes de recherches ont été créés pour le RAE avant la création de la section RA5, pour orienter le travail des jurys. En effet, d'après les personnes interviewées, les membres des jurys du RAE n'ont pas la capacité d'évaluer et de reconstituer tout ce qui est fait dans un département à partir de la lecture partielle d'articles qu'ils ne comprennent pas forcément. La création de groupes de recherche au sein des départements permet de créer des étiquettes pour désigner des ensembles, d'ajouter un récit sur les départements et groupes de recherche, et rendre ainsi l'évaluation plus simple.

« *It is like wine, panellists do not know the content, that's why you have to put a label, so that they can have an idea... In research it is impossible to define quality... Marketing is very important.* » (lecturer, géographie, Saint-Georges)

« *You have to reflect truly and clearly and identify the important issues without losing them in irrelevant details... That is important. Some evaluations were very badly written, some evaluations push departments down.* » (professeur, ex membre d'un jury du RAE, géographie, Gentle)

Les étiquettes (comme le nom d'un groupe de recherche) permettent d'exposer rapidement l'environnement de travail d'un universitaire particulier, ce qui peut être très utile pour obtenir des financements. Elles permettent également de capitaliser le prestige de chaque membre d'un groupe : l'affiliation à un groupe de recherche permet à un universitaire de bénéficier du prestige de ces collègues.

« *I'm a part of the research group. That means that everybody in the research group benefits from my reputation and I benefit from their reputation. I go to a meeting and I reflect the department and the research group. That's very important [...] when I review a research proposal, I look for research excellence... but we do not judge on a blind basis, we know people, their departments, their reputation... It can make the difference.* » (professeur, géographie, Gentle)

« *Proposals are evaluated on their research excellence... but not on a blind basis: they know who we are and where we come from.* » (professeur, géographie, Gentle)

En fait, dans tous les départements, les universitaires semblent conscients des effets de halo<sup>133</sup> liés à l'appartenance à un département et à un groupe de recherche. Une étiquette, même lorsqu'elle ne correspond pas totalement à la réalité (s'il n'existe pas « vraiment » de groupe de recherche

---

<sup>133</sup> Une caractéristique jugée positive à propos d'une personne ou d'une collectivité a tendance à rendre plus positives les autres caractéristiques de cette personne ou collectivité, même sans les connaître.

correspondant, par exemple), leur apparaît comme particulièrement adapté à une *peer review* aussi massive qu'est le RAE.

Dans cette optique, la création de structures internes de management peut être interprétée comme un mécanisme institutionnel de légitimation vers l'extérieur, découplé du contenu du travail de recherche des universitaires. Cela d'autant plus que la mise en place d'une structure organisationnelle et de management ne vise pas uniquement les évaluateurs externes à l'université: les doyens et *vice-chancellors* de l'université voient dans ces pratiques une preuve du bon management d'un département.

### **1.1.2 Des outils de suivi qui permettent des calculs et focalisent l'attention**

Cependant, ce rôle de légitimation joué par les structures infra départementales ne doit pas occulter le fait qu'elles ont un impact au niveau local. De fait, la concrétisation des représentations des demandes externes par la mise en place de structures organisationnelles permet la mise en place d'outils de management très précis visant à donner cohérence au département et à inciter à la production de recherche « d'excellence internationale ». En fait, dans les départements étudiés, en parallèle au travail de décryptage des demandes externes et à la formalisation de structures organisationnelles, le recueil d'informations nombreuses et détaillées sur les activités scientifiques du département fait l'objet d'une attention particulière.

Cet aspect est directement lié au fEC et au RAE, qui imposent la production systématique d'informations sur la production scientifique du personnel et des étudiants de troisième cycle, ainsi que sur les financements obtenus et les coûts directs et indirects de la recherche. Cela est renforcé par le fait que les jurys du RAE sont attentifs aux dispositifs destinés à assurer le suivi de ces informations entre les exercices et que les responsables de l'université poussent aussi à un suivi interne régulier des performances des départements, des groupes de recherche et de chaque universitaire. Ainsi, les départements étudiés disposent de procédures de veille et d'outils de production similaires, qui sont plus exhaustifs et mobilisés plus fréquemment que le RAE et le fEC ne le requièrent formellement. De fait, ce sont des outils de gestion au sens fort du terme<sup>134</sup> puisqu'ils mettent en rapport plusieurs

---

<sup>134</sup> Moisdon (2007) fait la distinction entre les outils de gestion et les dispositifs de gestion : les premiers correspondent à « toute mise en relation formalisée de plusieurs quantités (production, nombre de défauts, dépenses etc.) issues de

indicateurs quantitatifs tels que la production d'articles, le nombre de doctorants, les heures de travail par projet, les financements contractuels, etc.

### ***1.1.2.1 Les outils de veille mettent en valeur des indices de qualité***

Dans les départements étudiés, un comité de « management de la recherche » est chargé de la veille de l'activité de recherche. Il est composé, sous la responsabilité d'un professeur, des directeurs de groupes de recherche, du directeur du département et parfois d'un ou deux professeurs ayant des responsabilités dans des organismes externes au département. Avec l'aide du personnel administratif, l'universitaire responsable du comité recueille les informations sur les activités du département, ainsi que sur la participation des membres du département aux conférences, la publication d'articles, l'obtention de contrats et les candidatures aux financements de projets de recherche.

Ces informations sont ensuite diffusées dans les départements. Par exemple, dans deux cas, l'intranet permet à chacun de savoir qui a postulé à des financements, auprès de quelles organisations, et si cela s'est, ou non, soldé par un succès. Dans les deux autres cas, les informations sont communiquées lors des réunions des groupes de recherche (pour les dépôts de projets) et/ou via la *newsletter* du département (pour les publications et les contrats obtenus). Partout, ces informations sont disponibles et il est simple d'y accéder.

---

l'activité de l'organisation ; il peut s'agir de simples tableaux de bord ou de modèles de GPAO sophistiqués » ; les seconds sont des « arrangements dans le temps et dans l'espace des personnes et des choses ».

Tableau 3: Exemple de tableau récapitulatif des demandes de financement

No.	Financial year of application	Report date of application	Principal Investigator	Project Code	Project Title	Funding Body	Start Date	End Date	Project Type	FEC	Funding Applied for	Contribution Applied for
1	2007/08	2007-11-01				EPSRC	2008-09-01	2013-08-31	Fellowship	£522823.77	£418259.02	£113373.85
2	2007/08	2007-10-31				The Royal Society	2008-10-01	2013-09-30	Non Lab Based	£478169.50	£387185.60	£110811.10
3	2007/08	2007-09-24				EPSRC	2008-04-01	2011-03-31	Fellowship	£252461.00	£201968.80	£70584.00
4	2006/07	2007-07-23			Sciences - REJECTED	EPSRC	2008-02-01	2011-01-31	Non Lab Based	£391034.40	£312827.53	£104812.00
5	2006/07	2007-07-17			FUNDED	The Royal Academy of Engineering	2007-09-20	2007-10-13	Travel Only	£3040.00	£1250.00	£-1790.00
6	2006/07	2007-06-13			REJECTED	The Royal Society	2007-10-01	2009-09-30	Travel Only	£12000.00	£12000.00	£0.00
7	2006/07	2007-05-31			REJECTED	The Royal Society	2007-07-09	2007-07-11	Travel Only	£400.00	£400.00	£0.00
8	2006/07	2007-05-31			REJECTED	The Royal Society	2007-07-15	2007-07-19	Travel Only	£1072.00	£1072.00	£0.00
9	2006/07	2007-05-08			REJECTED	CEC	2008-01-01	2011-12-31	Non Lab Based	£417997.00	£320873.53	£59625.00

Only Main Columns ▾

All Staff ▾

Les informations concernant les contrats et les publications sont également systématiquement mises sous forme de tableaux et présentées lors du comité de management de la recherche, qui dispose donc de données sur l'évolution des financements par contrats, sur les taux d'échec des candidatures et sur les publications par chercheur.

Concernant les publications, des mécanismes permettent d'apprécier leur niveau. Le plus commun consiste à comparer les publications avec celles de départements semblables en termes de prestige (*benchmarks*), de résultats au RAE, de taille et de thématiques de recherche, mais les indicateurs bibliométriques, les évaluations par les pairs et les autoévaluations sont également utilisés. De plus, dans tous les départements, les supports de publication sont hiérarchisés en fonction de leur impact supposé dans l'évaluation des jurys du RAE. Cette hiérarchisation permet une sélection, pour chaque universitaire, des quatre « meilleures » publications (les plus aptes à convaincre les jurys), pour les soumettre à l'évaluation.

L'ensemble de ces outils de veille génère des activités, et des documents qui vont bien au-delà de ce que demandent *stricto sensu* le RAE et le fEC. Leur existence résulte moins de l'initiative des départements eux-mêmes ou de la recherche de leviers de gestion par les directeurs de département que des demandes toujours plus fortes qui viennent de l'université. Les informations recueillies vont en effet permettre de justifier les demandes de ressources faites auprès de l'université et de légitimer le mode de management du département auprès des *senior managers* - notamment quand ces derniers ont mis en place des évaluations intermédiaires entre les RAE.

« *The college dry run*<sup>135</sup> *requires the collection of information about publications, grants and Ph.D students, most of which was already available. It was agreed that [a professor] would oversee the compilation of information from current databases and newsletters in a form which could be checked by individual members of staff.* » (compte-rendu du comité de management de la recherche, géographie, Gentle, 2004)

« *Research Committee: [a professor] had attended the Science Faculty Research meeting [...]. Other highlighted items included the review of research group plans, the monitoring of research activity and research training.* » (compte-rendu du conseil de département, géographie, Saint-Georges, 2003)

« *Professor [head of department] urged as many academics as possible to submit to an annual Research Review [...], listing their publications since the last RAE, all grants, their supervisory duties, etc. A paper clarifying this would be circulated by the Research Management Committee.* » (compte-rendu du conseil de département, informatique, Gentle, 2003)

Ces outils se rapportent donc directement au RAE et au fEC et permettent à chaque universitaire de connaître l'activité de ses collègues du département, voire de ses pairs dans d'autres institutions. Toutefois, ailleurs, l'acceptation de ces outils ne va pas de soi. Dans certains cas, leur mise en place produit des conflits lors des réunions de départements et l'obtention des informations recherchées n'est jamais simple<sup>136</sup>. Les universitaires résistent, dans une certaine mesure, à l'obligation de fournir des

---

<sup>135</sup> Ceci correspond à un exercice d'évaluation mené à l'intérieur de l'université dans l'optique de préparer le RAE.

<sup>136</sup> Les informations sont plus simples à obtenir pour les contrats de recherche que pour les publications, car le chiffrage

données sur leurs publications et leurs candidatures à des projets de recherche.

*« Getting the list of publication is very hard...I have to chase some of them. [Maybe they forget?] No! They really don't want to give me their list of publications. »* (membre du personnel administratif, géographie, Saint-Georges)

*« Dr [1] and Dr [2] had provided feedback from a discussion on the current research review process, while staff accepted the necessity of monitoring for RAE purposes. »* (compte-rendu du conseil de département, géographie, Saint-Georges)

Les outils de suivi et de veille qui ont été introduits sont donc caractérisés par le fait que leur mise en place est liée au RAE et au fEC et qu'ils permettent à tous (universitaires et direction) de connaître l'activité des uns et des autres. Ils rendent possible une visualisation et un suivi permanent de la production de chaque universitaire, des groupes de recherche et du département dans son ensemble. Ils permettent une hiérarchisation de la production de chaque universitaire et une évaluation des performances du département, par qualité des *outputs* ou par niveau de financement.

#### ***1.1.2.2 Une comptabilité précise de l'utilisation des ressources qui modifient l'activité des universitaires***

À cela il faut ajouter que le TRAC et le fEC en particulier imposent l'utilisation d'outils détecteurs permettant de calculer et de suivre les coûts beaucoup plus précisément qu'auparavant, ce qui a un impact sur l'activité de l'ensemble du personnel des départements. En effet, contrairement à ce qui est affirmé dans les conclusions du *Joint Costing and Pricing Steering Group*, ces nouvelles exigences représentent un investissement en temps très important pour les universitaires et le personnel administratif, aussi bien au niveau des départements que de l'université.

*« Full Economic Costing: the time required to make applications placed an increasing*

---

des projets est devenu si technique avec le fEC que l'administration du département ou de l'université interviennent toujours dans la rédaction et le calcul de la partie financière.

*demand on staff time it was agreed that [the Head of Department] would discuss the possibility of a research support officer, at an appropriate level with the Dean of Science ».*  
(compte-rendu du conseil de département, géographie, Gentle, 2005)

Le fEC a fait évoluer d'une manière significative la manière de rédiger les projets de recherche ; il suppose des compétences que seuls quelques universitaires détiennent, c'est-à-dire ceux qui ont travaillé dans des Agences Thématiques ou qui ont suivi une formation à la comptabilité et sont capables de fournir les informations demandées. De fait, aujourd'hui, il est presque impossible de ne pas solliciter les services centraux de l'université ou des collègues plus expérimentés pour rédiger la partie financière du projet. Ainsi, cette complexification a pour première conséquence l'allongement du temps nécessaire à la préparation d'un projet de recherche. Ensuite, une fois un projet retenu, le suivi administratif des contrats est également devenu plus difficile, et les universitaires doivent alors se reposer sur les compétences du personnel administratif du département. Concrètement, le fEC implique plus de travail et une répartition différente de celui-ci.

Sans surprise, le fEC était donc souvent décrit comme un cauchemar bureaucratique par les universitaires. Par exemple, le calcul des coûts indirects suppose l'évaluation du temps que chaque universitaire a consacré à la préparation des projets, ainsi que celui qu'il dédie ensuite aux différentes activités prévues par celui-ci. Pour tous les universitaires, il faut alors veiller à ce que les informations données soient cohérentes avec le contrat, qu'il s'agisse du temps de travail sur les projets de recherche ou du temps qu'ils doivent passer à d'autres activités (comme l'enseignement ou certaines responsabilités administratives par exemple).

En géographie à Saint-Georges, des feuilles de temps individuelles permettent le recueil des données sur l'activité de chaque universitaire du département. Le directeur dispose ainsi, pour tous, mois par mois, de la répartition détaillée du temps entre recherche, enseignement et administration. Il y figure, pour chaque chercheur, les activités liées aux projets de recherche en fEC et celles, incompressibles, d'enseignement en présence des étudiants et de participation aux réunions (avec, dans ces deux cas, un coefficient permettant d'estimer le temps nécessaire à la préparation que les interviewés considèrent parfois comme sous-estimé).

Au moment des entretiens, ce système était en cours d'introduction en informatique à Saint-Georges, ainsi que dans les départements de l'université de Gentle : le service central chargé d'aider à la préparation des projets propose des formations au calcul des coûts indirects et met en place un système



pour les mesurer. Peu après, dans le cadre de la mise en place du TRAC et du fEC, la publication de guides [*guidelines*] sur le calcul mensuel du temps consacré aux projets de recherche a mis fin au fait que, jusque là, les universitaires ne devaient remplir des fiches qu'une fois par an.

En informatique à Saint-Georges et à Gentle, au moment des entretiens, il était trop tôt pour mesurer les conséquences de l'introduction de ces nouveaux outils. Cependant, à chaque rédaction de projet de recherche, les universitaires calculaient déjà la répartition de leur temps de travail entre leurs différentes activités et informaient leur directeur de département – même s'il n'existait alors pas de tableaux récapitulatifs pour l'ensemble des universitaires. Par ailleurs, dans tous les départements, le TRAC a provoqué une réflexion sur le recueil plus exhaustif de l'usage de leur temps par les universitaires.

L'introduction d'outils liés au fEC et au TRAC a donc plus d'impact que le simple suivi des *inputs* et des *outputs* : d'une part, la charge de travail qu'ils entraînent est suffisamment importante pour justifier des demandes de recrutements et, d'autre part, ils supposent le développement de relations de coopération avec des collègues expérimentés ou des administratifs compétents capables de calculer les coûts d'un projet.

## **1.2 Outils effecteurs : agir sur les ressources, agir sur la production**

Nous avons montré que, dans un contexte d'ambiguïtés et d'inconnus dans les processus d'évaluation du RAE et des organismes de financement, les acteurs des départements s'efforcent de se construire une représentation des demandes externes, ce qui leur permet d'y apporter une réponse et ainsi de tenter de légitimer leur organisation. Par exemple, ils considèrent que seule une recherche avec des implications théoriques et publiée dans certaines revues bien identifiées peut être considérée comme étant de « qualité internationale » ; les départements, quant à eux, doivent être organisés de manière à assurer la pérennité de la recherche et la lisibilité de leur stratégie, de leurs objectifs, de leurs synergies et de leurs thématiques. Par ailleurs, suite au RAE et au fEC, tous les départements ont mis en place de véritables systèmes de contrôle de gestion, rassemblant des informations sur l'usage du temps et sur la production d'*inputs* et *outputs* de chaque chercheur.

En résumé, chaque département dispose d'outils pour, d'une part, s'informer sur et clarifier les

demandes extérieures venant des jurys du RAE ou d'autres organismes de financements et, d'autre part, suivre et contrôler la production du département pour légitimer leur existence et obtenir les ressources dont ils ont besoin.

Il existe donc une nécessité de créer des outils qui permettront d'agir sur les éléments qui sont jugés pertinents. Pour autant, ces outils ne sont ni complètement déterminés par les instruments nationaux, ni par les résultats fournis par les outils détecteurs. D'ailleurs, même si, comme nous le montrerons, les outils détecteurs peuvent être couplés avec des outils effecteurs ayant un impact sur les pratiques, ils peuvent aussi être couplés, selon le cas, avec des outils effecteurs qui n'ont pour but que de légitimer le département vis-à-vis de l'extérieur.

Ainsi, même si d'après les universitaires interviewés, pour obtenir une bonne évaluation dans le RAE, il faut publier dans certains journaux scientifiques, cela ne signifie pas qu'ils le fassent ni qu'ils reconnaissent que les financements de projets et les publications dans des revues identifiées comme étant de « qualité internationale » soit un gage de qualité de la recherche ; le fait que les universitaires interviewés pensent qu'une structure de management et des outils lisibles soient nécessaires pour être bien évalués dans le RAE, n'exclut pas que ces pratiques soient des « chapeaux » ou des « parapluies formels » (*formal umbrella*) auxquels on recourt pour valoriser le département. Ainsi, on pourrait considérer que les outils effecteurs de management mis en place dans les départements sont liés à des changements globaux et que le couplage entre structures et pratiques des universitaires n'est pas mécanique – donc qu'il est souple ou faible – comme le suggèrent Meyer et al. (2006). Cependant, il nous semble également nécessaire de se demander si les structures modifient quand même le contexte organisationnel, et si cela a des conséquences sur les stratégies et sur le travail des universitaires.

En effet, ces structures sont formellement liées au RAE et le fEC, dans leur justification initiale et dans leurs usages. De plus, les demandes de l'environnement évoluent et changent de forme au fur et à mesure qu'elle sont formalisées dans le RAE et par les Agences Thématiques, puis définies de manière de plus en plus précise, et enfin affinées grâce au travail fait dans les départements. En fait, le RAE a mis en marche un processus qui a mené à une simplification et à une harmonisation des demandes externes ; il a ainsi favorisé la mise en place d'outils techniques visant la coordination du travail plutôt que d'outils visant seulement à légitimer le département vis-à-vis de l'extérieur.

Cela nous conduit à nous intéresser aux outils mis en place dans tous les départements, et à aborder les éventuels effets de ces outils. Nous montrerons qu'ils peuvent être plus ou moins mobilisés dans les départements et groupes de recherche sous-disciplinaires.

Ces outils n'obéissent pas à la même logique que les outils détecteurs puisque ces derniers n'ont pas pour objectif explicite de faire évoluer l'organisation des départements, même si, dans la pratique ils peuvent l'influencer. Les outils effecteurs, en revanche, sont ceux dont le but explicite est de modifier l'organisation du travail de recherche, en mobilisant les informations fournies par les outils détecteurs. Il s'agit par exemple des modalités d'allocations des tâches, ou des dispositifs d'aide aux publications.

Les outils effecteurs – outils de management et de contrôle des performances – ont été mis en place dans tous les départements étudiés, même si cela a été fait partiellement ou ponctuellement. Même si leur utilisation n'est ni constante dans le temps, ni la même pour tous les groupes de recherche, leurs effets sont observables dans la plupart des groupes de recherche.

Ils visent explicitement à améliorer l'évaluation des départements lors du RAE et par l'université. Au sein des départements étudiés, leur utilisation a parfois produit des tensions et des résistances : certains d'entre eux sont vécus comme une atteinte à l'autonomie des universitaires, voire comme la preuve d'une « marchandisation de la recherche » – notamment parce que certains d'entre eux privilégient des critères quantitatifs [*metrics*] et financiers pour évaluer la performance d'un département ou d'un chercheur, sans nécessairement faire référence à l'« excellence » ou aux aspects scientifiques.

### **1.2.1 Création de règles de publication et de financement**

Les règles de publications et de financements constituent un premier outil effecteur utilisé par l'ensemble des départements. Elles sont liées explicitement au RAE, aux besoins de financement et au fEC, mais s'appliquent toujours en lien avec d'autres outils.

En accord avec les représentations des demandes externes identifiées par les départements, certains types de publications et de candidatures à des financements sont attendus, et donnent lieu à l'expression de règles écrites. Il s'agit de demandes explicites formulées par les directeurs de département – qui doivent de plus produire un suivi de la production – appuyées et relayées par les directeurs de groupe de recherche et des membres du département auxquels on a confié la tâche de guider les nouveaux universitaires (*mentors*).

Ces règles peuvent prendre une forme précise et formelle en ce qui concerne la publication de

certaines *outputs* de « qualité internationale » et les dépôts de candidatures pour des financements de projets. L'application de ces règles est présentée comme obligatoire pour tous les universitaires : ni les responsabilités administratives, ni le fait de faire de la recherche sans coûts directs, ni le fait de publier dans des revues valorisables au sein du RAE (sans avoir obtenu des financements)<sup>137</sup> peuvent être des motifs d'exemption à l'obligation des demandeurs de financements. Le type même de contrats auxquels il faut postuler est établi : ce sont les plus rémunérateurs, notamment ceux liés au FEC.

*«[A professor] reminded staff once again that it is departmental policy that every member of staff who is not holding a significant research grant should apply for one (as Principal Investigator) every year. Collaborative grant proposals are fine, but should be appropriately weighted. The deadline date has been extended to 30th April. »* (compte-rendu du conseil de département, informatique, Saint-Georges, 2005)

Cette exigence n'est en aucun cas liée à la faiblesse supposée d'une recherche : la qualité n'est pas remise en cause par les directeurs de département ou par les doyens. Il s'agit de répondre aux besoins financiers des départements et de l'université, et d'anticiper des changements dans les politiques de financement, comme un éventuel transfert de fonds depuis le QR du HEFC vers les Agences Thématiques.

*« One issue of concern is that of research grants. While there has been a commendable increase in the number of successful applications recently, and a significant increase in the number of staff winning grants, the implications of full economic costing are likely to be that research grants will become an increasingly important source of research funding. Correspondingly, base funding for research (QR money) is likely to decrease. Thus it becomes imperative that staff are attracting external support. As a general principle, the Department might expect within any review period that all staff will either hold a grant in which they are the lead/co-PI, or apply for one. »* (compte-rendu du comité de management de la recherche, géographie, Saint-Georges, 2005)

---

<sup>137</sup> C'est par exemple le cas d'un jeune universitaire ayant publié, en tant que co-auteur, un article dans *Nature*.

Parallèlement, même si toutes les candidatures à des financements sont perçues avec bienveillance par les directeurs de département, certaines sont plus valorisées que d'autres. Ainsi, dans les départements ayant un nombre insuffisant d'étudiants en doctorat (par rapport au RAE 2001), les universitaires sont appelés à tout faire pour en financer davantage.

*« Last week, we collected information on projects to apply for grants. We will discuss this in the next emergency meeting. Each member is seeking for 2, 3 or maybe more options.... Big, small grants, mainly at the national level, because it's easier than Europe... and you have fEC. [Q: But some of them say that they don't need grants...] Even if it's theoretical research, they can apply for PhD students. [But they can't find PhD students to carry out theoretical research] This is not a justification, their research is very complementary with industrial applications and PhD students can do that work... they must apply for grants. »*  
(directeur de département, informatique, Gentle)

*« We do not ask researchers to get grants... but applying is different, everybody should apply. It is the minimum if you want to be part of the department. »* (directeur de département, informatique, Saint-Georges)

Les demandes des directeurs de départements concernent également les publications. Pour le RAE en informatique et géographie – deux disciplines à l'identité fragmentée (Johnston 1998) –, publier dans des revues disciplinaires est fondamental : cela permet d'afficher l'unité du département et de faciliter l'évaluation par les jurys du RAE. De plus, la veille effectuée sur les critères d'évaluation du RAE montre que, pour être bien évalués lors du RAE, il est préférable de publier dans des revues ayant la diffusion la plus large possible. Aussi, la plupart des universitaires interviewés considèrent que les publications dans des revues disciplinaires ou pluridisciplinaires à large diffusion sont mieux évaluées que la publication d'un livre, d'un chapitre de livre ou d'un article dans une revue d'une autre discipline ou d'une sous discipline périphérique<sup>138</sup>.

---

<sup>138</sup> Plusieurs universitaires nous ont parlé des problèmes liés aux publications dans des revues liées à des zones géographiques particulières, dans les revues des disciplines proches (comme les mathématiques) ou dans des revues de recherche plus appliquée. Il y avait même des rumeurs sur des universitaires obligés d'arrêter un processus de publication d'un chapitre de livre afin d'en faire un article et de le publier dans une revue.

*« It was very frustrating, because everything is wrong... I should write papers on my thesis, but he [the head of department] wants me to apply for grants. I also have to write in a bloody geography journal, because I usually write in [other kind of journals]. » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

*« The committee would like to see the improvements to the list as follows: [...] (vii) more first-author publications are needed for those with a lot of double/multi-authored papers; (viii) some of us need to obtain a better balance of geographical vs. specialist journals; (ix) we can all increase quality of journals. » (compte-rendu du conseil de département, géographie, Saint-Georges, 2004)*

Les outils détecteurs ne se limitent pas au constat des performances des départements ou à la stabilisation d'une représentation des demandes externes ; ils se concrétisent sous forme de règles connues de tous, et dont certaines sont davantage formalisées. Pour autant, ces règles ne sont pas systématiquement appliquées mais, si besoin est, elles peuvent être mobilisées par les directeurs de département et par les directeurs de groupes de recherche... mais également par les universitaires.

Concrètement, elles permettent la mise en place d'autres outils de management, utilisés pour orienter le comportement des universitaires et des directeurs de département.

### **1.2.2 L'allocation des tâches par les directeurs de département comme mécanisme d'incitation**

Les directeurs de département disposent d'informations détaillées sur les activités de recherche, qu'ils peuvent utiliser pour déterminer quels universitaires n'ont pas le temps d'exercer d'autres tâches que la recherche. Cet aspect est d'autant plus crucial que, en plus des activités d'enseignement (plus ou moins importantes selon les départements), les universitaires doivent remplir un nombre considérable d'activités administratives. Même dans les départements bien dotés en personnel administratif ou technique et/ou bénéficiant d'un meilleur taux d'encadrement des étudiants, il existe des tâches que les universitaires préféreraient ne pas assurer.

La répartition de ces derniers au sein des départements a un impact important sur la carrière des universitaires : des tâches trop nombreuses ou trop chronophages limitent le temps consacré à la recherche ; c'est le cas, par exemple, quand un universitaire est responsable de la préparation du rapport pour la QAA qui est en charge de l'évaluation des programmes d'enseignement.

Au vu des enjeux et du pouvoir des directeurs de département sur ce sujet, la répartition des tâches administratives fonctionne comme un moyen de pression très efficace sur les universitaires. L'allocation des tâches administratives est aussi un puissant outil de management et celui pour lequel l'impact des méthodologies de calcul de coûts imposés par le fEC est le plus visible.

Dans un premier temps, les directeurs de département expliquent toujours que la répartition des tâches administratives et d'enseignement est basée sur la participation volontaire et sur l'équité, en fonction des envies, des compétences et des nécessités, parfois en fonction des traditions (par exemple, le recrutement est assuré par les nouveaux *lecturers*). Pour eux, tous les universitaires acceptent ces décisions, qui semblent de bon sens.

*« I don't have power, they have to contribute to the department, it is their normal job profile... I look at their ability, I know people, what they like to do, it's seen as normal. They don't protest, people are nice. It's a small department and things are made with good sense and serenity. »* (directeur de département, informatique, Saint-Georges)

Cependant, cette répartition prend également en compte le fait que certains universitaires préparent des réponses à des appels à projet ou sont engagés dans des activités de publication. Elle tient également toujours compte du temps qu'un universitaire consacre déjà à un projet de recherche financé en fEC. En approfondissant cette question, les difficultés spécifiques des départements, les mécanismes locaux et les négociations autour de ces enjeux apparaissent.

En effet, le nombre d'heures maximal de travail par semaine est fixé, et, suite au fEC, des tableaux indiquent un coefficient temps attribué à chaque activité. Un universitaire qui consacre du temps à des activités ne pouvant pas être effectuées par d'autres, ne peut, en théorie, être chargé d'aspects administratifs. Il s'agit là de la manifestation concrète de mécanismes incitatifs liés au fEC : un universitaire qui participe ou dirige beaucoup de contrats de recherche se voit attribué formellement un « coefficient temps » : si ce temps est important – si par exemple il atteint (ou s'approche) de la limite d'heures hebdomadaire – cette personne ne peut se voir attribuer des responsabilités

administratives. Par conséquent, un universitaire qui n'a pas envie d'occuper des responsabilités administratives ou qui veut les limiter doit remporter des contrats.

*« I work all the time with the head of department... for example, we have to distribute administration [...]. Looking at this [an excel sheet with the activities of each member of the staff], the head of department can see who is able to do something. »* (secrétaire général, géographie, Saint-Georges)

*« I do not have time and energy to apply for grants. Almost all my time is doing administration, teaching, marks, committees and when I have time I want to carry out research, but now I will try to get a grant... It's very hard in my subject, but if I get it, I should be able to bargain with the head of department. [Do you need a grant?] All I need is time, my laptop and a pencil. »* (reader, informatique, Gentle)

*« [How much time do you spend on research?] 10%. Most of my time is doing administration. [But you have got several grants.] What I mean is that I have only 5% of my time free to carry out research... I spend most of my time preparing research project, and in the administration of projects. [And the administration of the department?] I am already administrating research projects and I do not have any more time, because of research and the administration of research projects.»* (professeur, géographie, Saint-Georges)

Ce système d'allocation des tâches, connu de tous, fonctionne dans les deux sens : il permet aux directeurs de département d'inciter les enseignants/chercheurs à obtenir des contrats de recherche, mais il permet aussi aux enseignants/chercheurs d'exiger une diminution des tâches administratives et d'enseignement lorsqu'ils obtiennent des contrats, ou du temps pour préparer des candidatures.

### **1.2.3 Le mentorat : aider pour mieux orienter**

Le mentorat est un autre outil effecteur visant à atteindre des objectifs en termes de recherche et d'obtention de moyens. Cet outil, mis en place pour les nouveaux universitaires, n'est pas explicitement formalisé dans le cadre du RAE, à la différence des groupes de recherche dont la composition est



demandée dans le formulaire de rédaction du rapport et dans la publication des résultats. Mais l'existence du mentorat est cependant citée dans la section RA5 de tous les rapports rédigés dans les départements étudiés, afin de démontrer que le département met en place des mécanismes pour s'assurer que les jeunes universitaires développent leur profil de recherche.

Le mentorat est généralisé dans tous les départements, quelle que soit la discipline : Lucas (2006), par exemple, a identifié la présence de cet outil dans des départements de Biologie, de Sociologie et d'Anglais.

Il ne s'agit pas d'une pratique nouvelle pour socialiser les nouveaux entrants dans un département : le mentorat existe depuis très long temps de manière informelle, et il a été formalisé dans les années 1970 (Zellers, Howard, et Barcic 2008). Ce dispositif a été beaucoup étudié, principalement sur trois aspects : les relations mentors-protégés, l'impact sur le développement de la carrière des protégés (particulièrement dans les cas des femmes et des minorités), la socialisation et la reproduction sociale des valeurs de la science. La plupart de travaux valorisent cette pratique<sup>139</sup>, les rares critiques se concentrant sur son efficacité. Ils rappellent souvent son origine mythique dans l'Odyssée : Ulysse confie la protection et l'éducation de son fils à son ami Mentor, dont Athéna – déesse de la sagesse et la stratégie – a pris l'apparence (Sands, Parson, et Duane 1991; Hardwick 2005; Zellers, Howard, et Barcic 2008). Dans la plupart de cas, le mentorat entre universitaires est défini comme une relation multidimensionnelle qui consiste pour l'universitaire ayant le plus d'expérience à promouvoir, *coacher*, conseiller et agir en tant que modèle face à un universitaire novice (Zellers, Howard, et Barcic 2008).

Cependant, en analysant le contenu des réunions entre mentors et nouveaux universitaires, il apparaît que les sujets abordés sont essentiellement le RAE (central dans la carrière d'un chercheur), les opportunités de financement et, surtout, les conditions nécessaires pour une titularisation après la période probatoire de trois ans, ou pour une promotion. Au moins dans un cas, l'existence du mentorat a explicitement été liée au RAE. Ainsi, en plus des dimensions de support, d'aide et de socialisation, s'ajoutent l'évaluation individuelle au niveau du département et l'enjeu de la titularisation. En effet, en Angleterre, la période de mise à l'épreuve des jeunes universitaires dure trois ans. Cette durée n'est pas liée directement au RAE, et n'a aucun lien avec le fEC ; mais les évaluations préalables à la titularisation après ces trois ans tiennent explicitement compte des demandes externes (ou plus précisément de leur représentation, résultant de ses outils détecteurs).

---

<sup>139</sup> Le mentorat est d'ailleurs défendu par des associations professionnelles, telles que *The Association of American Geographers*.

Cet enjeu n'est pas marginal : dans tous les départements, on trouve des universitaires recrutés depuis moins de trois ans et donc très contraints par les règles qui concernent les publications et les financements. Les jeunes universitaires sont d'autant plus nombreux que, en partie du fait du RAE, des départs, des remplacements et/ou des recrutements ont eu lieu dans tous les départements étudiés, notamment dans ceux de géographie (plus de 40% des universitaires sont en période probatoire). Si le système de mentorat existe dans tous les départements, dans certains cas la description qu'en font les universitaires montre que l'accent est parfois mis sur le support, sur l'aide et sur la socialisation, mais que dans d'autres, la mise à l'épreuve et la titularisation sont mises en avant.

*« We were just talking about getting a grant. He [the mentor] said to me that I have already carried out enough fieldwork, but my profile was weak because I've never applied for a research grant. »* (lecturer, géographie, Saint-Georges)

*« I'm still on probation, but it's not a problem, I talked with [my mentor] about it. We looked at my publication, grants, teaching... I'm quite sure it'll be ok... it is ok... last year, it was ok, and since then I fixed some weakness. [What?] I needed a grant and I got it. »* (lecturer, géographie, Gentle)

*« [two professors] had provided feedback from a discussion on the current research review process. While staff accepted the necessity of monitoring for RAE purposes, they felt that its relationship to mentoring should be addressed. »* (compte-rendu du conseil de département, géographie, Saint-Georges, 2004)

Les mentors conseillent les jeunes universitaires sur les opportunités de financement, sur la manière d'écrire et de préparer un projet de recherche pour un organisme en particulier, sur la préparation des cours, etc. Cette aide est d'autant plus importante que de nombreuses opportunités de financement sont réservées aux jeunes universitaires, et que le fait de les obtenir peut avoir un impact sur toute une carrière<sup>140</sup>.

De plus, le jeune universitaire suivi par un mentor bénéficie parfois d'opportunités de

---

<sup>140</sup> Fox (1983), dans sa revue de la littérature sur la productivité des universitaires, liste une série d'études qui montrent que la productivité en début de carrière permet de prédire la productivité à long terme. Cela peut se comprendre à la lumière des effets de *feed back* du type « effet Matthieu » (Merton 1968).

financement offertes par l'université et d'une décharge permettant de se consacrer davantage à la recherche.

*« Nothing is magic. The only thing we can do is to mentor young staff. We try to show the importance of thinking about their research, help them in their career, advise them on research subjects and help them publish in the best journals they can. We make sure they are applying for grants and no research proposal goes out without being approved inside the department. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« We talked a lot about the grants for junior researchers. [My mentor] told me to ask for initial funding from the university first and then put that in the submission for the research council. We also talked about a new grant from the European community, for junior staff. »* (lecturer, géographie, Gentle)

En parallèle, le mentorat est également un moyen de socialisation (Trowler et Knight 1999) aux nouvelles exigences auxquelles les universités sont soumises, en termes de financements et de publications. Les nouveaux universitaires apprennent ainsi dans quelles revues publier et ce qu'ils doivent faire pour être bien évalués au sein du département, ces deux aspects étant liés au RAE.

#### **1.2.4 Le pouvoir des directeurs de département sur la carrière et le salaire des universitaires**

Pour inciter les universitaires à obtenir des contrats de recherche et à produire de « *good outputs* », les directeurs de département négocient avec l'université des promotions, des bonus ou des augmentations de salaire. Ces aspects – en particulier les promotions – sont très importants pour le niveau de vie et pour le statut des universitaires. À la différence des incitations liées à l'allocation de tâches administratives et des heures d'enseignement, il s'agit d'un mécanisme très transparent, mais qui n'opère pas toujours de la même manière.

Directeurs de département et mentors ont une vision claire de cet aspect, aussi bien dans leurs justifications que dans leurs décisions. Cela est connu des universitaires même s'ils n'interviennent pas

dans ce processus, mais aussi des jeunes qui ont été informés par leur mentor, par les directeurs de groupe de recherche ou même par des *lecturers* qui n'ont plus d'ambitions de carrière (et qui expliquent qu'ils n'ont pas eu de promotions à cause de ce système, parce que, selon eux, il ne récompense pas les « *good outputs* » mais « certains universitaires »).

*« Promotion perspectives are linked with research performances, at the university level it is also a response to the RAE. »* (directeur de département, géographie, Saint-Georges)

*« I have recently been promoted to professor. [Very quickly] Not at all, for me that took very long time... But that's because I was director of undergraduate studies and it took me lot of time, particularly the QAA, after that I could concentrate on research projects and I got a promotion. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« I am still a lecturer [...]. If I wanted to be reader, I should participate more in the department and I should publish in computer science journals, but computer science sucks, I am a mathematician. »* (lecturer, informatique, Saint-Georges)

Malgré l'importance de l'évaluation par les pairs, fondamentale dans la prise de décision du jury qui décide de la promotion, le processus semble clair pour tous. Il est décrit comme une « *check list* », une liste de choses à faire, plus ou moins importantes selon les besoins du département, le niveau de la promotion et les demandes externes. Dans tous les cas, même si l'importance relative des financements, des publications, de l'enseignement ou de l'administration, change d'un département à un autre ou dans le temps, les universitaires connaissent ce qu'ils doivent faire pour obtenir une promotion.

*« To be promoted, you have to be good at research, teaching and administration... not always in the same proportions, it is not the same thing when you want to be a professor or a reader. »* (professeur, informatique, Saint-Georges)

*« To be promoted professor, you have to be excellent at research, but you have to show that you [...] play a role in the administration... So I assumed the direction of the QAA and then I got time to publish. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« [A professor] stressed that staff should adhere to the final sentence: "As a general principle, the Department might expect within any review period that all staff will either*

*hold a grant in which they are the lead/co-PI, or apply for one*”. [Another Professor] advised that this will be the main criteria when looking at rewards (ie. promotions, achievement bonus awards) for staff. » (compte-rendu du conseil de département, géographie, Saint-Georges, 2005)

Même si le RAE et le fEC ont eu un impact sur la procédure et sur la « *check list* », l'importance des différents éléments dépend pour beaucoup des besoins des départements, par exemple, lorsque l'attribution de tâches administratives pose problème, les conditions d'accès au poste de professeur peuvent être modifiées pour accorder plus d'importance aux aspects administratifs – sans pour autant négliger la recherche. Cependant, le RAE et le fEC restent déterminants : les universitaires ayant à leur actif des publications identifiées comme étant de « qualité internationale » et des financements, peuvent, s'ils n'ont pas une promotion en interne, tenter une « promotion par la voie du marché du travail » en quittant le département.

*« Now, we are trying to change it [the promotion criteria], but not for lecturers, in order to become professor you need also to prove your leadership and administration skills. »* (directeur de département, géographie, Saint-Georges)

*« I came here because of the RAE. [What do you mean?] I was reader at [another university] and I was proposed a promotion to come here [...]. [So you came here for the promotion?] Yes and no... I should have had a promotion in my old university... It's hard to explain, I deserved to be promoted, and here there were people who wanted me to come. »* (professeur, informatique, Saint-Georges)

De la même manière que les directeurs de département peuvent avoir une influence sur les promotions, l'autonomie des universités anglaises en ce qui concerne les salaires<sup>141</sup> permet aux directeurs de département d'avoir une influence décisive sur la vitesse de progression au sein de l'échelle des salaires... Lorsqu'un universitaire publie dans des revues reconnues par le RAE ou lorsqu'il obtient des contrats de recherche, ces derniers sont récompensés par une progression plus

---

<sup>141</sup> Cette autonomie est partiellement limitée par des accords nationaux en ce qui concerne les postes autres que ceux de professeur.

rapide.

Comme pour les promotions, les besoins des départements peuvent varier et, dans certains cas, les responsabilités administratives peuvent jouer un rôle important dans l'obtention d'une augmentation. Le fait de décrocher des contrats de recherche est, toujours et partout, un élément positif, même lorsqu'elle implique une décharge totale d'administration et d'enseignement.

*« We do not have a lot of power, but we play a role in some important decisions. There are twelve different positions in the salary scale and people move every year. If someone is doing a very good job, he can go faster. »* (directeur de département, géographie, Saint-Georges)

*« We cannot reduce researcher's salaries... I think that is impossible, but we can reward them; we have to reward people who are good, otherwise they will leave the department. »* (directeur de département, informatique, Saint-Georges)

L'argent du fEC est un autre outil à la disposition des directeurs de département pour inciter les universitaires à postuler à des contrats de recherche : c'est le directeur de département qui négocie avec l'université pour que ces sommes reviennent au département. Or, une partie d'entre elles est distribuée aux universitaires qui ont obtenu des contrats de recherche. Ceux qui obtiennent un contrat important peuvent ainsi utiliser une partie de l'argent pour financer une recherche hors contrat ou (ce qui revient au même) pour payer un vacataire qui prendra en charge une partie de leur charge d'enseignement.

*« The Departmental Development Fund. The university is providing an incentive fund in which 20% of fEC income for Research Council funded projects, and 35% for other projects, is paid into a departmental fund. This can then be split between the departmental fund and individual funds – the proposed split here is: Incentive fund income up to £10k – 50% to department, 50% to applicants. Incentive fund income in excess of £10k – split is 75% to dept, 25% to applicants. »* (compte-rendu du comité de management de la recherche, géographie, Saint-Georges, 2007)

Même si les directeurs de département avaient déjà, par le passé, joué un rôle sur les promotions,

les salaires et la négociation des financements, l'aspect central des évolutions récentes est la formalisation du processus de promotions et son ajustement aux attentes et problèmes spécifiques de chaque département. Le RAE et le fEC jouent, ici, un rôle très important en déterminant les éléments qui deviennent cruciaux, même si la « *check list* » est aussi modifiée en fonction d'autres problématiques, telles que la nécessité de récompenser des tâches considérées ingrates, notamment certaines tâches importantes dans l'administration et que l'on ne peut pas se permettre d'attribuer à quelqu'un qui n'a pas été volontaire.

### **1.2.5 Les groupes de recherche comme outils de légitimation et/ou de coordination de l'activité des universitaires**

Le dernier outil de gestion de type effecteur est le « groupe de recherche » ou le « *cluster* ». Aujourd'hui, dans tous les départements, le principe dominant est que des groupes de recherche (ou toute autre structure formelle) doivent être créés à la fois pour présenter les activités de la manière la plus cohérente possible et ainsi faciliter le travail des évaluateurs, et pour légitimer le département à l'extérieur. Lors du premier RAE, aucun groupe de recherche n'existait officiellement dans les départements étudiés : à la fin des années 1980, le processus d'évaluation était en effet moins formalisé et peu de départements d'informatique<sup>142</sup> comptait des groupes de recherche. Il n'y en avait aucun en géographie : la géographie sociale et culturelle, présente dans les deux départements étudiés, a en effet une longue tradition de travail individuel plutôt qu'en groupe. Pourtant, au début des années 1990, des groupes de recherche ont été créés, généralement comme des « chapeaux » ou « parapluies formels » (*formal umbrella*), « *for presentation purpose* ».

*« I think it comes from his experience of being in the inside of the RAE. One of the things he saw happening is that you need, as a department, to present yourself as research clusters or research groups. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« It is not a real research group. It is another consequence of the RAE, a label, a formal*

---

<sup>142</sup> En fait, en ce qui concerne l'informatique, une partie de la discipline était habituellement organisée en groupes de recherche, notamment parmi les *soft engineers*, mais cette tradition était peu centrale dans les départements étudiés qui étaient plus orientés vers des sujets plus théoriques.

*umbrella. There is only one real research group in this department [not his research group]*  
». (lecturer, informatique, Gentle)

« *Implementation of stated Future Objectives in RAE document. The Committee discussed ways in which the future objectives set out in the 2001 RAE [...] the use of regular Research Group meetings.* » (compte-rendu du conseil de département, géographie, Saint-Georges, 2001)

Cet aspect semble conforter les thèses neo-institutionnalistes : il est tentant d'interpréter ces groupes comme des structures formelles de légitimation, faiblement couplées avec le fonctionnement réel des universités. Il est impossible de ne pas penser aux analyses de DiMaggio et Powell (1983) en terme d'isomorphisme pour analyser la mise en place de ces groupes de recherche, notamment dans les sous-disciplines à tradition individuelle (telles que la géographie culturelle et l'informatique théorique). Pour autant, dans certains cas, il s'agit d'une formalisation de pratiques bien établies, notamment dans des sous-disciplines ayant des caractéristiques épistémiques de travail collectif<sup>143</sup>.

Par ailleurs et surtout, la mise en place de ces groupes n'est pas forcément sans effets. Dans certains cas, les groupes de recherche sont progressivement devenus de véritables instances de travail pour des universitaires qui, travaillant sur des sujets semblables, ont commencé à se réunir, une ou deux fois par mois, pour discuter de leur recherche. Dans ce cadre, chaque universitaire peut demander des avis, apprendre de ses collègues, et trouver des idées de recherche qu'il développera seul ou en collaboration, même lorsqu'il s'agit de sous-disciplines où la tradition du travail collectif est faiblement ancrée.

« *[Professor on physical geography, about research groups] I've given the autonomy to work together [with people in their research group] and they actually work together in undergraduate teaching and research and they have interesting highlights in the process... it's just the normal functioning of science.* » (professeur, géographie, Gentle)

---

<sup>143</sup> En fait, cela été le cas dans une sous-discipline dans chaque département où le travail en équipe n'était pas seulement la forme traditionnelle de travail, mais avait aussi été rendu nécessaire par l'utilisation d'équipement à rentabiliser et/ou la nécessité d'exploiter des bases de données importantes. Cependant, cet aspect n'est pas représentatif et ne concerne qu'une petite minorité des groupes de recherche.



*« We started a research group meeting every two weeks... For the moment, we go around the table, talking about research, grant opportunities, collaborations, etc... creating a team. »* (professeur, géographie, Saint-Georges)

*« It is not a management group. We talk about science, what is going on in the world. We try to help each other. »* (professeur, informatique, Gentle)

Nous analyserons plus loin ce qui fait que certains groupes de recherche restent de l'ordre de la légitimation alors que d'autres sont un moyen de promouvoir les collaborations scientifiques. Mais il suffit pour l'instant de constater qu'ils ne sont pas toujours du simple affichage et qu'ils agissent par conséquent comme des outils effecteurs.

Dans les sections qui précèdent, nous avons donc, d'une part, décrit des outils détecteurs utilisés dans tous les départements : certains sont mobilisés pour mesurer la production des départements et d'autres pour cerner les attentes de l'environnement. D'autre part, nous avons décrit des outils effecteurs utilisés dans tous les départements, mais de manière différente de l'un à l'autre. Ces outils ont individuellement des effets : ils requièrent un investissement de travail, ils peuvent avoir un impact sur l'image que les départements projettent à leur université et les organismes externes et/ou ils peuvent avoir un impact sur les formes de coordination du travail.

Cependant, même si les outils ont des effets individuels, chacun est utilisé dans des contextes différents et parallèlement à d'autres outils. Ils peuvent donc avoir des effets les uns sur les autres et, en fonction des contextes où ils sont utilisés et les autres outils présents, ils peuvent être mobilisés de manière complètement différente et avoir d'autres types d'effets. C'est pourquoi leur description individuelle n'est pas suffisante. La distinction entre outils détecteurs et effecteurs est importante, mais elle ne permet pas de comprendre leur impact sur les systèmes concrets si on ne prend pas en compte les enjeux locaux et les autres outils mobilisés. C'est ce que nous ferons dans la section qui suit.

## **2 Agencements typiques d'outils et tendances dynamiques au sein des départements**

Les outils détecteurs que nous avons décrits sont formellement très similaires dans tous les départements que nous avons étudiés. En revanche, les outils effecteurs sont utilisés de manière plus ou moins intensive et ont plus ou moins d'impact sur les pratiques. Leur utilisation change selon le département, le groupe de recherche ou leur situation respective à un moment précis. Ces différents outils sont interdépendants et ne peuvent être appréhendés séparément : certains ont des effets sur les autres (effets cumulatifs et synergies), ou bien ont besoin des autres pour se déployer. Ainsi, pour déterminer l'impact institutionnel et technique des outils de gestion, l'analyse de leur agencement et leur mise en contexte sont nécessaires, ce qui a rarement été fait lors de précédentes recherches sur le RAE et le fEC. Plus exactement, les travaux qui existent ont peu cherché à apprécier si, et alors comment, les effets de ces deux instruments variaient d'un département à un autre. Or, on peut légitimement faire l'hypothèse que le contexte – différent selon les départements et groupes – peut avoir un effet sur les outils, d'autant plus que ces derniers coexistent, voire fonctionnent ensemble et éventuellement peuvent cadrer ou être cadrés par d'autres outils, et qu'ils font l'objet d'appropriation par les acteurs locaux.

Afin de mieux évaluer les effets institutionnels et pratiques des outils mis en place suite à l'introduction du RAE et du fEC, il convient par conséquent d'étudier leur fonctionnement au cours du temps, dans des contextes concrets, et en présence d'autres outils. Dans cette partie, nous décrirons comment certains outils opèrent ensemble, s'agencent les uns avec les autres, et deviennent plus importants que d'autres pour coordonner le travail des universitaires. Dans cette optique, nous montrerons que l'opérationnalisation des instruments nationaux est couplée aux activités des départements, mais que ce couplage n'est ni mécanique, ni à sens unique : il varie en fonction des contextes locaux. Cela nous conduira, sur la base de nos observations, à décrire deux modalités d'agencement entre les outils qui renvoient à deux idéaux-types de départements : ceux que l'on qualifiera de « managériaux collégiaux » et ceux qui peuvent être décrits comme « managériaux hiérarchiques ». Ensuite, nous montrerons plus concrètement comment, dans chacun des deux cas, les outils opèrent. Enfin, nous étudierons comment et en fonction de quels facteurs l'usage des outils évolue dans le temps.

## 2.1 Deux modalités d'agencement des outils

L'étude comparée des quatre départements, mais aussi celle de leur évolution dans le temps montrent que l'utilisation et la combinaison des outils varient dans le temps mais que l'on peut observer une certaine régularité, une certaine cohérence dans la manière dont elles se produisent. On peut ainsi identifier deux cas de figure que l'on peut qualifier d'idéal-types car on ne les rencontre jamais à l'état pur mais constituent en quelque sorte les extrémités d'un *continuum* de situations, variables dans le temps et d'un département ou d'un groupe à l'autre.

Dans la partie précédente, nous avons décrit huit outils de gestion (trois détecteurs et cinq effecteurs), tous présents dans les quatre départements étudiés. Ils ne sont pas spécifiques à ces départements ou aux disciplines qu'ils couvrent car ils ont très largement résulté de l'introduction du FEC et du RAE.

Si l'on observe peu de différence entre les outils détecteurs, on peut en revanche distinguer divers types d'outils effecteurs. Les uns, comme l'allocation des tâches, les interventions dans la carrière des universitaires ou l'allocation des ressources relèvent d'abord de l'exercice de l'autorité hiérarchique et du pouvoir des directeurs de département. Les autres, comme la création de groupes de recherche et le mentorat mettent davantage l'accent sur la création d'une culture de recherche, sur le rôle des pairs, et sur un certain esprit de corps, bref ont une dimension collégiale.

Or, il apparaît clairement que les uns et les autres sont rarement associés. Les outils effecteurs « hiérarchiques » sont utilisés conjointement, tout comme les outils collégiaux qui sont mobilisés ensemble. On peut donc identifier un agencement que nous qualifierons de managérial collégial et l'autre de managérial hiérarchique.

Dans le premier, les membres du département privilégient le contrôle par les pairs, et donc mobilisent des outils comme la formalisation des groupes de recherche effectifs, l'aide des universitaires les plus expérimentés aux plus novices mais ont aussi une utilisation intensive des outils détecteurs pour s'approprier collectivement les demandes de l'environnement). Cette configuration d'outils évoque ce que Tapper et Palfreyman<sup>144</sup> (2002) appellent la « collégialité intellectuelle » et, plus

---

<sup>144</sup> Ces auteurs font la distinction entre la collégialité intellectuelle, la collégialité des collègues et la collégialité de l'université collégiale. Les deux derniers types de collégialité font référence à des modes de gouvernement des universités et moins aux interactions entre collègues au niveau des départements.

généralement, les descriptions de la collégialité qui mettent l'accent sur la confiance et l'autonomie (Deem 1998; Yokoyama 2006), sur la discipline des pairs et les valeurs professionnels (Bargh, Scott, et Smith 1996), sur les communautés d'universitaires (Becher 1989) ou sur la liberté (Clark 1986; McNay 1995). Cela n'élimine ni les conflits, ni la concurrence, mais les canalise et les gère par des discussions entre pairs au niveau du département. Les outils effecteurs à dimension plus hiérarchique sont à la fois moins mobilisés et plus discrets : la répartition des ressources et des récompenses, ainsi que la division du travail, sont assurés en interne au département, lors des comités du département qui fonctionnent comme un « *collegium* » au sens de Kogan (1999).

Cela n'exclut pas des formes de le contrôle, mais elles sont elles aussi assurées par le « *collegium* » et non par la chaîne hiérarchique.

Dans la seconde configuration, les outils hiérarchiques prédominent. Le lien entre résultats valorisables dans le RAE<sup>145</sup> et récompense est explicite et se traduit directement dans l'allocation des tâches, les évolutions de salaires et les promotions. Les outils détecteurs prennent la forme de tableaux de bord dynamiques, postés sur Intranet, qui affichent les données qui peuvent être individuelles. Les outils dédiés à la mesure de la répartition du temps de travail sont très développés, ce qui permet à chaque universitaire de connaître, de manière précise, le pourcentage de temps qu'il consacre à chaque activité. Il existe également une liste des revues « de qualité internationale » dans lesquelles les universitaires doivent publier, et chaque universitaire doit continuellement soumettre à évaluation les quatre publications qu'il pourrait utiliser pour le RAE.

Cet agencement d'outils, à l'opposé du premier, s'apparente au « managérialisme dur » (Trow 1994), en particulier du fait de l'usage d'indicateurs de performance et de calculs d'efficience (Tapper et Palfreyman 2002; Yokoyama 2006) dans un contexte caractérisé par le manque de confiance, la différenciation hiérarchique entre les universitaires, un système de management *top-down* et interventionniste qui peut aller jusqu'à recourir au *naming and shaming* (McNay 1995; Dearlove 1997; Tapper et Palfreyman 2002; Yokoyama 2006).

Dans cette configuration, les outils à dimension plus collégiale tels que les groupes de recherche ont une vocation formelle, sans effet sur le travail des universitaires car ils ne sont mis en place que pour présenter les départements aux yeux des évaluateurs externes. De même, le mentorat a

---

<sup>145</sup> Nous avons surtout parlé d'articles dans des revues de « qualité internationale » mais, dans certains départements, d'autres *outputs* peuvent être considérés comme valorisables : dans un cas, le doyen a demandé à un universitaire de breveter un logiciel.

un aspect rituel, et a surtout une fonction d'évaluation en vue des décisions de titularisation.

## **2.2 L'impact de l'agencement des outils de gestion**

Les outils de gestion utilisés dans les départements étudiés permettent l'élaboration d'une typologie de l'agencement d'outils qu'ils privilégient. Ce constat mérite d'être nuancé par une distinction entre deux niveaux d'analyse, celui du département et celui des groupes de recherche. En effet, il existe des groupes dans lesquels la configuration diffère de celle en vigueur dans le reste du département. De plus, dans tous les cas, cette configuration évolue dans le temps : la mobilisation des outils varie en importance, de manière plus ou moins pérenne. Cependant, dans cette partie, à des fins analytiques et dans le but d'illustrer comment les différents outils s'agencent et agissent ensemble, nous ferons comme s'il n'y avait que peu de différences entre la gestion des départements et la gestion des groupes de recherche dont le succès est plus ou moins important que celui du département en tant qu'ensemble. Dans la partie suivante, nous nous intéresserons de près aux modalités d'évolution générale d'un département dans un sens ou dans l'autre. Ici, nous nous concentrons sur la façon dont les agencements d'outils fonctionnent de manière cohérente les uns avec les autres et ont un effet sur la coordination du travail à l'intérieur d'un département.

Ainsi, le département de géographie à Gentle, tout comme celui d'informatique à Gentle avant la diminution du recrutement d'étudiants, renvoie à l'agencement managérial collégial. Au contraire, et malgré les évolutions dont nous parlerons par la suite, les deux départements de l'université Saint-Georges renvoient au management managérial hiérarchique.

### **2.2.1 Les départements managériaux collégiaux facilitent la production de recherche de "qualité internationale" en mêlant outils de détection managériaux et pratiques collégiales**

Le département de Géographie à Gentle est le plus proche de l'idéal-type managérial collégial, et celui d'informatique à Gentle l'a été par le passé. Ces départements managériaux collégiaux se caractérisent par une performance globale très satisfaisante au regard des critères d'évaluation des

*senior managers*, que ce soit au niveau financier ou au niveau des résultats obtenus dans le RAE – ces deux aspects étant liés<sup>146</sup>. En effet, comme nous l'avons souligné dans le chapitre 2, les directeurs qui satisfont aux critères d'évaluation des *senior managers* peuvent plus aisément négocier une gestion du département autonome, des ressources supplémentaires de l'université et une meilleure dotation en personnel. Ces éléments, et notamment l'autonomie, sont une condition nécessaire à la mise en place du modèle collégial managérial au niveau des départements. Aussi bien pour le département de géographie à Gentle que pour celui d'informatique par le passé, le doyen ne joue qu'un rôle d'appui externe et il règne un contexte de confiance.

Dans les départements de ce type, les groupes de recherche et le comité de management de la recherche constituent les outils centraux qui structurent l'ensemble des autres outils, en tant qu'instances de coordination et d'orientation du travail des universitaires. Les groupes de recherche de ces départements sont animés par un directeur respecté, responsable du contrôle de la production des universitaires, de l'animation des réunions périodiques au cours desquelles les informations recueillies grâce aux outils détecteurs sont analysées et discutées.

Lors des réunions de groupes de recherche, les universitaires analysent la production de leur groupe par rapport aux demandes des jurys du RAE et à des départements ou groupes de recherche d'autres universités jugées comparables<sup>147</sup>. Ils recourent à des analyses SWOT pour traiter les informations recueillies ; les performances financières et académiques du département sont systématiquement comparées aux objectifs (par exemple, la qualité de la recherche est mesurée, entre autres, en fonction du support de publication) et aux performances passés. En même temps, ces groupes sont décrits par leurs membres comme des instances où s'organise la coopération entre pairs plutôt que comme des structures de management de la production.

*« Nothing magic... We are strong today. We have to think about the best journals, apply for grants [...]. We have to look at where we are strong, look at the opportunities, where*

---

<sup>146</sup> Pour autant, l'excellence des performances n'est pas une caractéristique exclusive des départements managériaux collégiaux : il existe des départements de recherche riches et prestigieux plus proches du type managérial hiérarchique. D'ailleurs, un département de géographie d'une université du Russel Group a été cité à plusieurs reprises comme étant très hiérarchique par des universitaires de géographie à Gentle et à Saint-Georges.

<sup>147</sup> Si le terme n'est pas toujours utilisé par les universitaires en entretien, en réunion, cette pratique est qualifiée de « benchmarking » en vue du RAE.

*we are weak... You know science changes and when you think about the [an other department of the faculty that fell in the RAE], you know you have to be vigilant. »* (directeur de groupe de recherche, géographie, Gentle)

*« I'm very confident about the next RAE; if you look at our production just before the last RAE, we have done much better than last time, we have got more grants and our publications are really great. »* (professeur, informatique, Gentle)

*« Research groups (item 2): it was agreed that SWOT analyses should continue to be discussed within groups, and with the [head of department]. Brief summaries to be made available to [head of department] for circulation by Monday 2 June at the latest.»* (compte-rendu du comité de management de la recherche, géographie, Gentle, 2003)

A partir de ces analyses qui sont regroupées au niveau du comité de management de la recherche, les groupes de recherche formalisent des objectifs sous forme d'un agenda collectif de recherche. Les universitaires décident « collégialement » de développer des sujets et des programmes de recherche, en tirant profit des forces du groupe de recherche et en investissant des sujets perçus comme importants pour la communauté scientifique (et donc finançables). Pour ce faire, ils s'appuient, d'une part, sur les nombreuses informations dont ils disposent sur les attentes des évaluateurs externes et d'autre part, sur l'influence qu'ils peuvent avoir dans les Agences Thématiques, les revues scientifiques et la communauté scientifique en général. Grâce au comité de management de la recherche, chaque directeur de groupe s'appuie également sur l'analyse des performances des autres groupes de recherche.

*« My job was to galvanise these people and to identify what the purpose would be. We established a policy... We developed a policy of how we would operate, what sort of thing we would like to do [...]. I tried to see what the strengths of that group were, rather than just individuals... Things we could do as a group. My job was to make sure that they meet together quite well... We created the name; we created a small group of management; we had meetings where we debated the things we may do, synergies we may have between us. »* (ex-directeur de groupe de recherche, géographie, Gentle)

*« We do have the right people leading the right research areas [...] People who can see what the big issues are and successful in implementing research in those topics,*

*communicating the research findings internationally, so setting research agendas [at the national level].* » (ex-directeur de groupe de recherche, géographie, Gentle)

Dans ce contexte, le RAE constitue pour les universitaires un élément qui a permis le développement du raisonnement stratégique et d'une capacité de cibler des objectifs.

*« [The RAE] has some positive effects. It helped us to focus in research carefully... Now we are working systematically on research funds... »* (directeur de groupe de recherche, géographie, Gentle)

Dans les départements managériaux collégiaux, les groupes de recherche, comme le mentorat, sont aussi des espaces de suivi individualisé des jeunes universitaires. Dans ces instances, les universitaires peuvent trouver de l'aide pour améliorer leurs chances de publier sur des sujets et dans des revues identifiées comme stratégiques et pour obtenir des financements via des contrats de recherche. D'autre part, les groupes de recherche sont également des lieux de contrôle des jeunes universitaires, dans lesquels les interactions (parfois déséquilibrées) entre pairs permettent de les orienter vers des thématiques, des revues et des modes de travail particuliers.

*« Research group directors should be proactive about encouraging individuals to apply for research grants, through advice, encouragement and regular discussion. »* (compte-rendu du comité de management de la recherche, géographie, Gentle, 2003)

*« Now with my research proposal for a PhD and a post doc, I will probably ask for comments to the research group. »* (lecturer, géographie, Gentle)

*« [Within the research group] lots of people are running in parallel ; helping one another ; writing with one another ; preparing the grant for one another, but having their own achievements. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« Nothing is magic [...]. We advise them on research subjects and we help them publish in the best journal they can. We make sure they are applying for grants and no research proposal goes out without being approved inside the department. »* (ex-directeur de groupe



de recherche, géographie, Gentle)

Dans les groupes de recherche, certains universitaires – notamment les plus expérimentés – apportent une aide parfois déterminante dans l'obtention de contrats de recherche. Ces universitaires ne sont pas nécessairement intéressés par les thématiques pour lesquelles ils apportent leur expertise, mais leur participation leur donne accès à des opportunités de publication, à l'obtention de financements, à du temps pour faire de la recherche plutôt que des tâches administratives<sup>148</sup> et elle leur permet de développer des nouvelles aires d'expertise.

*« I have my own geographical expertise, but I work with several people in the research group because they need me to run the dating [specific technique] [...]. For me, it is very interesting because I can publish more and I learn about other techniques and other continents. » (lecturer, géographie, Gentle)*

Dans les départements managériaux collégiaux, les outils associés à l'agencement managérial hiérarchique existent, mais ils sont rarement mobilisés et lorsqu'ils le sont, c'est dans une perspective qui s'adapte à l'orientation collégiale. Les directeurs de département utilisent leur pouvoir en termes de répartition des tâches et sur les salaires, mais dans l'optique de récompenser des performances exceptionnelles ou pour faciliter la mise en place d'un programme de recherche.

En ce qui concerne la répartition de tâches administratives et d'enseignement, les départements managériaux collégiaux disposent de davantage de personnel technique ayant les compétences et les qualifications pour s'occuper des étudiants. Le temps disponible pour faire de la recherche étant relativement abondant, des décharges peuvent être attribuées, avec des contreparties : par exemple, les jeunes universitaires sont partiellement déchargés des activités administratives et de certaines activités d'enseignement – ce qui est par ailleurs explicité dans la section RA5 du RAE –, mais en échange ils doivent viser l'obtention de contrats de recherche et des publications de « qualité internationale ». Ils répondent d'autant plus favorablement à cette offre qu'ils reçoivent une aide précieuse auprès de leur groupe de recherche – qui commente toutes les candidatures à une offre de financement – et de leur

---

<sup>148</sup> Rappelons que les financements FEC leur donnent la possibilité de se faire remplacer pour certaines tâches administratives.

mentor. Les responsabilités administratives les plus exigeantes sont souvent suivies d'un congé sabbatique destiné à la préparation de publications ou de projets de recherche suffisamment importants pour être pris en compte lors de l'obtention d'une éventuelle promotion.

L'influence des directeurs de département sur les carrières est limitée dans les départements managériaux collégiaux : il ne serait pas admis que les promotions dépendent d'autre chose que de la recherche, vision défendue par les groupes de recherche, les mentors et même les directeurs de département. Ces derniers sont d'ailleurs conscients qu'un universitaire, avec des publications dans des revues de « qualité internationale » et/ou des financements, qui n'obtiennent pas une promotion en interne a la possibilité de l'obtenir en se faisant recruter sur un poste d'un statut supérieur dans une autre université – le cas échéant, les directeurs de groupe de recherche et les mentors sont là pour le lui rappeler.

Plus généralement, les départements managériaux collégiaux sont caractérisés par un fonctionnement en cercle vertueux dans lequel les informations recueillies grâce aux outils détecteurs sont utilisés pour informer le contrôle des pairs, renforcer la coopération et faciliter l'obtention de davantage de ressources. Dans les espaces de travail de ce type, les deux outils officiellement mis en place dans le cadre du RAE – les groupes de recherche et le mentorat – introduisent une gestion managériale qui dans la mesure où les résultats du département sont positifs renforce les outils de gestion collégiaux. Les ressources obtenues par les universitaires sont utilisées pour renforcer la confiance dans la gestion du département, négocier de l'autonomie vis-à-vis de la faculté et le réinvestissement d'une partie des ressources pour entretenir et renforcer le mode de gestion managérial collégial.

### **2.2.2 Les départements managériaux hiérarchiques font pression sur les universitaires**

Le département le plus proche de l'idéal-type managérial hiérarchique est celui de géographie de Saint-Georges. Les deux départements d'*informatique* étaient au moment des entretiens également très proches, en particulier celui d'*informatique de Saint-Georges*. Dans ces départements, les outils hiérarchiques sont utilisés de manière intensive, produisant des tensions et des difficultés. A l'inverse des départements managériaux collégiaux, ils ont des difficultés à satisfaire les demandes des *senior managers* en ce qui concerne le financement et/ou les résultats dans le RAE. Une autre caractéristique

de ces départements est que la plupart des groupes de recherche y ont une existence purement formelle : les agendas de recherche sont construits *a posteriori* à partir des résumés des recherches individuelles ; les groupes n'ont donc pas d'impact direct sur le travail et le quotidien des universitaires.

*« Research groups are not important, we work on similar subject, sometimes we work together... It is a research subject, not a team. We would like to create a team, but we need time and maybe resources... The university is not willing to do that. »* (reader, géographie, Saint-Georges)

En ce qui concerne le mentorat, il est dans certains cas purement formel ; dans d'autres, les jeunes universitaires sont poussés par leur mentor à satisfaire des obligations en terme de publications et de candidatures à des projets de recherche, et sont informés de l'importance de ces deux items pour être titularisés. D'ailleurs, c'est le mentor qui a la charge de préparer le jeune universitaire à son entretien d'évaluation interne, préalable à sa titularisation. Le mentorat n'est pas, dans les départements managériaux hiérarchiques, une institution de partage et de soutien comme il peut l'être dans le modèle collégial.

*« I do have a mentor, but I saw him once, he explained me the probation, what I have to do, but is not very useful [what do you have to do?] basically you have to publish excellent papers, in excellent journals and get excellent money. »* (lecturer, géographie, Saint-Georges)

*« [talking about a research project she is involved] I didn't have too much choice, we talked about probation [with his mentor] and suddenly he asked me to participate on a research project, and he told me that it was good for me. »* (lecturer, géographie, Saint-Georges)

De fait, les outils les plus utilisés dans ces départements sont, de loin, ceux contrôlés directement par le directeur de département, à savoir les outils d'allocation des tâches et ceux déterminant les salaires et les promotions. Étant donné que ces départements ont des taux d'encadrement faibles, le pouvoir d'allocation des tâches est particulièrement crucial : par conséquent,

les tâches administratives que les universitaires doivent assurer sont très nombreuses (en termes absolus et relatifs au nombre d'universitaires). Ainsi, dans les départements de l'Université Saint-Georges, les universitaires doivent remplir plus de 70 activités administratives : responsabilités dans les programmes d'enseignement (5 activités), dans les modules d'enseignement (6 activités), dans le recrutement des étudiants (8 activités), dans les comités départementaux, tels que les comités de management, d'enseignement, de recherche, etc. (19 activités), ainsi que les responsabilités générales dans le département telles que l'égalité des opportunités, les séminaires (9 activités), les responsabilités dans les comités de la faculté et de l'université (14 activités) et les responsabilités vis-à-vis d'autres départements (8 activités). Évidemment, ces responsabilités sont très différentes les unes des autres et nécessitent des investissements en temps très inégaux.

Si l'on prend l'exemple d'un universitaire responsable du recrutement des étudiants, cela nécessite notamment d'établir des contacts avec les lycées, d'aller faire des présentations et de s'investir considérablement lorsque les étudiants postulent – c'est-à-dire durant les périodes où les universitaires n'enseignent pas et où, en théorie, ils ont le plus de temps pour écrire et mener des terrains à l'étranger (aspect qui est très important pour certains géographes, par exemple). Par ailleurs, certaines de ces activités sont liées. Par exemple, la responsabilité de l'égalité des opportunités implique, en plus de s'occuper des étudiants handicapés<sup>149</sup>, de participer à d'autres activités au niveau de la faculté et de l'université. La plupart de ces activités sont aussi menées dans les départements managériaux collégiaux, mais avec relativement plus de personnel universitaire et beaucoup plus de personnel administratif et technique – par exemple le responsable de l'égalité des opportunités de géographie à Gentle fait partie du personnel technique et administratif.

L'aspect structurant dans les départements hiérarchiques est le pouvoir dont dispose le directeur de département dans l'allocation d'une grande majorité de ces tâches de manière non équitable, en s'appuyant sur les données de l'activité du personnel recueillies pour calculer les coûts de la recherche – sachant que les 70 activités évoquées ci-dessus sont réparties entre 20 universitaires. Ce pouvoir d'allocation est, pour le directeur, un outil important pour inciter les universitaires à se porter candidats à des appels d'offre de financements dont l'obtention est primordiale pour continuer la recherche. Il

---

<sup>149</sup> Sachant que dans trois des quatre départements il y a des étudiants avec des handicaps physiques lourds et que les universités doivent garantir l'égalité d'opportunités d'apprentissage à tous les étudiants, cette responsabilité est particulièrement contraignante en géographie où des voyages d'étude à des terrains de difficile accès font partie du cursus général.

existe d'ailleurs une corrélation négative entre le nombre de contrats de recherche obtenus et les responsabilités administratives et d'enseignement (sauf lorsqu'une responsabilité administrative est liée à d'autres éléments comme une promotion ou un congé sabbatique). Deux cas précis constituent des incarnations extrêmes de cette corrélation. Un universitaire a été nommé directeur de programme doctoral (une responsabilité exigeante) alors qu'il n'a jamais encadré de doctorants ni jamais obtenu un contrat de recherche ; un professeur très réputé et productif – évoqué en premier dans la section RA5 du RAE pour avoir écrit un des articles les plus cités de la discipline – n'a jamais été vu par certains de ses collègues : il faut dire qu'il n'habite pas en Europe.

Cependant, ce pouvoir a des limites, car les règles qui « punissent » les universitaires qui n'ont pas de contrats de recherche doivent « récompenser » ceux qui en ont. En d'autres termes, les universitaires qui obtiennent des financements peuvent légitimement exiger de ne pas se voir attribuer de tâches administratives et d'enseignement, ce qui empêche que les universitaires qui n'ont pas obtenu de contrats de recherche puissent consacrer du temps – pendant le travail – à l'obtention de contrats de recherche et à la publication d'articles de « qualité internationale ». De plus, certains universitaires peuvent mettre de la mauvaise volonté et ne pas réaliser convenablement les tâches que leur sont demandées. Cependant, dans ce cas, le directeur de département a encore la possibilité de limiter la vitesse de progression de leurs salaires et de leur carrière.

*« [What happens when they don't want to carry out some administrative duties?] I can't do anything against them, but I have the responsibility to allocate administrative tasks [...]; It's not like in France where everyone is expected to do the same amount of teaching. It is up to me to balance between research, teaching and administration. »* (directeur de département, informatique, Saint-Georges)

*« Only 5% of my time is free to carry out research ; I have very heavy administrative burden ; I have to administrate research contracts... I told [the head of department] that it can't continue like that... There is too much administration in this department. »* (professeur, géographie, Saint-Georges)

De plus, l'usage du pouvoir d'allocation est limité par la possibilité de défection des individus qui estiment ne pas avoir des conditions de travail à la hauteur de leurs espérances. Le département de Géographie à Saint-Georges, par exemple, est le département qui a le système de comptabilité du temps

de travail le plus fin et où cet outil est utilisé de la manière la plus transparente. Cependant, il connaît un taux de rotation du personnel très important, notamment chez les jeunes universitaires dont le profil est suffisamment attractif pour être recrutés ailleurs, mais qui n'ont pas réussi à obtenir suffisamment de financements pour se libérer des tâches administratives comme ils le souhaiteraient. Par conséquent, les universitaires sont complètement débordés par les tâches administratives et d'enseignement, aussi bien les plus expérimentés (qui sont les seuls à pouvoir remplir certaines fonctions), que les plus novices (qui, occupés à de nombreuses tâches, n'ont pas réussi à préparer suffisamment de candidatures pour obtenir des financements). Cette situation rend également difficile l'intégration des nouveaux universitaires, notamment les plus jeunes.

*« It's very hard in this moment, because we lost lots of senior staff, particularly in my group, and some administration tasks must be allocated to senior staff... and some of them don't have time, because they have important grants to manage. »* (directeur de département, géographie, Saint-Georges)

En ce qui concerne les outils, ce type d'agencement est en lien direct avec le RAE et le fEC, avec un impact considérable – d'aucuns diraient dévastateurs – sur l'organisation du travail des universitaires au sein des départements. Cependant, ce type d'agencement est limité dans sa portée, car les règles qui sont utilisées pour inciter les universitaires à produire certains outputs et à se porter candidats à des contrats impliquent l'octroi de ressources financières et du temps pour ceux qui s'y conforment.

### **2.3 Facteurs et changement dans l'organisation des départements**

Nous avons classé trois des quatre départements étudiés comme managériaux hiérarchiques. Ces départements ont plusieurs points en commun avec les descriptions faites par des auteurs mobilisant la notion de *McUniversité*. Ces éléments semblent indiquer que la mise en place du RAE et le fEC, accompagnés d'autres instruments, poussent les universités et les départements vers un fonctionnement managérial hiérarchique, fordiste, individualiste et déprofessionnalisé, auquel seules les universités emblématiques et les départements exceptionnels pourraient échapper.

Cependant, ces conclusions ne tiennent pas compte du fait que les départements arrivent à privilégier un agencement d'outils de gestion suite à un processus d'adaptation et d'appropriation des outils de gestion, résultant de négociations complexes entre directeurs de département et *senior managers*, ainsi qu'entre directeurs de département, universitaires et directeurs de groupes de recherche. Dans tous les départements, les directeurs et les universitaires ont formellement mis en place l'ensemble des outils de gestion que nous avons présentés, mais ce sont des négociations contingentes et relativement précaires qui font, qu'à un moment donné dans un département ou dans un groupe de recherche, un agencement d'outils va être privilégié plutôt qu'un autre. Or ces ajustements sont évolutifs. En fait, aucun département n'est resté fixé dans un seul mode de management et tous les départements sont faits de groupes de recherche – formels ou effectifs – qui tendent vers l'un ou l'autre mode d'organisation.

Les situations ne sont pas figées : le département d'informatique à Gentle a eu une organisation managériale collégiale qui s'est ensuite hiérarchisée ; dans le même temps, certains de ses groupes de recherche sont restés managériaux collégiaux ou étaient en train de le redevenir. Le département de géographie à Gentle n'a pas toujours été managérial collégial. Dans les départements de l'Université Saint-Georges, quelques groupes de recherche évoluent vers un mode managérial collégial qui, à terme, pourrait devenir le principal mode de management pour l'ensemble du département. Il s'agit donc de processus dynamiques.

En fait, même si des outils de détection ont été mis en place dans tous les départements et que l'on peut affirmer que tous les départements étudiés sont aujourd'hui significativement plus managériaux qu'avant 1989, en ce qui concerne les agencement d'outils effecteurs, et donc le mode général de gestion des départements, il n'y a pas une trajectoire ou des trajectoires qui amèneraient l'ensemble des départements vers un mode de gestion identique. De manière générale, les départements sont confrontés à deux tendances antagoniques avec, d'une part, des éléments externes et internes aux départements qui les poussent vers une organisation managériale hiérarchique et, d'autre part, des éléments externes et internes qui les amènent à s'organiser collectivement d'une manière plus collégiale.

La figure N°1 présente de manière schématique le positionnement de chacun des départements étudiés au moment du terrain sur un *continuum* dont les deux extrémités renvoient aux deux idéaux-types. Nous nous appuyerons sur cette représentation schématique pour analyser les effets des outils de gestion, aussi bien dans les départements à tendance managériale collégiale que dans les départements à tendance managériale hiérarchique. Le sens des flèches illustre l'évolution du management des groupes de recherche dans le temps. Ces déplacements des groupes de recherche contrarie ou facilite le passage d'un département d'un mode de management à l'autre.

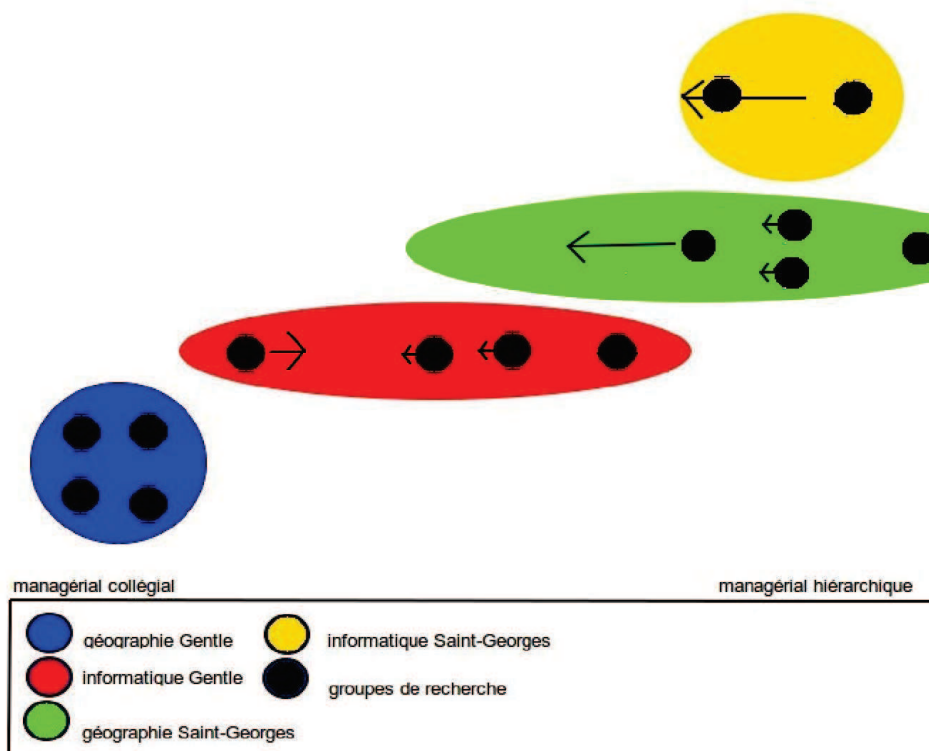


Figure N°1 : position relative des départements et des groupes de recherche par rapport à la configuration managériale collégiale et managériale hiérarchique

Les processus à travers lesquels un département commence à privilégier l'un ou l'autre mode de gestion sont tous différents, mais on peut cependant identifier deux grands facteurs structurants ainsi que des trajectoires où les décisions et les comportements des *seniors managers*, directeurs de



département et directeurs de groupes de recherche jouent un rôle fondamental.

### **2.3.1 De l'organisation managériale hiérarchique à l'organisation managériale collégiale des groupes de recherche**

Les trois départements étudiés s'approchant de l'idéal-type managérial hiérarchique évoquent les descriptions des universités anglaises faites par les auteurs les plus critiques des réformes menées en Angleterre depuis les années 1980. Il existe cependant quelques différences importantes. Tous ces départements pratiquent le mentorat et sont organisés en groupes de recherche, et dans tous les départements, les universitaires préfèrent un mode de gestion respectant leur autonomie et de nature relativement collégiale. Dans tous les départements également, il y a au moins un groupe de recherche qui a entrepris une évolution vers une gestion plus proche du modèle managérial collégial.

Il est fréquent que les universitaires jugent l'organisation en groupes de recherche ayant un agenda collectif établi en commun, souhaitable, voire nécessaire. D'autres universitaires y voient un moyen pour faciliter l'obtention des financements et la publication d'articles scientifiques, ce qui est scientifiquement intéressant, mais qui constitue surtout un moyen de satisfaire les demandes du management à moindre coût (d'opportunité).

Cette volonté peut sous certaines conditions faire évoluer la gestion d'un ou de plusieurs groupes de recherche, voire du département dans son ensemble. Pour que cela ait lieu, il est absolument nécessaire qu'un département ou un groupe de recherche puisse avoir des ressources relativement abondantes, notamment en termes de taux d'encadrement des étudiants et de personnel administratif et technique. Ces ressources peuvent être obtenues à travers des contrats de recherche et être négociées suite à de bons résultats au RAE, mais elles peuvent également être obtenues suite à des programmes stratégiques mis en place par décision de la direction de l'université et par la suite stabilisée par des bons résultats financiers.

Dans tous les cas, ce processus de changement doit être impulsé par un groupe de recherche et ce n'est qu'ensuite qu'il peut être étendu vers d'autres groupes, puis éventuellement à l'ensemble du département. On peut cependant distinguer les processus enclenchés depuis l'intérieur par un universitaire et/ou un groupe de recherche de ceux enclenchés par une décision stratégique de la direction de l'université.

Ainsi au département de géographie de Saint-Georges, le mentorat pour aider les jeunes universitaires dans leur carrière et la constitution de groupes de recherche fonctionnant régulièrement, ont été mis en place dans deux des quatre groupes de recherche. Un professeur porteur de contrats de recherche a été recruté – pour remplacer un professeur qui était parti – pour diriger un groupe de recherche. A son arrivée, il a donc organisé des réunions régulières afin de provoquer des synergies et lancer de nouvelles réponses à appels à projets, tout en incluant les compétences de plusieurs universitaires. Aussi bien le directeur que les membres du groupe sont enthousiastes et apprécient ces changements qui, pour eux, permettent d'accéder à des financements difficiles à obtenir seul, de partager du travail et la capitalisation des compétences individuelles.

*« It's very exiting, we've just started meeting, but we got good ideas, for research projects... in your own, it is hard to respond to a research proposal, sometimes research programs needs very sharp technical skills, sometimes they are focused on particular subjects, places... it's hard to fit, as a team, it's easier. »* (lecturer, géographie, Saint-Georges)

Les projets déposés associent des universitaires n'ayant jamais travaillé en équipe auparavant, et même des universitaires d'autres groupes de recherche. De plus, ces projets, bien que préparés collectivement, permettent aussi à chaque universitaire de montrer qu'il fait des efforts pour obtenir des financements, remplissant ainsi une partie de ses obligations formelles. Peu de temps après, un autre groupe d'universitaires a obtenu un contrat, lié à l'enseignement, très important au niveau financier. Ils ont alors suivi l'exemple de leurs collègues en termes d'organisation, d'autant plus que les universitaires de ce groupe ont la possibilité de consacrer du temps aux réunions, car tous participent au même projet (même si à cela s'ajoute, pour certains, des projets individuels)<sup>150</sup>.

Un des groupes de recherche du département d'informatique dans la même université suit également une trajectoire de ce type. Suite au succès d'un universitaire qui a fait participer des collègues à des projets de recherche, ce groupe a bénéficié des systèmes incitatifs propres aux départements managériaux hiérarchiques et qui sont particulièrement développés dans ce

---

<sup>150</sup> Au moment de l'enquête de terrain, il s'agit d'événements récents, et seules deux réunions ont déjà été organisées.

département<sup>151</sup>.

Le cas de géographie à Gentle est différent car l'évolution de la gestion du département a été déclenchée par des recrutements stratégiques associés à des ressources octroyées par la direction de l'université. Ce département n'avait pas, avant 1989, une orientation recherche aussi marquée et a obtenu un mauvais résultat lors du RAE de cette année-là – même si ceux des autres départements de la faculté étaient pires. Le département n'avait alors pas de groupes de recherche et il n'existait aucune relation claire entre le travail des universitaires et le contenu des programmes de Master. Le département ne comptait qu'une dizaine d'universitaires et, sauf pour un des axes de recherche, les sujets sur lesquels travaillaient les différents universitaires se recoupaient peu.

*« At that time, the department was organized by teaching... We all carried out research, but it was not the focus of the department... it was not like today, I was the only one working on my subject so we didn't work together... Funding was not important and everything was very informal. »* (professeur à la retraite, géographie, Gentle)

A cette époque, un professeur déjà reconnu dans une sous-discipline de la géographie physique, a été recruté comme directeur de département, dans le cadre d'un plan stratégique de l'université<sup>152</sup>. Sa mission consistait à mettre en place une organisation et un programme de recrutement et ainsi améliorer les performances du département (en matière de recherche en général et pour le RAE en particulier), en accord avec les ambitions du président de l'université (lequel souhaitait focaliser les efforts sur les petits départements). Dès son arrivée, le directeur a mis en place un premier groupe de recherche dans sa propre spécialité ; ayant travaillé dans une Agence Thématique et participé à des programmes d'évaluation des départements de géographie du pays, il sait qu'il est important de

---

<sup>151</sup> Par exemple, pour chaque contrat de recherche obtenu, un système d'incitation accorde au chercheur, individuellement, un pourcentage du financement obtenu. Pour les contrats en fEC, 10% pour les contrats inférieurs à 10.000£ et 5% pour les autres ; pour les contrats n'étant pas en fEC, 17% pour les contrats inférieurs à 10.000£ et 8,5% pour les autres. Ces pourcentages pourraient laisser croire que les universitaires recevaient moins d'argent avec les contrats en fEC, mais il faut tenir compte du fait que, selon la structure de coût d'un projet, un même projet de recherche est financé en moyenne à 80% de plus avec le fEC (d'après les personnes interviewées).

<sup>152</sup> Ce plan stratégique a été financé notamment grâce à deux programmes consécutifs de réduction de coûts et à la vente d'une partie du patrimoine de l'université, ce qui a permis de dégager quelques dizaines de millions de livres.

présenter des groupes aux thématiques claires, axées sur les grandes problématiques actuelles (*the big issues*) clairement identifiées. Par ailleurs, il a apprécié l'organisation en groupes de recherche de son département d'origine.

Après la création de ce premier groupe, un autre a été créé et renforcé par des recrutements (deux autres groupes ont été mis en place par la suite). Le premier groupe concerne une sous-discipline où le travail en équipe existe traditionnellement, mais était peu développé dans ce département. Le deuxième groupe, en géographie sociale, ne s'est soudé qu'à partir de l'obtention d'un premier contrat de recherche collaboratif obtenu par le professeur recruté pour diriger le groupe. Dans ce département, les *senior managers* ont mis en place des outils détecteurs après qu'il a triplé ses effectifs.

*« At that time it was easy, no minutes, no archives... it was a small department. After me, the department has got bigger and it became much more formal, with research meetings and regular evaluations... it's a normal process, but less fun. »* (ex directeur de département, géographie, Gentle)

Des réunions de management entre les directeurs de groupes de recherche ont été mises en place, tandis que les outils détecteurs ont fait l'objet d'une formalisation poussée, donnant lieu à la désignation de départements référents (*benchmarks*), à des analyses SWOT pour chaque groupe de recherche et à des processus d'évaluation des publications par le département et par l'université. Ainsi, le département est passé d'une collégialité « classique » à une collégialité hybride, sans pour autant que cela change les relations à l'intérieur des groupes de recherche.

Cette organisation, associée à la mise en place des groupes de recherche, du mentorat et d'agendas de recherche, s'est traduite par des publications, l'obtention de contrats de recherche et une amélioration constante dans les résultats du RAE. Ces éléments, explicites grâce aux outils de veille des *inputs* et *outputs*, ont permis au directeur du département de négocier avec les *senior managers* l'augmentation de l'autonomie et des ressources permettant de renforcer l'organisation managériale collégiale.

Le département d'informatique à Gentle a connu une trajectoire plus tourbillonnante. À l'instar du département de géographie, grâce à l'investissement stratégique de la direction de l'université, le département d'informatique a suivi une évolution vers une organisation managériale collégiale concentrée initialement sous un groupe de recherche. Ce département a connu ensuite une très forte

évolution vers un mode de management managérial hiérarchique. Cependant, le groupe le plus important, grâce aux financements obtenus par son directeur et quelques uns de ses collaborateurs et tenant compte de l'existence de systèmes d'incitation hiérarchiques, reste aujourd'hui relativement proche du modèle collégial (depuis l'époque où l'ensemble du département était organisé de cette manière), car aussi bien le doyen que le directeur de département craignaient les démissions des professeurs les plus productifs du groupe. Les jeunes universitaires de ce groupe, qui n'avaient pas des financements en tant que chercheurs principaux et qui étaient donc dans l'obligation de postuler à des projets de recherche, restaient dans une position plus confortable que s'ils avaient fait partie d'un autre groupe ; en effet, ils étaient chercheurs associés des projets du directeur et des deux ex-directeurs du groupe de recherche, et ils avaient des financements à ce titre.

Deux autres groupes ont décidé de privilégier la collaboration en vue d'obtenir des financements. Dans un cas, des réunions en commun avec un groupe de recherche d'un département sont organisées ; dans l'autre cas, la préparation de projets de financements – moins par besoin que pour satisfaire les demandes du directeur de département et ainsi diminuer les pressions managériales – se fait collectivement avec des réunions informelles et une entraide dans la rédaction des candidatures de chacun.

De manière générale, par envie professionnelle (parfois) et pour faciliter la réponse aux demandes managériales, les universitaires poussent (toujours) avec constance vers une organisation managériale collégiale. La concrétisation de leur souhait est rendue possible, depuis l'intérieur, par les outils managériaux hiérarchiques ; en effet, ceux-ci établissent un lien (formel ou négocié) entre réponse aux demandes hiérarchiques et marges de manœuvres... aussitôt mises à profit par les groupes pour s'organiser sur un mode managérial collégial – ce qui permet ensuite de mieux satisfaire les attentes managériales-, et donc d'obtenir davantage de marge de manœuvre, etc... Ainsi, plus les attentes sont satisfaites, plus il est aisé pour un groupe de négocier autonomie et ressources, qui permettent à leur tour d'entretenir le fonctionnement collégial. Inversement, dès que l'obtention de financements et les publications « qualité internationale » baissent – suite au départ d'un universitaire productif par exemple – les outils managériaux hiérarchiques sont à nouveau mobilisés.

En résumé, nous pouvons constater que ni les cercles vicieux, ni les cercles vertueux qui existent dans les départements et les groupes ne sont inaltérables ; des changements dans la composition des départements et dans les politiques publiques peuvent facilement modifier ces équilibres.

### **2.3.2 L'absence de ressources pousse systématiquement vers un modèle managérial hiérarchique**

Les départements organisés d'une manière managériale hiérarchique connaissent tous des difficultés financières plus ou moins importantes. Face à cette situation et pour répondre aux exigences des *senior managers*, les directeurs de ces départements utilisent leur pouvoir – et les outils à leur disposition – en termes d'allocation des tâches, de carrières et de salaires afin que les universitaires adoptent des comportements propices aux publications et à l'obtention de financements.

Dans la plupart de cas, même en cas de difficultés financières, les départements n'évoluent pas de façon univoque vers ce type d'organisation. Cela se produit principalement quand les universitaires répondent le moins aux attentes des *senior managers*. Seul le département d'informatique de Gentle a complètement évolué vers une organisation managériale hiérarchique, mais même dans ce cas, on y observe des tendances managériales collégiales.

Ce cas d'informatique de Gentle mérite que l'on s'y attarde. Ce département a connu une évolution marquée vers un mode d'organisation managérial collégial entre la fin des années 1980 et le début des années 2000. Il avait recruté de plus en plus d'étudiants, et cette augmentation a été accompagnée de recrutements de professeurs, d'une amélioration incontestable de ses résultats dans le RAE et d'un succès relatif dans l'obtention de contrats de recherche. L'équilibre budgétaire était respecté, malgré la croissance des coûts engendrée par les recrutements d'universitaires prestigieux – il a d'ailleurs bénéficié de la chute du Mur de Berlin et de la dissolution de l'URSS, qui ont provoqué l'afflux d'universitaires reconnus internationalement souhaitant travailler dans une université anglaise. Ce département comptait alors quatre groupes de recherche régis par la coopération et l'interdépendance. Le recrutement d'étudiants et les deux groupes ayant le plus de succès dans l'obtention de financements – et qui étaient les plus organisés – permettaient que le département dans son ensemble soit bénéficiaire ou en équilibre financier.

À cette même époque, les *senior managers* ont commencé à exiger le renforcement du suivi de la production avec l'évaluation de quatre publications pour le RAE. Ces outils ont été mis en place dans tous les groupes de recherche. Cependant, étant donné la situation du département – qui répondait déjà aux attentes – toutes ces mesures ont eu peu d'impact et servaient surtout à légitimer formellement la place du département dans la faculté de sciences (quoiqu'elle fût de toute manière difficile à remettre

en cause). Les directeurs de département et l'ensemble des directeurs de groupe de recherche ont refusé par exemple de réaliser une évaluation des publications de chaque universitaire car ils considéraient que cela était peu éthique. De ce fait, l'autoévaluation a été privilégiée.

« *[A professor] reported that it had been requested, in preparation for the next RAE in 2001, that staff should submit their publications and that the head of department should rank each individual between 1 and 5. [the same professor] refused to rank staff members, considering this to be unethical, counter-productive and potentially damaging. He will submit the publications list only. [another professor] suggested that people might assess themselves in preparation for the RAE.* » (research management committee, informatique, Gentle, 1998)

Cependant, au début des années 2000, l'informatique – et donc le département d'informatique à Gentle – a connu une diminution des candidatures étudiantes, ce qui, progressivement<sup>153</sup>, a eu un impact important sur le bilan financier du département. En effet, il était financé en partie par les étudiants, ce qui, associé à un taux d'encadrement favorable, permettait à tous les universitaires de dégager du temps pour faire de la recherche sans financement<sup>154</sup>.

La crise financière du département s'aggravant, un nouveau directeur de département a été recruté, et toutes les pressions pour publier et postuler à des contrats de recherche se sont concrétisées. A partir de ce moment là, le département, qui jusque là pouvait être considéré comme managérial collégial, s'est vu imposer, par les *senior managers* et le nouveau directeur de département, un tout autre modèle, davantage hiérarchique. Les candidatures aux projets de recherche ont été rendues obligatoires, les tâches administratives ont été alourdies et l'accès aux congés sabbatiques s'est compliqué pour les universitaires n'ayant pas de contrats de recherche en tant que chercheurs principaux. Seul le groupe apportant plus de ressources a été partiellement épargné. En revanche, concernant les publications, aucune mesure n'a été prise : le directeur de département et tous les universitaires étaient persuadés que leurs publications étaient meilleures que celles évaluées lors du

---

<sup>153</sup> La diminution des candidatures d'étudiants n'a pas eu un effet instantané grâce aux cohortes qui étaient déjà inscrites et qui ont préservé les finances du département pendant la durée des cursus.

<sup>154</sup> Le fait d'utiliser du temps non financé pour faire de la recherche n'est devenu problématique qu'après la mise en place, en 2005, du fEC et donc du calcul des coûts indirects.

RAE de 2001. Cette perception était confortée par des évaluations du département et de l'université et par une démarche de *benchmark*. De manière générale, les résultats du RAE à venir n'étaient pas source de préoccupation et l'optimisme prévalait. Les problèmes du département étaient financiers, à la fois à cause de la baisse du recrutement étudiant et du manque de recherches financées par des contrats.

Le département de géographie à Saint-Georges était déjà globalement managérial hiérarchique, mais un des groupes avait évolué encore davantage vers ce type de management. Après des résultats décevants<sup>155</sup> au RAE 2001, plusieurs universitaires ont quitté ce département et le groupe a connu un fort taux de rotation du personnel. Cette situation a eu des conséquences importantes : elle a provoqué la perte de ressources financières liées à la recherche et rendu difficile la préparation du RAE, ainsi que l'anticipation des résultats du département ; elle a également perturbé la veille des publications, l'organisation des cours et le travail administratif. Un cercle vicieux s'est installé, avec un renforcement du fonctionnement managérial hiérarchique au niveau du département, défavorisant les universitaires au point de rendre encore plus difficile l'obtention de financements et la recherche en générale.

Quant au département d'informatique à Saint-Georges – aux tendances hiérarchiques prononcées –, à l'instar de l'informatique à Gentle, il a souffert de la diminution du nombre d'étudiants. Cependant, un taux d'encadrement moins favorable aux étudiants et le fait qu'il y ait moins d'universitaires ayant le grade de professeur, ont permis au département de ne pas se retrouver dans une situation trop déséquilibrée.

Les groupes de recherche y ont été supprimés après 2001 car ils n'avaient jamais réellement fonctionné et le nombre d'universitaires – une vingtaine – était trop limité : il a donc été décidé, sous l'impulsion du directeur de département, de privilégier les *clusters* temporaires *ad hoc*. Le directeur de département a considéré que les groupes de recherche constituaient un obstacle au travail collaboratif et à la flexibilité et qu'ils n'auraient jamais une masse critique suffisante pour être reconnus à l'extérieur. Les relations entre obtention de contrats de recherche, carrière et bonus ont été officialisées<sup>156</sup>, ce qui s'est traduit par une augmentation des activités administratives et d'enseignement pour les universitaires ne faisant pas partie du *cluster* le plus performant dans l'obtention de financements. En

---

<sup>155</sup> Pour mémoire, à l'instar de l'informatique à Saint-Georges, le département de géographie de Saint-Georges a été bien classé, mais pas parmi les meilleurs départements du pays. Dans ce sens, les résultats ont été décevants par rapport aux attentes des universitaires du département et des *senior managers*, et non pas dans l'absolu.

<sup>156</sup> Nous insistons sur le fait que certains universitaires des départements étudiés ont dit ne pas avoir besoin d'argent pour faire de la recherche de qualité.



effet, dans ce cas, l'obtention de contrats de recherche a été défini comme un critère pour l'obtention de bonus et de promotion.

Par ailleurs, l'idée qu'une thématique de recherche était favorisée mécaniquement du fait des contrats de recherche obtenus est répandue chez tout le personnel – même parmi ceux qui ne bénéficient pas de ce système. Pour les universitaires, toute thématique donnant lieu à une amélioration des conditions financières du département est mécaniquement appelée à se développer, grâce à l'appui des *senior managers*. Parallèlement, l'usage des données produites pour le FEC rend plus difficile la situation des universitaires qui n'avaient pas de financements, toujours plus confrontés à une organisation managériale hiérarchique.

Dans ces trois départements, la tendance à un usage de plus en plus intensif des outils managériaux hiérarchiques a un impact plus important sur les groupes de recherche uniquement formels. Ces groupes sont ceux où les universitaires ont le plus du mal à satisfaire les demandes des *senior managers*.

Dans tous les cas, à la différence des tendances managériales collégiales, les tendances hiérarchiques trouvent toujours leur origine dans des pressions externes au département et sont liées à des difficultés financières, aussi bien au niveau des départements que des groupes de recherche. Il faut cependant signaler que le manque de ressources apportées par un département n'est pas toujours déterminant, car la direction de l'université peut, comme dans le cas de deux départements de l'université Gentle, décider d'attribuer des ressources dans le cadre d'un programme stratégique.

## Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous nous sommes posé la question des effets de deux instruments nationaux au niveau de l'organisation locale des départements. En effet, différents auteurs (J. W. Meyer et Rowan 1977; J. W. Meyer et Rowan 1978; Brunsson 2002) ont montré que des groupes professionnels, et les universitaires en particulier peuvent mettre en place des outils et des structures sans forcément modifier leur organisation du travail. Il nous a donc semblé nécessaire d'étudier empiriquement si le RAE et le fEC ont produit des changements dans les contextes locaux de production de la recherche ou s'ils ont seulement été intégrés, comme l'observent les néo-institutionnalistes, uniquement pour légitimer les départements et obtenir des ressources dans un contexte de responsabilisation [*accountability*].

A travers la description des outils de management mis en place dans les départements, des représentations construites par les acteurs et des attentes dont ils sont l'objet (en terme d'évaluation notamment), notre analyse a été organisée autour de trois questionnements. Premièrement, l'impact local du RAE et du fEC, afin de déterminer si ces instruments d'action publique sont couplés ou non au travail universitaire; deuxièmement, l'analyse de leurs effets concrets sur l'organisation des départements; enfin, l'identification des facteurs qui font évoluer l'organisation des départements.

Le manque de clarté des objectifs de ces instruments et les enjeux financiers qui y sont liés ont exigé des universitaires et des *senior managers* qu'ils s'organisent pour les décrypter et les stabiliser. Cela a eu deux impacts. D'une part, des outils détecteurs ont été mis en place, dont le fonctionnement nécessite un important travail de veille et de discussion; d'autre part, ces outils ont permis l'élaboration de représentations des demandes externes suffisamment claires, stables, homogènes et cohérentes pour identifier des *outputs* à privilégier et mettre en place des outils pour coordonner leur production.

Cet aspect marque un changement fondamental dans les départements en tant que systèmes d'actions. Les théories néo-institutionnalistes – et parmi elles, celle développée par Rowan et Meyer (1977) – attribuent au caractère légitimateur et rituel des structures formelles un rôle central dans la rationalisation de l'ensemble des organisations de la société moderne, tout en distinguant les structures institutionnelles des structures techniques. Selon eux, ce sont justement les *outputs* facilement mesurables – grâce à la clarification de critères d'évaluation – et les technologies de production – grâce à la formalisation des bonnes structures de production – qui permettent une meilleure efficacité technique.

Ainsi, en résumé, en raison du RAE, du fEC et de leur importance financière, universités et

départements se sont dotés d'outils détecteurs et de structures de management qui ont comme résultat une focalisation de l'attention sur un type particulier de produits, à savoir la production d'un certain type d'articles (dans un certain type de revues) et d'un certain type de contrats de recherche.

D'un point de vue néo-institutionnaliste, ce processus rapproche les départements d'organisations pour lesquels les aspects techniques et d'efficacité deviennent plus importants. Comme, Meyer et Rowan (1977, 354) le font remarquer, l'efficacité technique est une construction sociale où les acteurs peuvent introduire ou enlever de l'incertitude, ce qui correspond à l'action des universitaires et des *senior managers* dans les départements. Ils identifient ce qu'il faut produire et comment, ce qui rapproche les départements de ce que Brunsson (2002) appelle une organisation orientée vers l'action, dans laquelle les aspects rituels et légitimateurs des outils et structures sont moins significatifs.

Avec ces éléments, il est plus aisé de rapprocher ces auteurs des deux autres *corpus* de littérature déjà identifiés précédemment. Pour les auteurs travaillant sur la notion d'instruments, ceux-ci se caractérisent entre autres par leur capacité à permettre l'évaluation des organisations et du travail de professionnels autour d'objectifs préalablement identifiés. Pour Berry (1983) et d'autres (Chatelain-Ponroy 2010), les outils de gestion permettent justement de réduire la complexité et de focaliser l'attention organisationnelle sur certains objectifs. Pour Le Galès et Scott (2008), un des aspects fondamentaux qui explique les changements dans le secteur de la santé au Royaume-Uni a été la fixation, par le *National Audit Office*, d'« objectifs, de standards, de résultats mesurés, qui se veulent par nature apolitiques et non spatiaux, les mêmes critères devant s'appliquer dans différents contextes ». Quant aux auteurs qui travaillent sur les notions de *McUniversité* ou de marchandisation de la recherche, ils mettent l'accent sur les conséquences de l'usage d'indicateurs de performance et de la création d'un marché de la recherche, facteurs centraux pour expliquer les changements récents dans les universités.

Nous rejoignons ces auteurs quand nous constatons que l'impact des outils détecteurs sur les départements est structurant. D'une part, ils entraînent un investissement important des universitaires sur la compréhension des demandes externes ; ils génèrent des activités nouvelles qui nécessitent des compétences spécifiques, voire un personnel administratif dédié, ainsi que des interdépendances entre les départements et les services centraux de l'université. D'autre part, en prenant la forme des outils de gestion tels que les tableaux de bord, ils permettent la comparaison des performances individuelles et collectives internes et externes au département et la fixation d'objectifs clairs et mesurables...

Ainsi, les outils détecteurs rendent possible la mise en place d'outils effecteurs qui ne sont pas

seulement formels. Certains d'entre eux résultent d'un objectif de légitimation envers les *senior managers* et/ou des organismes externes, d'autres d'une volonté de coordonner la production des universitaires. Indépendamment de leurs objectifs initiaux, l'application et l'effectivité de ces outils dépendent du pouvoir de négociation des universitaires, des groupes de recherche et/ou des départements. En fonction des rapports de force, le mode de gestion peut être imposé soit par les *senior managers* et/ou le directeur de département de manière hiérarchique, soit entre pairs de manière collégiale.

Nous avons alors pu distinguer deux idéaux-types de département en fonction de leur management et de leur mode de coordination. Chaque idéal-type est caractérisé par le fait de privilégier un agencement d'outils en particulier : à savoir un agencement managérial hiérarchique et un autre managérial collégial.

Les outils collégiaux ont été mis en place essentiellement pour des raisons de légitimation vers l'extérieur, pour la section RA5 du RAE et pour faciliter le travail d'évaluation des jurys ; pour autant, ils sont utilisés dès que les membres d'un groupe de recherche ont les ressources nécessaires pour négocier leur mise en place. Ils permettent l'entraide, l'identification des objectifs, l'évaluation des performances des groupes et des universitaires, l'obtention de financements et la publication d'articles pertinents pour le RAE. Cette appropriation permet par ailleurs de limiter leur usage des outils hiérarchiques.

De fait, les groupes de recherche constitués uniquement pour des questions de lisibilité et de légitimité à l'extérieur qui sont, ou qui sont devenus, performants à la lumière de résultats constatés par les outils de détection, profitent de leur succès pour négocier l'usage effectif d'outils comme le mentorat et les groupes de recherche. Dans ce cas, les outils détecteurs sont utilisés pour afficher et démontrer le succès du groupe ou du département, et les outils hiérarchiques (ou leur utilisation hiérarchique) s'effacent.

Pour autant, ces outils hiérarchiques ne disparaissent pas : ils existent en tant que menace réelle. Elle est mise en exécution dès lors que les performances ne répondent plus aux attentes des *senior managers* et/ou du directeur de département. Dans ce cas, la situation se retourne et les outils collégiaux tendent à perdre leur effectivité pour (re)devenir des outils institutionnels, et en même temps les outils hiérarchiques se font fortement visibles.

Dans tous les cas, les outils de coordination du travail des universitaires et les outils de légitimation sont toujours présents – même si cela est de manière latente. Le contexte d'incitations

négatives et positives pour maximiser les performances des départements au regard des demandes externes et des *senior managers* favorise la mise en place d'outils de coordination pour atteindre des objectifs préalablement fixés.

Par ailleurs, au vu des dynamiques et des changements connus par les départements, il s'avère que la formalisation des outils de légitimation n'est pas sans conséquence sur le travail des universitaires. Elle peut se traduire sous forme de ressources reçues par les départements ; elle permet également que dans certaines circonstances, les *senior managers* ou les universitaires puissent négocier l'utilisation effective d'outils dont l'existence n'est que formelle, générant ainsi une négociation autour de l'application d'une règle (Crozier et Friedberg 1977). De cette façon, même les outils d'évaluation et d'attribution des tâches les plus hiérarchiques (feuilles de temps synthétisant la répartition des d'activités par chercheur...) sont mobilisés pour mettre en place des outils collégiaux (ou compatible avec la collégialité).

En ce qui concerne les effets du RAE et le fEC sur les départements, nous avons observé des phénomènes décrits par Le Galès et Scott (2008) et par des auteurs qui critiquent les changements dans l'enseignement supérieur (Parker et Jary 1995; Ritzer 1995; Willmott 1995; Prichard et Willmott 1997; Hayes et Wynyard 2002; S. Slaughter et Rhoades 2004) mais il ne s'agit pas d'une tendance généralisée. La bureaucratisation des départements, leur marchandisation ou leur « *Mcdonaldisation* » n'advient que dans les départements où les universitaires n'ont pas la possibilité de négocier une organisation managériale collégiale. Dans les départements que nous avons étudiés, les universitaires ont toujours résisté aux pressions hiérarchiques. Ils arrivent toujours à les neutraliser dès qu'ils obtiennent des contrats de recherche ou dès qu'ils arrivent à négocier des ressources avec la direction de l'université. Cette dernière situation a lieu systématiquement quand les départements obtiennent ou sont supposés pouvoir obtenir de bons résultats au RAE, mais elle peut aussi avoir lieu suite à la mise en place d'un plan stratégique par l'université.

## **Chapitre 4**

### **Changement dans le comportement des universitaires: tensions entre valeurs et demandes managériales**



Jusqu'à maintenant, nous nous sommes intéressés aux transformations des relations entre les *senior managers* et les départements et aux évolutions des outils de management liées à la mise en place du RAE et du fEC. Nous avons identifié des facteurs ayant un impact sur les conditions de travail des universitaires. Nous avons montré que le RAE et le fEC conduisent à ce que les échanges entre directeurs de département et *senior managers* se fassent dans un langage plus financier et qu'en fonction des résultats des départements, les *senior managers* aient un rôle plus ou moins important sur des décisions stratégiques qui affectent leur gestion. Nous avons aussi montré que, grâce à ces instruments, les outils mis en place dans les départements ont des effets sur l'organisation du travail des universitaires. Cependant, les outils de management et le contrôle des *senior managers* peuvent être contournés par les universitaires. Ils peuvent aussi produire des évolutions temporaires qui ne valent que pour une période précise du cycle d'évaluation. De ce fait, une bonne partie du travail des universitaires peut se faire en dehors des domaines contrôlés par le management.

Certes les départements ont beaucoup changé et le contexte est très différent aujourd'hui de ce qu'il était hier. Ils doivent faire face à des demandes externes plus claires et à des outils de management qui ont une fonction de légitimation de leur activité (vers l'extérieur), mais aussi une fonction de coordination du travail. Cependant, cela n'est pas suffisant pour affirmer qu'il y a eu un changement radical et/ou irréversible : il peut être conjoncturel et susciter une obéissance partielle s'il ne repose pas sur un minimum de légitimité et d'adhésion.

En effet, d'après Weber, un ordre fondé seulement sur l'intérêt (rationalité pratique) est « incomparablement moins stable que celui qui s'affirme grâce au prestige de l'exemplarité et de l'obligation » ([1921] 1995, 65). Il a moins de chance d'être respecté que celui qui se fonde sur la coutume ou les valeurs (légitimité). Il y a donc une grande différence entre des changements fondés seulement sur des incitations et des changements fondés sur des valeurs.

Cela conduit Kalberg (1980) à conclure que la plupart des processus de rationalisation fondés sur les intérêts échouent à devenir légitimes d'un point de vue des valeurs (Kalberg 1980). Ils sont instables car sujets à modifications dès qu'une constellation d'intérêts antagoniques se présente. Selon cet auteur, seule la rationalité en valeur est capable de supprimer d'une manière pérenne les régularités issues de la rationalité pratique ou de les intensifier en les transformant en action éthique pratique. Les valeurs sont donc fondamentales.

Ces mêmes valeurs constituent un des aspects centraux de l'identité des universitaires. En effet, comme l'a soutenu Henkel (2000; 2002a; 2005a; 2005b), l'identité définit un espace moral qui permet



la distinction entre ce qui est bon et ce qui ne l'est pas, qui donne du sens et qui sépare l'important du secondaire. Cet espace moral nous semble assimilable à ce que Weber appelle « éthique », à savoir « une sorte spécifique de croyance rationnelle en valeur, considérée comme norme, à l'activité humaine ; celle-ci, revendiquant le prédicat du bien moral » ([1921] 1995, 71). Espace moral et éthique permettent la distinction entre ce qui est bon et ce qui ne l'est pas.

Plusieurs recherches ont porté sur les identités des universitaires anglais et se sont intéressés aux valeurs des universitaires et à leurs évolutions. Mais ces recherches ont donné des résultats qui peuvent sembler paradoxaux par rapport à l'amplitude des changements qu'ont connus la gouvernance des universités et l'organisation des départements.

D'un côté, certaines études, comme celles de Miller (1995), de Parker et Jary (1995), et de Harley et Lee (1997), concluent que ces changements ont entraîné une modification des valeurs des universitaires, en les hybridant, en les faisant évoluer graduellement ou en les renforçant.

De l'autre, des recherches ont mis l'accent sur la robustesse et la stabilité des identités des universitaires<sup>157</sup>, notamment pour ce qui est des valeurs qui touchent à la définition de la collégialité et à l'autonomie des universitaires (Mary Henkel 2000; Mary Henkel 2002a; Mary Henkel 2005a; Mary Henkel 2005b), même chez les universitaires qui ont fait carrière dans l'administration (Deem, Hillyard, et Reed 2007).

Henkel (2000), à partir des travaux de Giddens (1991), MacIntyre (1981), Taylor (1989) et d'autres, définit l'identité comme un projet réflexif continuellement revisité, projet contenu dans des récits biographiques individuels incorporant, d'une manière cohérente, le futur et la continuité avec le passé. A ces éléments, Henkel ajoute l'encastrement des identités dans des communautés, une histoire, des traditions, des rôles, des langages et des cadres moraux. Puis, en ce qui concerne les identités universitaires, elle met l'accent, dans un premier temps, sur « *the idealist and essentialist conceptions of academia* », illustré par Merton dans « *The Sociology of Science* » (1973a) et par Polanyi ([1962] 2000) dans l'article « *Republic of Science* ». Dans un deuxième temps, Henkel insiste sur l'importance des disciplines et des institutions dans la définition des identités universitaires en utilisant les concepts de connaissances locales (Geertz 1983), de « tribus » universitaires, méthodes et langages (Becher 1989) et de relation entre disciplines et institution (Clark 1986).

Pour Henkel, la discipline et l'institution d'enseignement supérieur sont les communautés

---

<sup>157</sup> Malgré des nuances quant à la dynamique entre individus, disciplines, départements et institutions.

principales à l'intérieur desquelles les universitaires construisent leur identité, leurs valeurs, les connaissances de base de leur travail et leur estime de soi. Cette approche, qui la place dans la tradition de l'idéalisme et de l'essentialisme, nous intéresse ici particulièrement. En effet, comme Henkel le fait remarquer, les valeurs, les langages et les mythes ont du sens pour les universitaires et constituent une motivation importante, malgré les écarts entre discours et comportements : les universitaires établissent ainsi un dialogue entre les idées et théories de leurs communautés, et le contexte organisationnel.

Mais alors comment des universitaires dont les valeurs et l'identité sont stables agissent-ils et réagissent-ils dans des contextes qui supposent un changement de comportement « depuis l'extérieur » et une adaptation à de nouvelles conditions (Le Galès et Scott 2008) ? Cette tension entre valeurs et identité d'une part, et changements organisationnels d'autre part (Henkel 2000; Deem, Hillyard, et Reed 2007) nous invite à étudier les adaptations locales et/ou les stratégies individuelles qui se développent.

Pour cela, nous mobiliserons certains aspects du cadre théorique wébérien que Le Galès et Scott (2008, 326) ont volontairement écarté de leur analyse, à savoir le fait qu' « une modification ancrée dans des transformations d'organisation et d'institutions ne produit pas de modifications de « l'intérieur » des individus, de leurs valeurs ou de leurs cultures ». Autrement dit, nous considérerons que malgré les dynamiques de changement de comportement à moyen terme, les individus peuvent, en même temps et à plus longue échéance, s'opposer aux transformations et/ou s'adapter sans modifier leurs valeurs ni même une partie de leur comportement. Cet aspect, central à notre sens, et cohérent avec le fait que dans le cadre de l'ensemble de réformes liées au NPM des résistances au niveau micro, des effets non prévus et des effets pervers ont été mis en évidence « de manière systématique » (Le Galès et Scott 2008).

L'objet de ce chapitre sera par conséquent d'analyser comment les universitaires réagissent aux différents changements mis en place dans leurs départements : s'ils le font en adoptant une rationalité substantive ou s'ils le font de manière pragmatique. Plus concrètement, nous voulons étudier la manière dont les universitaires réagissent à la rationalisation formelle et aux changements dans le management des départements et jusqu'à quel point les éventuels changements de comportement peuvent être compris comme étant en accord avec certaines valeurs ou s'ils sont seulement le résultat de l'application d'une rationalité pratique. Nous nous intéresserons également aux situations où le contexte d'incitations généré par les instruments nationaux et leur opérationnalisation locale s'opposent aux valeurs traditionnellement attribuées aux et revendiquées par les universitaires.

Plutôt que d'étudier les interactions entre valeurs et contraintes managériales d'une manière

générale, nous nous concentrerons sur des aspects particulièrement importants pour les universitaires et identifiés par Henkel comme des aspects centraux de leur identité (Henkel 2000) : l'autonomie dans la définition des agendas de recherche et la valeur qu'ils accordent aux groupes de recherche et aux départements.

Nous avons décidé de nous concentrer sur ces aspects pour trois raisons principales. D'abord, parce qu'ils sont fondamentaux pour les universitaires interviewés, notamment quand ils sont en conflit avec les directeurs de départements ou les *senior managers*. Ensuite, parce que cela nous permet d'identifier concrètement la manière dont les acteurs gèrent les éventuelles contradictions entre valeurs et demandes managériales. Enfin, cela nous permet d'éviter de rester ancré au niveau d'un discours idéaliste sur les valeurs des universitaires et d'observer comment les changements qui affectent la gestion des départements impactent les décisions scientifiques et comment cela est négocié dans des situations quotidiennes.

Afin de traiter ces questions, nous décrivons dans un premier temps le discours des universitaires sur le RAE, le fEC et sur les changements organisationnels menés dans les universités et leurs départements. Dans un second temps, nous nous concentrerons sur les réactions des universitaires, selon le type d'agencement d'outils de gestion qui prévaut dans leur département. Tout au long du chapitre, nous nous intéresserons particulièrement à l'autonomie des individus et des groupes en ce qui concerne la définition de leurs agendas de recherche, à leurs relations au département et aux groupes de recherche.

## **1 RAE et fEC : deux réformes qui ne s'opposent pas totalement aux valeurs des universitaires**

Beaucoup de choses ont été écrites au sujet du le RAE et de son impact sur les universitaires. A quelques exceptions près, l'idée qui se dégage est celle d'une technologie de contrôle qui s'applique du haut vers le bas. Cependant, les universitaires des départements étudiés ne s'opposent ni aux principes du RAE, ni à ceux du fEC et ils leur attribuent même des conséquences positives dans la mesure où ils valorisent la recherche.

La lecture de travaux parlant de *McUniversité* (Parker et Jary 1995; Prichard et Willmott 1997; Hayes et Wynyard 2002), d'*academic capitalism* (Sheila Slaughter et Leslie 2001), de marchandisation

ou réification (Adcroft et Willis 2006; Harley 2003; Willmott 1995) – voire de RAEfication (Loftus 2006) –, ou de discipline au sens de Foucault (Broadhead et Howard 1998), laissent penser que les universitaires sont contre l'évaluation et contre la sélectivité dans l'allocation de ressources. Ainsi, Curran (2000), après une analyse des articles et livres sur le RAE, a identifié dix arguments mobilisés pour critiquer la compétition promue par le RAE. Il pointe notamment :

- 1 l'accent mis sur la recherche au détriment des étudiants et de la société dans son ensemble ;
- 2 la concurrence comme contre pouvoir aux croyances et à la culture des universitaires ;
- 3 le fait de décourager des comportements collégiaux et coopératifs grâce à des modes de gestion « impitoyables et égoïstes » favorisant la « déloyauté » des universitaires vis-à-vis de leurs institutions, départements et régions ;
- 4 la désincitation à l'interdisciplinarité, à la recherche à long terme et appliquée, tout en favorisant la recherche à court terme et *mainstream* ;
- 5 l'immobilisme qui engendre un sentiment d'échec chez les universitaires travaillant dans la majorité des établissements.

Certaines de ces critiques correspondent aux résultats d'une étude par questionnaires faite par l'*University and College Union (UCU)*<sup>158</sup> (2006), selon laquelle 87% des universitaires ayant répondu<sup>159</sup> pensent que le RAE favorise la recherche de court terme au détriment de la recherche novatrice et seulement 17% pensent que le RAE favorise une concurrence saine qui promeut l'excellence.

Cependant, dans cette même étude, 55% des répondants pensent que le RAE doit rester fondamentalement inchangé et plus de 85% sont d'accord pour que l'allocation des ressources aux universités se fasse en fonction de la qualité de la recherche. De plus, 94% pensent que le système de financement des universités doit favoriser la recherche *Blue Sky*, ce qui a par ailleurs été identifié comme l'un des effets du RAE (May, Perry, et Simpson 2006b).

En fait, ce sondage montre que les universitaires ne s'opposent pas à un système d'allocation

---

<sup>158</sup> L'*Unionversty and College Union* est le syndicat du personnel des universités britanniques. Il a été créé en 2006 par la fusion de l'*Association of University Teachers* et la *National Association of Teachers in Further and Higher Education*.

<sup>159</sup> Parmi les 1532 universitaires ayant répondu au questionnaire, 93% faisaient partie de l'UCU, qui est par ailleurs connue pour ses prises de position très critiques envers le RAE. On peut donc faire l'hypothèse que le taux de réponse était très bas si on tient compte du fait que l'UCU avait à l'époque autour de 120 000 membres.

des ressources sur la base d'évaluations publiques et qu'ils sont globalement d'accord pour rendre compte de l'usage qu'ils font de l'argent publique<sup>160</sup>. Concernant l'allocation des ressources dans le futur, 56% des répondants pensent qu'elles doivent être allouées uniquement sur la base de *peer review* (comme dans le RAE), 27 % ont proposé de nouveaux systèmes mais la majorité d'entre eux sont en faveur d'un mix entre système métrique et *peer review* afin de réduire les phénomènes de *game playing*. Concernant le FEC, les universitaires y sont encore plus favorables, et même l'UCU s'est réjoui qu'à travers cet instrument il y ait plus d'argent consacré à la recherche<sup>161</sup>. A la limite, les universitaires regrettent que les fondations ou les entreprises ne raisonnent pas sur la même base que le FEC.

Ces résultats sont totalement cohérents avec les propos recueillis lors de nos entretiens : aucun universitaire n'est contre le principe de l'évaluation et de l'allocation sélective des ressources sur la base de la qualité de la recherche, ni contre les objectifs du RAE. En fait, trois types de réponses ont été obtenus :

- 1 certains professeurs dans l'université Gentle, et particulièrement ceux qui ont participé aux jurys du RAE sont totalement en accord avec le principe du RAE et les conséquences qu'ils attribuent à ce système d'évaluation ;
- 2 d'autres sont d'accord avec le principe, mais lui attribuent des effets pervers dans d'autres institutions et estiment qu'ils devraient être corrigés dans la mesure du possible ;
- 3 certains sont d'accord avec le principe de l'évaluation mais estiment que le RAE a porté préjudice à leur sous-discipline, à la recherche de long terme et/ou à certaines catégories de personnel – en particulier aux femmes.

À l'exception de quelques professeurs de géographie à Gentle – qui sont et/ou ont été membres de jury et/ou des comités de sélection des Agences Thématiques –, tous les universitaires sont soit dans le deuxième, soit dans le troisième cas.

---

<sup>160</sup> Nous pouvons imaginer un biais d'échantillonnage si l'on considère la position anti-RAE de l'UCU. En ce sens, avec un échantillon représentatif, les proportions pourraient être encore plus importantes.

<sup>161</sup> Le FEC était cependant critiqué, mais surtout pour l'éventualité d'un déplacement de ressources depuis le *Quality Related Grant* des HEFCs vers les Agences Thématiques, ce qui pourrait diminuer la stabilité des financements et défavoriser certaines sous-disciplines qui ont un accès plus restreint à ce type de financement. En tout cas, cette critique trouve son origine plus dans la méfiance vis-à-vis du gouvernement que vis-à-vis de l'instrument lui-même.

*« For this department, the RAE has been a very good thing, it allowed us to focus on research, it gave us a goal and we had been very successful, maybe the most successful department in UK, if you look at from where we started and where we are now. Of course, the RAE has gave us more resources, we have grow a lot... For other departments it has been completely different. »* (professeur, Géographie, Gentle)

*« After the higher education system expanded and we pass from an elite system to a mass system, it was impossible to fund universities in the same way... Evaluation and selectivity are a good thing. You can't give equal resources to everyone, and some universities don't use the resources properly... You can't give resources to someone who is not producing...After saying that, the RAE has had some disastrous consequences. It's expensive, time consuming and it's controlled by people who are not always able to see what is important. So, good departments and good researchers are not always rewarded. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« We have always been evaluated and resources have always been given in relation with quality. The RAE has formalized that in a good way, we know where we have to go, but at the same time it can become an obsession... Not here, but if you look at other departments... Even here [in this university], it's a little bit crazy ».* (professeur, informatique, Saint-Georges)

Ce consensus autour des principes du RAE ne résulte pas uniquement d'une approche pragmatique qui verrait dans le RAE un mécanisme permettant de résoudre les problèmes d'allocation des ressources aux universités d'une manière satisfaisante : l'obligation de rendre compte de son travail et de l'utilisation des ressources publiques, via une évaluation par les pairs, est également valorisée<sup>162</sup>. En effet, cette obligation est non seulement vécue comme nécessaire mais aussi comme une reconnaissance du travail accompli et une manière d'encourager une concurrence saine promouvant l'excellence.

*« It's normal and healthy to be accountable, we have to show that we have used public*

---

<sup>162</sup> Certaines personnes interrogées acceptaient même de rendre compte de leur travail à travers des données bibliométriques.

*money in a good way...I don't know if the RAE is the best system, because it's very subjective, but it works quite well... Maybe we should use some bibliometric indicators. Why not if it goes faster. »* (professeur, informatique, Gentle)

*« We must not forget that we use public money. It's not our money, we have also to show that is useful for the society, and that's great... It's not a problem because is true. »* (professeur, géographie, Gentle)

Le fait que les universitaires soient favorables à l'évaluation de leurs travaux, à la concurrence et à une allocation sélective des ressources n'est pas fondamentalement nouveau. L'idée de concurrence, entre les universitaires, les disciplines, les universités, les paradigmes scientifiques, les tribus (Becher 1989), etc. est clairement énoncée comme un des moteurs du progrès scientifique dans la plupart des travaux sur la science. Plus encore, dans les écrits très normatifs de Polanyi ([1962] 2000), la concurrence, l'évaluation et même la compétition pour des ressources publiques ou privées sont mentionnées comme importantes pour la coordination de la « République des Sciences ». De même, dans les travaux de Merton (1942), les normes de scepticisme organisé et d'universalisme incorporent l'idée d'évaluation, et la norme d'originalité – incorporée suite à diverses critiques (1957a) – soutiennent l'idée de concurrence.

Les réponses des interviewés permettent donc de conclure que les principes fondateurs du RAE sont en adéquation avec leurs valeurs, ce qui, au-delà d'une rationalité en finalité, expliquerait leur investissement pour satisfaire les exigences de cet exercice.

Toutefois, malgré leur adhésion aux principes, ils sont plus nuancés, et les opinions sont plus hétérogènes, en ce qui concerne les conséquences du RAE et du FEC. En effet, si tous leur reconnaissent des aspects positifs, certains leur attribuent des conséquences négatives pour certains groupes de recherche, pour celui auquel ils appartiennent, pour ceux auxquels ils ont appartenu par le passé, ou bien pour des départements avec lesquels ils sont en contact.

Concernant les conséquences positives, les interviewés mentionnent le plus souvent la valorisation de la recherche par rapport aux autres aspects du travail des universitaires (les enseignements et les tâches administratives). En effet, le RAE a favorisé le développement de la recherche dans les quatre départements étudiés : ces derniers étaient tous organisés autour de

l'enseignement avant 1989<sup>163</sup> et sont tous orientés vers la recherche maintenant. Concrètement, pour les universitaires, le RAE permet un rééquilibrage entre leurs activités en donnant beaucoup plus d'importance à la recherche. Le RAE a aussi permis à la recherche de contribuer de manière plus importante en financement des universités, ce qui s'est traduit par une reconnaissance accrue des activités scientifiques sous la forme de ressources additionnelles et de progression de carrières. Ces évolutions sont accueillies très favorablement par les universitaires, qui considèrent la recherche comme l'activité la plus intéressante et la plus valorisante<sup>164</sup>.

*« Before 89, this was basically a teaching department. Some people carried out research and the department started to be well know in one area, thanks to the RAE. We've got the resources to invest on that group, and then to create other ones »* (professeur, géographie, Gentle)

*« The RAE rewards good research. It makes it important... Teaching has always been important and it's still important, but before, sometimes, teaching passed before research. Now it is easy to say what I do is good, is important and you need me to do it... It has created a new balance »* (reader, géographie, Saint-Georges)

*« The RAE has been important to researchers, because it has stressed the importance of research within the system. Now you can't organize teaching and then use the remained time to carry out research. Research is now more important »* (lecturer, géographie, Saint-Georges)

D'une certaine manière, le RAE et la plus grande importance que le fEC a donné aux financements des Agences Thématiques permettent aux universitaires des départements étudiés soit d'atténuer, soit de mobiliser dans leur sens la « *Gresham's law of planning* » (March et Simon 1958). Selon celle-ci, les activités programmables – et plus largement celles qui sont évaluables ou

---

<sup>163</sup> Comme nous l'avons déjà indiqué, les quatre départements étudiés ont toujours été actifs en recherche et ont toujours eu vocation à en faire, mais leur organisation était structurée autour de l'enseignement.

<sup>164</sup> Pour tous les universitaires interviewés, à une exception près, la recherche était l'aspect le plus intéressant du travail à l'université, ce qui est par ailleurs différent dans certaines universités post-1992 où certains regrettent qu'il soit devenu plus difficile de faire carrière à travers l'enseignement (Sikes 2006).



objectivables dans des outils de gestion – ont tendance à être favorisées au détriment des activités difficilement programmables. Car les individus ont tendance à s'engager dans des tâches dont les buts et les sanctions sont les plus clairs (Warner et Havens 1968)<sup>165</sup>. Or, les outils de gestion décrits dans le chapitre précédent permettent une évaluation des activités, la programmation de la production d'*outputs*, et une allocation formelle du temps consacré aux contrats de recherche.

Par ailleurs, pour beaucoup d'universitaires, le RAE et les financements par projets ont eu un impact positif sur leurs activités scientifiques, au-delà de ce rééquilibrage des priorités en faveur de la recherche. La nécessité de rendre compte de leur travail oblige les universitaires à réfléchir de manière plus approfondie et plus globale à leur recherche, à mieux surveiller leurs réseaux et à intégrer chaque projet dans un cadre temporel et/ou thématique plus large. En formalisant ainsi leur réflexion, ils peuvent avoir de nouvelles idées débouchant sur des recherches intéressantes que, dans d'autres circonstances, ils n'auraient pas menées. Ces conséquences positives s'inscrivent parfaitement dans leur vision de la sérendipité de la recherche. Ainsi, aussi bien au niveau individuel que dans les groupes de recherche privilégiant un fonctionnement managérial collégial, le fait d'être obligé de réfléchir à une stratégie à cinq ans est vécu positivement<sup>166</sup> et est perçu comme un processus d'apprentissage stimulant.

*« The RAE has made me think about my research, in a different way. I have to think about what I'm doing in a different way, look more carefully at opportunities. Thinking strategically is interesting and I think I've got some research ideas because of that... The problem is that sometimes I have the impression of spending more time thinking about research than doing research » (lecturer, informatique, Gentle)*

Pour les professeurs ayant été directeurs de groupe de recherche ou directeurs de département, le RAE a aussi eu un impact très positif pour leur unité : cela leur a permis de fixer un cap et a favorisé

---

<sup>165</sup> Par ailleurs, pour Warner et Havens (1968), les universités orientées vers la recherche constitueraient une sorte d'exception, car les activités de recherche sont favorisées par rapport à des activités d'enseignement qui supposent une planification plus importante (organisation des cours).

<sup>166</sup> Même si cet aspect reste considéré comme positif, certains pensent que la définition de stratégies comporte aussi des éléments négatifs : ils ont l'impression que le temps passé à justifier leur recherche dépasse celui consacré à la recherche elle-même. Ce point est notamment sensible pour les recherches dont le coût direct est faible, ce qui rend le coût d'opportunité proportionnellement plus important.

la mise en place d'une culture de la recherche, la constitution d'agendas de recherche et le développement d'un « esprit de corps »<sup>167</sup>.

*« The RAE gave us a goal... It allowed us to focus on research. It made us think strategically, look at opportunities, think about our strengths, our weakness, think about the big issues, the more important problems. »* (ex-directeur de département, géographie, Gentle)

Cette perception positive du RAE et du FEC est manifeste chez les universitaires menant des recherches se prêtant facilement à l'évaluation par le RAE et/ou s'inscrivant dans les programmes de recherche des Agences Thématiques. La grande majorité des universitaires de deux départements de l'université Gentle et la plupart des universitaires de l'université Saint-Georges sont dans ce cas. Cette opinion est, en revanche, très souvent nuancée dès que les interviewés abordent le cas de collègues ou de départements qui, même s'ils mènent des recherches intéressantes, peinent à les valoriser dans le cadre du RAE et se trouvent de ce fait en difficulté, notamment parce qu'il leur est plus difficile de répondre aux exigences en termes de financement. Ces critiques sont formulées de manière plus radicale par les universitaires qui se considèrent eux-mêmes défavorisés par le système : ils ne remettent pas en question la qualité ou l'intérêt des recherches qui sont évaluées avec succès par le RAE ou qui bénéficient de financements, mais condamnent le fait que d'autres sujets, comme ceux dont ils traitent et qui les intéressent particulièrement, soient délaissés.

*« 5\* departments are very good departments, but some that have got 4 are excellent too, and some researchers, there, are doing research that does not fit on what is considered a big issue... Research that is not RAE-able. Educational research is a good example... It's a big issue in the society and even for politicians but not for panelists. »* (lecturer, géographie, Saint-Georges)

*« The RAE has been a very good thing for this department... We don't work for the RAE,*

---

<sup>167</sup> Terme, fréquemment utilisé en français dans les départements de l'université Gentle, pour parler de la coordination et de la solidarité entre les universitaires de différents groupes de recherche, qui leur ont permis d'améliorer leurs performances dans le RAE et de négocier efficacement avec les *senior managers*.

*but we have done well... The problem is when people start working for the RAE, or when we are told to do things for the RAE... Sometimes it happens that your research is not good for the RAE but it's very good research... Some people, good people are living a nightmare because of the RAE: they can't work on the subjects they want to work on, and you can't carry out good research if you are not interested on your own subject. » (reader, géographie, Gentle)*

Ainsi, les principes du RAE et du fEC ne sont pas remis en cause, mais chacun reconnaît que cela exclut ou défavorise certains types de recherche. Cet avis est partagé aussi bien par ceux qui s'estiment victimes du système que par ceux qui en bénéficient, soit individuellement, soit en tant que membre d'un département bien évalué. Par ailleurs, des critiques sont fréquemment formulées à l'égard des critères que favorisent le RAE et le fEC quand ils rentrent en conflit avec l'autonomie des universitaires dans la définition de leur agenda de recherche ou induisent une focalisation excessive des responsables universitaires. Le fait que les revues soient classées en fonction d'un facteur d'impact (attribuant par conséquent une valeur plus ou moins importante aux publications) et les exigences concernant les candidatures à des financements sont fréquemment cités par les interviewés comme des contraintes regrettables.

*« The RAE is a good system when there are not obsessed managers in the department... The problem is when you are not allowed to publish books, and I think the panels should represent a larger scope of the discipline... [They should] take into account other journals and books » (professeur, géographie, Gentle)*

Les critiques vis-à-vis du RAE et des politiques des Agences Thématiques de financement portent également sur l'incertitude liée aux changements dans la composition des jurys, dans les thématiques considérées comme importantes, ou dans les politiques des Agences Thématiques. Ainsi, un universitaire peut déplorer que la recherche appliquée, la recherche que Becher (1981) qualifierait de rurale<sup>168</sup>, ou que certaines pratiques soient actuellement moins valorisées et il peut craindre que cette

---

<sup>168</sup> Pour Becher (1981) une discipline ou sous-discipline peut, par analogie avec les modes de vie de la ville et de la campagne, être considérée comme étant plus urbaine ou rurale. Ces disciplines s'opposent sur des très nombreux

désaffectation puisse un jour concerner ses propres recherches s'il y a des changements de politiques ou une nouvelle composition des jurys.

*« The system is stupid... There is no strategy. But if you get grants you get time to carry out research, and then the university could want to recruit someone else in the same subject, and then half of the department is doing the same thing... The problem is that, if you are not in the good subject, you can't carry out research and that a sexy topic can become old fashioned. » (lecturer, informatique, Saint-Georges)*

Les universitaires acceptent difficilement que leurs recherches subissent de tels aléas et que ces derniers affectent l'intérêt porté à leur recherche ou à la communauté qu'ils jugent pertinente (en général, les spécialistes de leur domaine). De fait, ils s'opposent tous à ce que le contenu de leurs recherches soit défini et évalué par d'autres qu'une communauté scientifique capable de tenir compte des différences entre sous-disciplines. Ils revendiquent de l'autonomie et la possibilité de suivre leur curiosité intellectuelle. Les universitaires des départements étudiés sont très attachés à la libre définition de leur agenda de recherche plus qu'à la protection d'un type particulier de recherche (qu'il s'agisse de la recherche *Blue Sky* ou de la recherche appliquée).

Par exemple, dans le département de géographie de Saint-Georges, les géographes physiques, qui n'hésitent pourtant pas dans les entretiens à se moquer des sciences sociales et de leurs collègues géographes sociaux, estiment qu'il n'est pas normal de leur imposer des critères d'évaluation, de productivité et de financement qui seraient les mêmes que les leurs. Cet avis est justifié par les caractéristiques particulières des sous-disciplines et par le fait que de telles mesures pourraient générer de la concurrence entre des disciplines qui ont peu de points de discussion en commun.

*« The last memo [from the vice-chancellor] talks about creating schools, with a director.*

---

points. Les sous-disciplines rurales ont une densité de chercheurs par problèmes relativement inférieure, ont des coûts indirects plus faibles, favorisent moins la coopération entre chercheurs, ont des cycles de recherche et de publications plus longs et sont moins « glamours » que les disciplines ou sous-disciplines urbaines. Les disciplines et sous-disciplines rurales sont représentées dans les Agences Thématiques et les jurys du RAE, mais c'est en termes relatifs qu'elles pourraient être défavorisés.

*The idea is to merge administrative staff and give power to schools' directors... The problem is what happens with geography... If we go with geology, physics, and science department, social geography will be in a very bad position... Because of funding and publications, if we go to social science, we have nothing in common with them and we don't want to split the department. » (professeur, géographie, Saint-Georges)*

Toutes les opinions sur le RAE et le fEC ne sont cependant pas aussi consensuelles. Certains aspects du fEC et du RAE sont source de débats et divisent les personnes rencontrées. Il s'agit notamment du fait qu'au niveau des départements, les *seniors managers*, les directeurs de département et parfois les universitaires attendent de tout collègue qu'il réponde à des appels à projets pour financer ses recherches. Le point d'achoppement porte moins sur les problèmes pratiques que pose la réponse aux appels d'offre que l'attention à accorder à ces derniers.

Pour certains, les universitaires doivent s'investir dans la publication d'articles ou de livres répondant aux plus hauts standards de qualité scientifique. Ils n'accordent qu'une attention secondaire au dépôt de candidatures pour obtenir des financements permettant de couvrir les coûts de la recherche. Mais pour d'autres, les universitaires doivent d'abord rédiger des projets de recherche et ainsi participer au financement de leur environnement de travail.

Il est certain que les positions diffèrent selon les ressources dont les universitaires ont besoin pour effectuer leur recherche : certains sujets ne nécessitent que du temps alors que d'autres mobilisent des données, des machines et du personnel. Autrement dit, pour certains, les réponses à des appels à projets constituent un moyen inévitable pour faire de la recherche de qualité, tandis que pour d'autres, l'obtention de financements est un plus qui n'est en rien indispensable pour que leur recherche soit menée de manière rigoureuse. Dans ce dernier cas, les financements obtenus ne servent qu'à apporter de la stabilité financière au département.

Pour les universitaires faisant partie de groupes de recherche managériaux collégiaux – notamment tous ceux de géographie à Gentle, il semble normal de contribuer à la recherche de ressources, même à ceux qui n'en ont pas besoin pour leurs propres travaux<sup>169</sup>. Cette approche, à quelques différences près, est partagée par les universitaires de tous les groupes de recherche dont

---

<sup>169</sup> Principalement des frais de voyage pour des conférences ou pour avoir accès à des archives ou des livres non communicables dans une bibliothèque plus ou moins lointaine.

l'identité en tant que groupe est revendiquée, dont le fonctionnement est structuré par des réunions périodiques et dont les projets de recherche impliquent plus d'un universitaire. Leurs contributions aux appels à projet sont alors justifiées par la solidarité de groupe, par l'« esprit de corps ». Le fait de participer au succès du département est un moyen de lui rendre ce qu'ils lui doivent pour leur avoir fourni des conditions qui leur ont permis de réussir leur carrière. Ils veillent aussi à obtenir des financements de bourses doctorales, car ils y voient un moyen de former de nouveaux scientifiques. Cette attitude n'est pas liée aux caractéristiques des sous-disciplines auxquelles ils appartiennent, mais à l'organisation du travail, à la solidarité dont ils bénéficient et à leur identification à un groupe de recherche ou à un département. En effet, des universitaires travaillant sur les mêmes domaines de recherche et soumis à des structures de coûts semblables expriment des sentiments tout à fait différents dans d'autres départements.

Le département de géographie à Gentle est exemplaire de cette attitude de coopération. Tous les universitaires rencontrés – y compris ceux n'ayant pas personnellement besoin de financements – avaient déjà obtenu des financements, ou bien étaient en train de préparer des candidatures pour en obtenir. Un des groupes de recherche d'informatique à Gentle adoptait la même ligne de conduite : en raison des besoins financiers du département, des universitaires qui n'avaient jamais demandé de financements se sont mobilisés pour en obtenir. Dans ces deux cas, la recherche de financement n'était pas liée à un besoin individuel de l'universitaire, ou à une demande du directeur de département ou des *senior managers* : elle était guidée par un sentiment de devoir envers le département, le groupe de recherche ou les collègues.

*« It's important to get grants. It's also for prestige, to get Ph.D. students, and I think I owe that to the department. » (lecturer, géographie, Gentle)*

Par contraste, dans les groupes de recherche caractérisés par l'usage d'outils managériaux hiérarchiques, les opinions des universitaires sont très différentes, même parmi ceux qui postulent et accèdent à des financements. Pour eux, la préparation d'une candidature en réponse à un appel à projets est avant tout une énorme perte de temps : le risque d'échec est très important, même pour les projets considérés comme de très bonne qualité, et ils considèrent que la récompense en cas de succès ne permet souvent pas de faire une recherche de meilleure qualité. Par exemple, pour beaucoup d'universitaires travaillant sur les aspects les plus théoriques de l'informatique, obtenir un financement

est considéré comme « *nice* », mais pas comme fondamental ou important ; parfois même, cela est vécu davantage comme un problème que comme une solution.

*« I am quite good with research grants. For the moment I have a success rate of 100%, but the problem is that you have to write it, you have to calculate costs, and then if you get it, and it's actually very hard for most of my colleagues, you have to administrate it. Then, in my case, I have to spend time with Ph.D. students, or research assistants, and I don't need grants... But if we don't do that our department could be merged and there is a lot of pressure to apply... Getting a grant is nice... Just nice »* (reader, informatique, Gentle)

Ils critiquent aussi le fait que, alors même que le gouvernement exige des universités de dépenser mieux l'argent public, les autorités de leur établissement leur demandent de consacrer du temps à obtenir des financements dont ils n'ont pas besoin. Parfois, ils doivent même modifier leurs programmes de recherche pour en augmenter les coûts et ainsi contribuer davantage au financement de l'université (au détriment des contribuables selon eux).

*« It's stupid. If you listen to the television, they are asking to reduce costs, to give value for money, to spend less... but here they ask me to spend more money, to be creative and find ways of making my research expensive... I don't have any interest on wasting public money... It is not ethical. »* (lecturer, informatique, Saint-Georges)

Ainsi, dans les groupes de recherche managériaux collégiaux, l'obtention de financement pour la recherche est quelque chose de valorisant et est considéré comme une contribution normale au financement du département, tandis que dans les groupes de recherche managériaux hiérarchiques, cela est vu comme une nécessité pour financer la recherche et/ou une obligation managériale. De ce fait, certains universitaires, quand ils ne sont pas obligés de faire autrement, gèrent des financements d'une manière personnelle au lieu de les faire gérer par l'université.

Par exemple, dans un groupe de recherche très clairement managérial hiérarchique de géographie à Saint-Georges, la situation contraste très fortement avec celle du groupe de recherche de géographie à Gentle qui travaille sur les mêmes questions et que nous avons décrit précédemment.

Ainsi, certains universitaires de géographie à Saint-Georges disent ne plus avoir besoin de financements, mais effectuent des prestations de services et de conseil pour des organisations publiques ou privées, qui peuvent être gérées par l'université, mais aussi par eux-mêmes indépendamment de l'université<sup>170</sup> : dans le premier cas, ces contrats de prestation participent au financement du département, tout en générant une source de revenu supplémentaire pour l'universitaire ; dans le second, ni l'université ni le département n'obtiennent de ressources supplémentaires et l'universitaire ne gagne pas significativement plus d'argent. Cependant, deux universitaires ayant recours à ce type d'activité préfèrent les gérer eux mêmes, car ils disent n'avoir aucune raison de faire profiter l'université de cette source de financement. Pourtant, en géographie à Gentle et au sein de ce département, les universitaires d'un groupe de recherche plutôt managérial collégial font transiter beaucoup de contrats par les bureaux de l'université, ce qui leur permet de contribuer au financement du département tout en obtenant un complément de salaire et des ressources supplémentaires pour leur recherche.

*« I do a little bit of consulting for NGOs so it allows me to travel and carry out some field work. [How do you do it?] They need expert advices and they know me [...]. I manage that myself. [Isn't it easy to do it through the university?] I could do it, but that is my stuff, and I don't have any reason to give the university money for that, I have the right to have an external activity. [Do they take too much money?] I don't think that, but that's not the problem, it's maybe better for me, because it's easy, but if they don't help me I won't give them my money [...]. I carry out research in spite of them... » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

En résumé, les universitaires ont une vision plutôt consensuelle du RAE et du FEC. Ils en approuvent les principes et sont favorables à l'allocation sélective des ressources à travers un processus de *peer review*. Ils estiment même que ces instruments peuvent avoir des conséquences positives. Cependant, à quelques exceptions près, ils craignent tous que cela favorise un type particulier de recherche. Ils sont enfin plus partagés sur les pratiques de recherche que ces deux instruments plébiscitent et notamment sur l'accroissement du temps à consacrer aux appels à projets et à la recherche de financements. On constate alors que les universitaires intégrés dans une équipe

---

<sup>170</sup> Dans le département de géographie à Gentle, les contrats de prestation de services sont systématiquement gérés par le département.



managériale collégiale sont plus enclins à accepter ces changements de pratiques de financement quand cela contribue au bon fonctionnement de leur département et/ou de leur groupe de recherche ; inversement, ceux qui appartiennent à des groupes de recherche managériaux hiérarchiques sont clairement plus critiques des évolutions qui affectent leur mode de travail.

## **2 Oppositions et synergies entre outils de pilotage, pratiques de recherche et valeurs**

Après avoir montré que le RAE et le fEC ne rentrent pas en contradiction avec les valeurs des universitaires et que leurs principes sont globalement acceptés, nous allons nous intéresser aux pratiques de recherche et plus spécifiquement à la manière dont les universitaires construisent leur agenda de recherche. Cette question nous semble particulièrement intéressante car les propos recueillis sur le RAE et le fEC montrent également que les universitaires valorisent la curiosité intellectuelle et refusent de répondre aux injonctions du management ou d'une élite de chercheurs occupant des postes dans les Agences Thématiques ou le RAE. L'autonomie dans la construction de l'agenda de recherche apparaît comme le point de friction potentiellement le plus important avec les instruments nationaux et leur application locale à l'intérieur des départements.

Dans cette partie, nous allons donc, dans un premier temps, analyser la manière dont les universitaires s'adaptent aux nouveaux outils de management dans les départements ou groupes de recherche managériaux hiérarchiques. Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur la situation des universitaires travaillant dans les départements où les outils de management apparaissent comme compatibles avec la collégialité et le contrôle par les pairs. Dans tous les cas, nous prêterons une attention particulière au problème de l'autonomie, notamment en ce qui concerne les universitaires travaillant sur des sujets qui pourraient sembler défavorisés par les instruments nationaux.

## **2.1 L'impact sur le travail et ses résultats dans les départements et groupes de recherche managériaux hiérarchiques**

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit des outils détecteurs utilisés dans l'ensemble des départements étudiés. Dans certains cas, les directeurs de département et mentors les combinent avec des outils de contrôle « *top/down* », utilisés pour inciter les universitaires à produire un certain type de publications et à se porter candidats pour des financements. Comme les universitaires appartenant à des départements et des groupes de recherche managériaux hiérarchiques désapprouvent particulièrement les exigences liées au RAE et aux financements – elles favorisent des axes de recherche au détriment d'autres via le management –. On imagine aisément qu'il existe un conflit entre la valeur accordée par les universitaires à leur autonomie et le management de ces départements.

En effet, les mécanismes contraignants mis en place dans certains départements ou groupes de recherche modifient de manière structurante l'environnement des universitaires et peuvent favoriser des comportements opportunistes potentiellement à même de formater les logiques professionnelles traditionnelles des universités. Dans ces départements ou groupes de recherche, les universitaires ont effectivement intérêt à répondre aux injonctions des directeurs de département et *senior managers*, même si celles-ci vont à l'encontre de leurs valeurs : dans le cas contraire, leur carrière pourrait être bloquée et ils pourraient être davantage relégués à des tâches considérées comme moins valorisantes, comme l'enseignement et surtout l'administration<sup>171</sup>.

Il s'agit là d'un point délicat à aborder, car les universitaires de ces départements ne sont pas fondamentalement contre les idées qui ont donné naissance au RAE. Ils sont en effet favorables à l'attribution des ressources en fonction de la qualité de la recherche et à des évaluations résultant d'un processus de *peer review*. De même, ils sont favorables au fEC dans la mesure où il permet la prise en compte des coûts réels de la recherche dans le financement, même s'ils peuvent être critiques des politiques menées par les Agences Thématiques et le supplément de travail que les nouvelles méthodes de calcul de coûts imposent.

Cependant, à des degrés différents, ces instruments leur posent de nombreux problèmes quand

---

<sup>171</sup> Nous insistons sur le caractère relatif de cette affirmation. Les universitaires interviewés considéraient l'enseignement comme un aspect fondamental de leur profession, ainsi que l'administration et notamment le *leadership* d'équipes, mais, à l'exception d'une personne, tous préféraient consacrer la plus grande quantité de temps possible à la recherche.

ils s'accompagnent de la mise en place d'outils de management hiérarchique. De nombreux aspects de leur recherche subissent alors des répercussions : les sujets de recherche, les supports de publications, les financements, la répartition des responsabilités dans les départements et, *a fortiori*, le temps consacré à la recherche et l'autonomie des universitaires dans la définition de leurs recherches sont affectés.

Dans ce contexte, l'analyse du comportement concret des universitaires est centrale, afin de déterminer s'ils s'adaptent en utilisant une rationalité pratique, s'ils contournent ou résistent activement aux demandes des directeurs de département, ou s'ils fondent leur comportement sur d'autres valeurs. À cette fin, nous examinerons d'abord les situations où les universitaires ont le sentiment que leur autonomie est menacée par les demandes des directeurs de département. Ensuite, nous décrirons les stratégies qu'ils mettent en œuvre dans ce type de situations, pour voir jusqu'à quel point ils se conforment aux demandes managériales, jusqu'à quel point celles-ci sont considérées comme légitimes, et jusqu'à quel point ils préservent leur autonomie face aux exigences qui influencent leurs agendas de recherche.

### **2.1.1 Diversité des situations vis-à-vis des demandes managériales**

Les standards de publications dans des revues de « qualité internationale » ou « *RAE-ables* » (selon leur qualification par le département<sup>172</sup>), et les candidatures à des financements pour la recherche – si possible en FEC – sont considérées par presque tous les universitaires<sup>173</sup> comme étant un signe de très bonne qualité et comme pouvant avoir un effet très bénéfique pour la réalisation d'un programme de recherche en particulier.

Cependant, en fonction des agendas de recherche, la publication d'un article dans une revue de « qualité internationale » ou l'obtention d'un financement important – notamment ceux des Agences Thématiques – peuvent s'avérer soit pertinents et intéressants, soit non pertinents, peu intéressants et

---

<sup>172</sup> Quand nous parlons de revues de « qualité internationale » nous ne faisons pas référence à leur qualité intrinsèque, mais au fait qu'elles ont été classées dans le département comme étant valorisables dans le RAE, (qu'elles le soient finalement ou pas) après le travail de décryptage des critères d'évaluation fait à l'intérieur des départements. Ce sont les revues qui ont été identifiées comme pouvant affecter positivement les résultats de l'évaluation.

<sup>173</sup> La seule exemption est celle d'un universitaire qui méprisait toute la discipline.

très difficiles, voire impossibles, à obtenir. C'est pourquoi, différentes situations doivent être distinguées.

D'abord, beaucoup d'universitaires jugent profitable pour leur carrière la publication de leurs travaux dans des revues telles *Nature*, *Science*, *the British Journal of Geography*, *Quaternary Science*, *IEEE* ou *Theoretical Computer Science*, ainsi que l'obtention de financements prestigieux : cela leur permet de mener leurs recherches dans les meilleures conditions et de toucher un public large et pertinent capable de faire circuler leurs idées et de les discuter de manière à faire avancer la science.

Ainsi, pour les universitaires travaillant sur des sujets bien structurés autour de journaux disciplinaires ou multidisciplinaires de « qualité internationale », l'injonction à publier n'est pas source de tensions. Ils reconnaissent que cela peut constituer un problème pour d'autres universitaires et/ou dans d'autres institutions, mais que le RAE n'a eu aucune conséquence en ce qui les concerne : ils feraient exactement la même chose si le RAE n'existait pas. Cette situation est fréquente dans les sous-disciplines les plus urbanisées au sens de Becher (1981) et les plus liées aux sciences de la nature, aussi bien en géographie qu'en informatique. C'est également le cas des universitaires ayant besoin de financements pour mener leurs travaux et dont la recherche est compatible avec les programmes des Agences Thématiques, de la Communauté Européenne ou de certaines fondations prestigieuses : si ces universitaires essaient de publier dans des revues de « qualité internationale », ce n'est pas uniquement parce que le directeur de département le leur demande : c'est surtout parce que dans leur sous-discipline, publier dans certaines revues et obtenir des financements est nécessaire et/ou intéressant pour eux. Par exemple, pour certains universitaires dont l'ensemble de la formation a été faite en bio-informatique ou dans certaines spécialités de géographie physique, il est très intéressant et motivant de publier dans un grand journal pluridisciplinaire<sup>174</sup> ; ils ont par ailleurs besoin et envie d'obtenir un financement important des Agences Thématiques.

*« I've arrived some months ago, but the RAE doesn't bore me... I was asked to apply for grant from the university, a very small grant and then for the junior researchers' grant from [a Research Council] and I will do it. [Do you need the grant?] Of course, I need it! I've to*

---

<sup>174</sup> Aussi bien en géographie qu'en informatique, publier un article dans une grande revue pluridisciplinaire était quelque chose de très valorisant. Dans les trois départements où des universitaires avaient publié un article dans un de deux grands journaux pluridisciplinaires, il y avait un ou plusieurs posters des publications, très visibles, à l'entrée du bâtiment.

*process a lot of data and for that it could be great to have an assistant. I need to travel, a much bigger computer... [What about publications?] It is the same thing: I don't need somebody to tell me to target good journals...It's what I came for. » (lecturer, informatique, Gentle)*

Cependant, même des universitaires dans cette situation peuvent rentrer en conflit avec les exigences managériales en termes de publication et de financements. En effet, très souvent, les universitaires souhaitent publier dans des revues qui leur permettent de toucher d'autres publics ; ce peut être le cas avec l'écriture de *hand books*, de longues *dissertations*, de manuels universitaires, livres ou articles dans des revues spécialisés sur des sujets n'intéressant qu'une petite communauté. Ces mêmes universitaires peuvent également vouloir travailler avec des protocoles de recherche, sur des sujets ou avec des méthodologies pour lesquels il est difficile de trouver des financements, du fait des exigences formelles ou informelles que ceux-ci requièrent et des axes de recherche privilégiés par les organismes de financement.

Par ailleurs, les universitaires qui ont besoin de budget et qui veulent publier dans des revues de « qualité internationale » sont relativement rares dans les groupes de recherche où les outils de management utilisés ont des caractéristiques managériales hiérarchiques. En effet, dans ces groupes, peu d'universitaires travaillent exclusivement ou principalement sur des sujets qui nécessitent des financements, rentrent clairement dans des lignes de recherche favorisés par les Agences Thématiques et peuvent donner lieu à une publication dans des journaux de « qualité internationale ». De plus, à chaque fois que les universitaires remplissent les conditions attendues, ils essaient de négocier avec le directeur de département et/ou le doyen la mise en place des conditions accroissant leur autonomie et plaident pour la mise en place d'outils de management compatibles avec la collégialité, tels que des réunions de groupes de recherche.

Les universitaires ne se sentent pas non plus contraints par les demandes des directeurs de département ou des *senior managers* quand le respect de ces exigences leur laisse par ailleurs assez de temps pour mener leur recherche. En effet, le RAE n'évalue « que » quatre publications sur une période allant de 4 à 7 ans, ce qui laisse à certains plus de temps que nécessaire pour constituer parallèlement une liste de publications diversifiée incluant des revues de « qualité internationale », mais pas exclusivement. Il leur est alors possible, en parallèle, de publier dans d'autres cadres : revues plus spécialisées, ouvrages collectifs, livres ou autres... surtout si leur recherche peut facilement s'adapter

aux différents supports sans changement d'approche, de méthodologie ou de sujet. De plus, pour certaines sous-disciplines, il est possible, voire recommandé, de soumettre à évaluation un livre, une *dissertation*, un brevet, un logiciel ou une autre publication<sup>175</sup>.

*« The RAE is not a problem at all... At least not for me... I have a lot of publications, some of them in books, other in research journals. I wrote a book... and I think it will be on the RAE... When you have enough publications, the RAE is not a problem. »* (professeur, géographie, Saint-Georges)

*« Four publications in 7 years is not a big deal, it's completely possible to write four publications that fit well for the exercise and then do whatever you want. »* (professeur, informatique, Saint-Georges)

En fait, les problèmes d'opposition entre les valeurs des universitaires et les demandes du département ou de l'université ne se posent que dans des cas assez précis, mais très fréquents et significatifs dans trois des quatre départements étudiés.

Le premier concerne les universitaires qui n'ont pas bénéficié de l'intégralité de la période de 4 à 7 ans pour produire leurs quatre *outputs* pour l'évaluation. En effet, une recherche peut avoir débuté peu de temps avant le RAE, auquel cas l'écriture de publications peut ne pas encore être engagée. De manière générale, seule une partie des universitaires disposent de l'ensemble de la période d'évaluation, au sein de la même discipline, dans le même pays et au même poste universitaire, pour rédiger les articles nécessaires. Les jeunes universitaires sont plus particulièrement concernés. A titre d'exemple, plusieurs universitaires, notamment en géographie à Saint-Georges, ont obtenu leur poste après 2001, ce qui a considérablement réduit le temps dont ils disposaient pour produire les publications requises.

---

<sup>175</sup> Il est difficile de savoir si la publication de livres a un effet négatif sur l'évaluation d'un département : ils sont difficilement comparables aux articles car on ne dispose pas des mêmes données en termes d'impact. Cependant, et malgré le fait que, en géographie sociale, il est courant de soumettre des livres à évaluation du RAE, la grande majorité des directeurs de département (84%) déclarent qu'ils encouragent les universitaires à publier dans les meilleures revues (McNay 2006). Globalement, à chaque exercice, la part d'articles dans des revues n'a cessé d'augmenter (Bence et Oppenheim 2004). L'inclusion d'un livre parmi les quatre publications d'un universitaire est possible s'il est accompagné de publications dans des revues de « qualité internationale », mais l'inclusion de plus d'un livre serait certainement déconseillée.

D'autres cas existent, comme celui des universitaires qui travaillaient auparavant dans d'autres disciplines et dont le profil de publication peut ne pas être adapté à leur nouveau département ou bien ceux qui travaillaient dans des pays où les attentes ne sont pas les mêmes. Les universitaires ayant arrêté de travailler un temps, et notamment les femmes ayant été en congé de maternité, peuvent être également concernés par cette problématique.

*« It hasn't been easy... It's hard, very hard... It's related with the RAE... I don't think that they are bad people [the HD and the research group director] but I have just finished my maternity leave... I've been off for almost two years, I don't have time to research, I've a huge administrative burden and I have to publish and I've got to participate on a grant doing the boring things. » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

*« I'm a little bit lost. It's my first year in UK and in a computer science department... I have very good publications, but none of them are in computer science... I've been invited to submit my research on another department, but the head of department told me that I should get a publication on computer science and submit here... I do not know what is better for me. » (lecturer, informatique, Gentle)*

Ce problème est également rencontré par les universitaires qui se sont engagés dans des recherches à plus long terme, et bien sûr par ceux qui se sont vus allouer davantage de charges d'enseignement ou d'administration. Dans un cas comme dans l'autre, ces universitaires restent soumis à la pression du management pour publier des articles dans des journaux considérés comme étant de « qualité internationale ». La volonté d'autonomie des universitaires dans la définition de leur agenda de recherche s'oppose alors aux exigences du management, malgré les assouplissements du RAE<sup>176</sup>. Ces problèmes peuvent être exacerbés lorsque les directeurs de département demandent des

---

<sup>176</sup> Nous rappelons que depuis 1992, le fait que dans le RAE un département puisse ne pas soumettre à l'évaluation une partie du personnel a été cible de critiques. Ceci aurait créé une fracture entre les universitaires « actifs en recherche » et les « non actifs » au détriment des jeunes, des femmes, des minorités ethniques, et de ceux faisant de la recherche à long terme, appliquée ou pluridisciplinaire. A partir de 1996, il est devenu possible de justifier la production de moins d'*outputs* et il a été rappelé que tous les types de recherche sont traités de la même manière. Cependant, ces assouplissements ont eu peu d'effets sur les représentations de demandes des jurys du RAE dans les départements étudiés.

publications qu'ils estiment indispensables pour l'évaluation du département, sans qu'elles le soient pour la carrière des universitaires.

Des tensions peuvent également assez fréquemment exister dans le cas d'universitaires travaillant sur des sujets pluridisciplinaires ou aux limites de ceux de leur département : ils peuvent alors souhaiter publier dans des revues relevant d'autres disciplines ou travailler sur des sujets très spécialisés et difficiles à publier dans les revues de « qualité internationale » sans dénaturer l'objet de leur recherche<sup>177</sup>. Dans ce cas, le fait de devoir publier dans des journaux de géographie ou d'informatique nécessite un travail très important d'autant que les articles sont lus et discutés par une communauté différente.

*« The head of department wants me to publish a paper from my thesis on a journal of geography, but it's terrible, because it's far more interesting to discuss my work with [another discipline], and all the work is already done. » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

*« I had a big argument with the head of department. He's my friend, but I don't want to publish bullshit, I have already written a paper for a computer science journal, it took me one day and it was accepted...I don't want to do it again [...]. [The professor in charge of the RAE] told me that my papers were too long and that I should publish in high impact factor journals. » (lecturer, informatique, Saint-Georges)*

Certains sujets de recherche peuvent être particulièrement touchés, l'intérêt qu'ils suscitent au sein de la communauté disciplinaire concernée ou dans les jurys du RAE pouvant varier dans le temps. De plus, la discipline de rattachement de l'universitaire peut devenir problématique s'il s'intéresse à des problématiques traitées dans d'autres communautés.

---

<sup>177</sup> Nous rappelons que l'informatique et la géographie sont des disciplines très particulières : les géographes et les informaticiens peuvent publier dans les grands journaux multidisciplinaires, dans des journaux de biologie, voire exactement dans les mêmes journaux de philosophie, psychologie et même géographie ou informatique (notamment en ce qui concerne les systèmes d'informations géographiques) ; à cela il faut ajouter les disciplines connexes de chaque discipline comme l'histoire, la sociologie, l'urbanisme, la géologie, l'archéologie dans le cas de la géographie, et les mathématiques, l'ingénierie, la psychologie cognitive dans le cas de l'informatique.



*« You can't submit anything for the RAE. I don't think my work on gender studies will please a panel composed by alpha males. »* (professeur, géographie, Saint-Georges)

*« Now it's OK... Actually, it's very good... Few years ago, my subject was not a priority for the Research Councils nor the government... Now there are a lot of opportunities of funding and it's a big issue on geography... It was very hard before. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« I have two papers in Nature which is excellent in a biology department. I hope it will be OK here, but computer scientists are not jealous when they hear that. My biologist friends really would like to publish there. »* (lecturer, informatique, Gentle)

Plusieurs situations donnent lieu à des forts conflits. C'est le cas quand le directeur de département veut une publication dans une revue particulière alors que les universitaires souhaitent écrire un livre avec leur équipe de travail. Ou bien, quand pour une même recherche plusieurs possibilités se présentent (comme la création d'un brevet valorisable dans le RAE et pouvant devenir une source de revenus, la publication d'un article et la création d'un logiciel de code ouvert), et que l'universitaire et le directeur ne sont pas d'accord sur le support à privilégier. Ou bien encore quand le directeur d'un groupe de recherche exige qu'un universitaire réponde à un appel à projets auquel le dernier trouve peu d'intérêt.

*« There are tensions with the university... For example, some times ago, I wrote a program and I was told that I should try to ask for a patent or copyrights, because the university could get money from that and it could be good for rankings, RAE or else... The problem is that is not interesting for me, even if I get money... If you write on open source, you can get comments on the program, there is a discussion, people call me and read my papers... It's like writing a paper and not allow people to read it... So it's not always easy. »* (reader, géographie, Saint-Georges)

Comme tous les universitaires interviewés veulent et estiment normal de publier des articles, même si ce n'est pas forcément dans des journaux considérés comme étant de « qualité internationale »,

ce n'est pas autour de cet enjeu que les conflits sont les plus forts. Il en va autrement en ce qui concerne les financements (liés directement au fEC et indirectement au RAE). En effet, certains universitaires estiment que la rédaction de projets pour obtenir des financements les détournent de la recherche, les obligent à penser leur recherche dans des termes complètement inadaptés (par rapport à leur sujets ou à leur conception de la science), mobilisant inutilement des ressources financières et du temps.

*« For me, it's very hard to obtain a grant from [the RC] because of how research on mathematics works... To get a grant, you have to write a research project, you've to explain what you will do, how you will do it and what do you intend to obtain as results... But it doesn't work like that. I have a problem, I want to solve it, and I do not know how to do it... If I knew how to solve a problem and the results, all the work is done... In fact, they ask me to finish my research before applying ...It's non sense. »* (professeur, informatique, Gentle)

*« it's very hard to get a grant, there is 20% applications that get funding, it's a lottery because there are lots of good projects... There are lots of applications, and I don't really need a grant... It's basically a waste of time. »* (lecturer, informatique, Saint-Georges)

Ainsi, si tous les universitaires interviewés, qui ont comme vocation principale la recherche, acceptent avec plus ou moins de facilité les demandes en termes de publications, leur position peut être plus radicale quand il s'agit de postuler à des financements : certains refusent de publier pour obtenir des financements. Ils arguent que compte tenu de leurs charges administratives et d'enseignement et de leurs activités de publication, ils n'ont pas le temps de postuler à des financements dont ils n'ont pas besoin. La rédaction d'un projet leur semble d'autant plus difficile à engager que l'absence de besoin en ressources pour conduire leur recherche rend ardue la justification de demande de moyens.

Cette situation est très fréquente dans les domaines de l'informatique théorique et de la géographie culturelle et historique. En effet, certains géographes ont essentiellement besoin de temps et d'accès aux bibliothèques, musées et autres institutions ; par conséquent, sauf exception, ils n'ont pas besoin de financement pour couvrir des coûts directs. Quant aux universitaires en informatique théorique, ils n'ont besoin que d'un ordinateur ordinaire et d'un tableau pour écrire des équations, notamment pour ceux qui mènent des recherches très proches des mathématiques. De plus, ils affirment qu'aucun doctorant n'a les compétences et l'envie de travailler avec eux dans leur domaine : par conséquent, effectuer des demandes de financement pour embaucher un doctorant n'a guère de sens.

*« In old times, it was great: we had time to carry out our research and we published our results... Now, we have to spend a lot of time to justify our research, but because we are justifying our research we don't have time to carry out our research. »* (professeur, informatique, Saint-Georges)

*« My mentor told me that I have to get a grant... but I already have got a lot of data and I want to get some papers done with that... I have a lot of teaching, more than everyone here and what I want is to get that published. »* (lecturer, géographie, Saint-Georges)

*« I've got some funding for traveling, but that's too little, and I really don't know what to ask. [What about a Ph.D. student?] I can't get a PhD student. I do very complicated stuffs and it's impossible to find a student to help me... I only could ask him to do boring things. »* (professeur, informatique, Gentle)

De manière moins importante, le choix de la source de financement peut provoquer des tensions. Conséquence du fEC, les financements des Agences Thématiques sont considérablement plus intéressants pour les départements<sup>178</sup> que les financements venant des entreprises, de certaines fondations et même de l'Union Européenne. Ainsi, même si tous les financements sont bienvenus, des tensions se produisent quand le management des départements demande de privilégier les Agences Thématiques au détriment d'autres financements plus faciles à obtenir, mais moins intéressants au niveau financier.

*« I already got a grant to my field work, but is a small one: it covers travel, but not my salary... For me it's OK, but it's better to get a medium size grant to cover other things... I will try to get one. It'll be funny if I get it, because I could go with [a colleague] but it's hard... I would prefer not to spend time on that. »* (reader, géographie, Saint-Georges)

*« We have been asked not to apply for a fellowship and to try to get a Research Council's grant, but I really don't care... I do what is better for me, it's hard enough to get a grant, to*

---

<sup>178</sup> Pour certains universitaires, du fait du fEC, les demandes de financement aux Agences Thématiques se sont multipliées et sont devenues plus difficiles à obtenir.

*make things still more complicated.* » (reader, géographie, Saint-Georges)

En somme, les tensions sont fortes quand les universitaires considèrent que le coût en temps, en énergie et/ou en ressources (pour eux ou parfois pour la société) est disproportionné ; cette tension s'accroît s'ils estiment que la demande a un impact potentiel sur leur axe de recherche. Ces deux cas sont peu fréquents quand un universitaire a besoin de financements pour mener à bien son agenda de recherche et/ou quand sa recherche est facilement compatible avec les sujets considérés comme stratégiques par les Agences Thématiques et les grandes revues scientifiques. Ils sont fréquents, quand la structure de coûts d'un agenda de recherche ne comporte pas de coûts directs et/ou quand les sujets de recherche n'intéressent qu'une communauté scientifique restreinte.

### **2.1.2 Stratégies des universitaires face aux injonctions à la publication et à l'obtention de financement**

Ayant évoqué la diversité des situations des universitaires travaillant dans des départements managériaux hiérarchiques, nous pouvons à présent décrire leur comportement et leurs réactions vis-à-vis des demandes managériales. Nous les distinguerons selon que leur profil est plus ou moins compatible avec le RAE et les programmes des Agences Thématiques. Les universitaires dont l'agenda de recherche ne se prête pas facilement aux exigences des directeurs de département mobilisent essentiellement quatre type de stratégies qui, individuellement ou de manière combinée, leur permettent de garder une autonomie partielle et que nous allons décrire : création d'agendas parallèles ; réponse à des appels à projet et publication d'articles avec des collègues ; changement superficiel de leur recherche pour la rendre compatible aux exigences des directeurs de département ; concentration de leurs efforts sur de financements leur permettant de s'affranchir de toutes les autres tâches ; et satisfaction minimale des exigences du management. Mais, auparavant, il faut remarquer qu'aucun universitaire n'affirme avoir abandonné son agenda de recherche pour parvenir à publier des articles de « qualité internationale » ou obtenir des financements. Un seul cas fait exception, celui d'un universitaire qui a modifié son agenda de recherche du fait des coûts très importants qu'il entraînait et qui a opté pour des sujets plus théoriques et donc moins coûteux. Le fait de devoir obtenir des financements pour acquérir des machines et recruter des assistants l'obligeait à passer de plus en plus de temps à rédiger des projets, à manager une équipe et à administrer des contrats, ce qui avait fini par

l'éloigner de la recherche.

*« In the past, I worked about hardware problems, but over time, it started to require more and more resources and I needed more and more funding to keep my team working... It was too much responsibility, and I didn't want to become a manager, so I started working on more theoretical subjects. » (Reader, informatique, Gentle)*

Les universitaires qui se perçoivent comme défavorisés, d'une manière ou d'une autre, par le RAE et les exigences en termes de financements continuent donc le plus souvent à mener leur recherche comme ils l'entendent, même s'ils ont conscience que cela défavorise leur carrière. Certains indiquent – surtout en *informatique* – qu'ils subissent des pressions plus ou moins subtiles pour abandonner leur ligne de recherche au profit d'une autre, mais ils ajoutent que s'ils étaient obligés de réviser leur agenda de recherche, ils préféreraient quitter l'enseignement supérieur pour aller travailler dans des entreprises ou des organismes internationaux pour un salaire considérablement supérieur<sup>179</sup>.

*« I could work on the private sector. I've worked outside the university. I could easily get a job on my original profession, but I wanted to carry out research on [a particular subject] and that's why I came here... If I can't do my research I prefer leaving the university... I would get a better salary and more free time. » (reader, informatique, Saint-Georges)*

*« This is not a business, not an enterprise and if it starts functioning as a business I want to be paid as in a business. » (lecturer, informatique, Saint-Georges)*

Cependant, avec plus ou moins d'enthousiasme, tous les universitaires interviewés ont, d'une manière ou une autre, également fait des concessions pour publier dans des revues de « qualité internationale » et pour obtenir des financements. Ils font souvent ces efforts à reculons, exprimant

---

<sup>179</sup> Au niveau national, la mobilité des universitaires en informatique vers le secteur privé pourrait partiellement être expliquée par ce phénomène. En ce qui concerne la géographie, les possibilités de mobilité vers le secteur privé sont globalement plus réduites, mais les universitaires qui tiennent ce discours travaillent souvent sur des sujets qui pourraient intéresser des entreprises ou des organisations non gouvernementales.

parfois même du mépris quant aux résultats obtenus, mais sont très conscients de ce que l'on attend d'eux dans leur département et des conséquences que cela aurait s'ils ne répondaient pas à ces attentes. Toutefois, cela ne se traduit que rarement par une opposition frontale avec les directeurs de département et se manifeste plutôt sous la forme de stratégies défensives ou de contournement leur permettant de garder une certaine autonomie.

*« It's very simple, you get a grant, you get peace. » (lecturer, informatique, Saint-Georges)*

*« I was on a meeting with the Head of Department and then with my mentor. They told me that I need to get a publication in geographic journals and that I need to get a grant [...]. I could have problems with my appraisal and I know that my salary is lower than the salary of some colleagues who arrived as lecturers after me. » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

*« I do not have time and energy to apply for grants, almost all my time is [spent] doing administration, teaching, marks, committees and when I have time I want to carry out research. But now I will try to get a grant... It's very hard in my subject, but if I get [a grant], I should be able to bargain with the Hod. [Do you need a grant?] All I need is time, my laptop and a pencil. » (reader, informatique, Gentle)*

Une première stratégie consiste à mener des agendas parallèles. Pour les universitaires disposant de temps pour produire les quatre publications requises (par exemple quand ils disposent de la totalité de la période d'évaluation ou d'une décharge importante pour les autres tâches), il est fréquent de développer plusieurs agendas de recherche. Depuis 1992, cela a été rendu possible puisque il est clairement dit que l'évaluation pour le RAE serait faite sur la base de la qualité d'un nombre limité de publications (quatre) et non pas en fonction de la quantité. Par conséquent, après la publication des quatre *outputs* remplissant les critères de qualité visés par le département, chacun peut mener ses recherches comme il l'entend.

Ainsi, plusieurs universitaires ont plusieurs agendas de recherche, deux en général, portant sur des sujets n'ayant pas de rapports entre eux. Le premier est clairement conforme aux attentes managériales, susceptible de donner lieu à des publications dans des revues de « qualité internationale » et/ou pouvant être financées sans trop de difficulté. Cet agenda peut également être mené sur la base de collaborations avec d'autres universitaires (du département ou d'ailleurs), ce qui permet de partager le

travail de publication et/ou l'obtention des financements.

Parallèlement, au moins un agenda de recherche est défini en fonction de l'intérêt de l'universitaire et de celui de sa sous-communauté disciplinaire. Cet agenda est souvent peu compatible avec les critères établis par le département en terme d'obtention de financement, qu'il s'agisse d'une soumission aux jurys du RAE, aux Agences Thématiques ou à n'importe quel autre organisme de financement de la recherche. Il s'agit bien là d'une stratégie et non pas seulement du résultat de l'accumulation d'intérêts multiples des universitaires. En effet, même si les publications dans le cadre de l'agenda « conformiste » sont rarement totalement dénuées d'intérêt pour l'universitaire, elles ne traitent souvent pas des thématiques qu'ils estiment les plus enthousiasmantes. Ceux qui utilisent cette stratégie satisfont donc les demandes managériales (financements, publication de quatre articles pour le RAE) afin de pouvoir se consacrer par ailleurs à un agenda de recherche plus motivant. En fait, beaucoup de nos interviewés dissocient la recherche permettant de satisfaire les attentes des *seniors managers* et des directeurs de département de la recherche destinée exclusivement à satisfaire leur curiosité ou les attentes d'une communauté scientifique moins bien représentée dans le RAE et les Agences Thématiques.

*« I work on two very different subjects; the first one is interesting and there is a big buzz about it right now and it's relatively easy to get funding to carry out my research... From that, the department gives to me free funds so I can fund my research on [another subject] which is far more interesting for me, but nobody will want to fund that [...] It's a very specific question »* (professeur, géographie, Saint-Georges)

Une autre stratégie que l'on peut assimiler à du *game playing*, consiste à opter pour un agenda permettant la collaboration avec d'autres universitaires (du département ou d'ailleurs), ce qui permet de partager le travail de publication et/ou celui d'obtention de financements.

*« I've an expertise on the subject, but on [another continent]... So I work a little bit on that project, but it's not mine [...]. I don't have to administrate the grant so it's OK... I got into the project to add my expertise and everyone was wining. »* (Professeur, géographie, Saint-Georges)

Cette deuxième stratégie permet de mutualiser une partie<sup>180</sup> du travail destiné à répondre aux demandes des directeurs de département en matière de publications pouvant être soumises au RAE : une fois le quota atteint, il est possible de dégager du temps pour mener une recherche de manière autonome.

En complément ou à la place de cette stratégie, certains universitaires recourent à une troisième forme de contournement. Ils se consacrent à un sujet qui les passionne mais qui, *a priori*, ne permet pas de publication dans les « meilleurs » journaux. Cependant, les données ou les résultats de ces recherches peuvent être remaniés pour rentrer dans la ligne éditoriale des journaux visés par le département. Cette stratégie est très utilisée par des universitaires faisant, de manière parfois militante, de la recherche appliquée ou de la recherche théorique et qui la reformule afin de la rendre plus facile à valoriser.

De même, pour obtenir des financements, certains universitaires travestissent volontairement leur projet, lui donnant en apparence un sens très différent.

*« The panelists like blue sky research, theoretic research... it's a mistake, so I have stressed the theoretical side of my research [...]. Regarding funding it's easier. There are some programs, but it's still complicated to get grants from the research councils and it's better to stress on theory. » (reader, géographie, Saint-Georges)*

*« What I try to do is using the theories I developed on [a very specific subject] to talk about [a very sexy subject]... I have to do that, because we are maybe twenty people working on [the first subject] in the world [...]. They don't care about publications on a small journal, but we have to do it. » (professeur, géographie, Saint-Georges)*

*« [How did you get funding for all that?] [laughing] I was able to let understand that my research was very important for national security... Eventually, it could be possible, but my research is maybe more interesting in philosophy. » (reader)*

---

<sup>180</sup> Dans tous les départements étudiés il y avait un consensus sur le fait qu'il était appréciable qu'une partie, et non pas l'intégralité, des publications soient signée par plusieurs auteurs. Cela peut être fait avec des universitaires du même département.



Les universitaires qui publient dans des revues reconnues par le RAE, mais qui n'ont pas besoin de financements, se trouvent, parfois, de ce fait contraints à une charge d'enseignement importante ou à beaucoup de travail administratif. Leur stratégie consiste alors à concentrer leurs efforts sur un type particulier de financements : ceux qui permettent de faire un séjour de longue durée à l'étranger ou bien de négocier du temps leur permettant de s'extraire de leurs obligations administratives et pédagogiques. Obtenir des financements très compétitifs qui leur permettent potentiellement de se consacrer complètement à la recherche, en se faisant remplacer par des assistants de recherche est une stratégie souvent utilisée en cas de conflits avec le département. Elle est cependant source de nombreux problèmes supplémentaires, car elle implique une redistribution des cours et des tâches administratives. Dans la plupart des cas, elle pénalise alors les collègues qui ont déjà leurs propres charges administratives et pédagogiques.

*« We are all applying for a grant, we have to. [Which grant ? What is the project about ?] I am applying for a fellowship to spend sometime in [another country], it's the same research we talked about and for that I need time to work on it. [Is the head of department OK with that?] Yes and no, because he doesn't want people leaving the department, but what else, I don't need anything else and I don't want to work on an European project. » (lecturer, informatique, Saint-Georges)*

La plupart des universitaires utilisent ces stratégies qui leur permettent de satisfaire les demandes managériales tout en gardant la maîtrise de leur agenda. Ils y consacrent plus ou moins d'énergie. Aussi, une petite minorité d'universitaires titulaires, *lecturers* à un âge auquel ils auraient pu être professeurs, recourent à ces stratégies, mais avec le seul objectif d'attendre le minimum requis pour ne pas être considérés comme non actifs.

Ainsi, l'ensemble des universitaires des départements ou groupes de recherche managériaux hiérarchiques a satisfait, mais souvent à minima, les exigences en termes de publications et de candidatures à des financements. Mais, grâce aux stratégies décrites, aucun n'a modifié son agenda de recherche personnel pour se conformer à ces exigences et chacun a pu préserver ses agendas parallèles, ceux qui les intéressent en premier lieu et pour lesquels ils souhaitent protéger leur autonomie. Les outils de management ont par conséquent un effet sur leur comportement, mais entraînent aussi des stratégies de contournement.

## **2.2 L'impact sur le travail et les résultats dans les départements à tendance managériale collégiale**

Nous avons montré dans le chapitre précédent que dans le département de géographie à Gentle et dans quelques groupes de recherche au sein d'autres départements, les outils de management sont très liés à la collégialité intellectuelle et au contrôle par les pairs. Les tensions autour de l'autonomie des universitaires sont alors rares. Ces universitaires sont d'ailleurs très critiques des universités qui mettent leurs enseignants à faire de la recherche « pour » le RAE<sup>181</sup>. Mais, pour ce qui concerne leur cas personnel, ils affirment que le RAE n'a aucun effet sur eux. De même, tout en décrivant le fEC comme un cauchemar administratif parce qu'il rend la rédaction des projets plus difficile qu'auparavant, ils estiment qu'il n'a pas de conséquences directes sur leur autonomie. Tous travaillent activement à l'obtention de financements et à la publication dans des revues identifiées comme étant de « qualité internationale », sans que cela ne fasse l'objet d'insatisfaction et il semble qu'il n'y ait pas de tension entre les demandes émanant des élites du RAE et des Agences Thématiques et les priorités et conceptions personnelles des universitaires de ces groupes.

Plusieurs explications pourraient être mobilisées pour comprendre cette situation. On peut faire l'hypothèse que ces universitaires ont connu une modification de leurs valeurs et les ont adaptés aux demandes managériales. Mais on pourrait aussi faire l'hypothèse que les sous-disciplines dont ils relèvent posséderaient des profils épistémiques particuliers qui facilitent leur adaptation avec les exigences externes.

Pour comprendre l'absence de tensions, nous allons explorer ces hypothèses et décrire la manière dont les universitaires s'adaptent aux demandes externes, mais aussi la manière et le contexte dans lequel ces demandes sont formulées et négociées.

Afin de développer cette problématique, nous décrivons certains aspects des profils des universitaires qui peuvent expliquer, mais uniquement de manière partielle, l'absence de tensions.

---

<sup>181</sup> Pour mémoire, tous les départements étudiés, notamment celui de géographie à Gentle, ont recruté beaucoup d'universitaires après 2001. Le département de géographie à Gentle n'a d'ailleurs recruté aucun universitaire venant de terminer son Ph.D. et, dans ce sens, dans la plupart des cas ils parlaient de leur propre expérience au sein d'une autre université.

Ensuite, nous nous concentrerons, d'une part, sur la manière dont les universitaires s'approprient les outils de management et, d'autre part, sur la façon dont ils sont amenés à satisfaire les attentes du management en les intégrant dans des discussions entre pairs.

### **2.2.1 Compatibilité des profils des universitaires et des groupes de recherche avec les exigences externes**

Une première hypothèse à explorer concerne la spécificité des sous-disciplines des groupes de recherche et universitaires. En effet, les membres des départements et groupes managériaux collégiaux travaillent souvent sur des sujets qui nécessitent des financements. Du point de vue des thématiques concernées, on observe qu'il y a fréquemment adéquation entre les groupes de recherche et les institutions extérieures : le nom d'un groupe de recherche ou d'un axe thématique correspond souvent au nom d'un *sub-panel* du RAE et/ou au nom d'un programme d'une Agence Thématique. Cette situation est d'autant plus fréquente qu'il y a souvent un universitaire (en général le directeur et/ou l'ex-directeur), qui travaille ou a travaillé en tant que directeur d'un programme d'une Agence Thématique ou au RAE. Par exemple, dans le département de géographie à Gentle, certains professeurs ont travaillé pour le RAE et les Agences Thématiques et, dans les autres départements, des professeurs travaillent dans des programmes des Agences Thématiques ou en tant qu'évaluateurs de projets pour les Agences Thématiques. Plusieurs des membres de ces groupes de recherche participent de plus aux revues qui sont considérées comme étant de « qualité internationale ». Les universitaires du département de géographie à Gentle appartiennent aux comités de rédaction de plus d'une vingtaine de revues, dont certaines sont considérées comme étant à la pointe de la discipline.

Non seulement ces groupes mènent fréquemment des recherches considérées comme valorisables dans le RAE, obtiennent des financements, mais de plus leur membres estiment que le respect de ces exigences n'a aucune influence sur leurs agendas de recherche : ils continuent à mener leur recherche comme ils l'ont toujours fait.

Dans le département de géographie à Gentle, deux universitaires affirment certes mener essentiellement des recherches appliquées, mais tous deux font partie d'un groupe de recherche dont la thématique principale est liée à leur sujet et est très bien représentée au sein du jury de géographie du RAE et dans les Agences Thématiques.

Ces éléments pourraient nous amener à penser que ce sont les caractéristiques épistémiques des sous-disciplines et leur structure de coûts qui sont à l'origine de l'absence de tensions.

*« RAE it's not a problem. It requires nothing more than doing good research. If you are doing good research you get grants, you have research students. If the department gives you the time, you enjoy yourself and you deliver it. »* (ex-directeur de département, géographie, Gentle)

Cependant, des groupes de recherche ayant une gestion managériale collégiale existent aussi dans des sous-disciplines où il est, d'après les universitaires interviewés, soit plus difficile d'accéder à des publications dans des revues de « qualité internationale », soit relativement plus difficile d'accéder à des financements. Or, dans ces cas non plus, il n'existe pas de tensions visibles entre les demandes managériales et l'autonomie scientifiques des universitaires, alors que ces derniers doivent consacrer beaucoup d'énergie à satisfaire les demandes managériales. A titre d'exemple, les membres de certains groupes du département de géographie à Gentle, et notamment les groupes les plus liés à l'histoire et l'anthropologie culturelle<sup>182</sup>, ont modifié leurs habitudes de travail en commençant à travailler en coopération avec des collègues et en donnant plus d'importance à la coordination au sein de leur groupe et au contrôle de pairs. Cette évolution a été accompagnée d'une évolution de la structure des coûts et d'une augmentation du nombre de candidatures coopératives. Pour autant, les aspects épistémiques de la sous-discipline concernée, restent caractérisés par des coûts directs très faibles et des résultats essentiellement destinés à des publications qui ne sont souvent pas considérées comme étant de « qualité internationale » (livres, revues d'autres disciplines, revues visant une communauté scientifique étroite).

D'autres exemples illustrent le fait que l'absence de tension dans un groupe n'est pas automatiquement liée aux caractéristiques de la sous-discipline. Premièrement, au sein du département de géographie à Gentle, mais aussi en informatique dans cette même université, dans les groupes où certains universitaires mènent beaucoup de recherches appliquées (en parallèle avec de la recherche théorique), les tensions sont moindres d'ailleurs. Deuxièmement, dans les départements de géographie à

---

<sup>182</sup> Ces groupes ont été créés dans un souci d'image du département, sous l'impulsion du directeur du département et des universitaires recrutés pour diriger ces nouveaux groupes.

Gentle et de Saint-Georges, des universitaires, arrivés depuis peu dans des groupes où il n'y a pas de tensions, affirment que la situation était totalement différente dans leur ancien département où de fortes pressions managériales limitaient leur autonomie scientifique, notamment en ce qui concernait le choix des supports de publications.

Enfin, des universitaires ayant occupé récemment des postes dans d'autres universités (notamment dans le *Russel Group*) affirment avoir changé d'établissement en partie parce que le management universitaire avait mis en place des mécanismes dont le seul objectif était de maximiser les résultats au RAE au détriment de l'autonomie des universitaires qui souhaitaient publier des livres, des encyclopédies et mener des recherches dont la temporalité dépassait les périodes d'évaluation. Ces universitaires proviennent aussi bien de départements n'ayant pas obtenu un classement à la hauteur de la réputation de l'université, que de départements ayant eu un bon classement. Certains ont quitté des institutions beaucoup plus prestigieuses – en tant qu'université mais pas nécessairement en tant que département –, mais où les conditions de travail ne leurs convenaient pas, du fait des mécanismes de management mis en place.

*« If it's true, all what I heard about [a very prestigious university], I really don't want to work there... They are doing everything to get a much better result in the RAE, they are controlling everything, to put pressure on people... They have to publish articles in journals with high impact factors. They can't publish on books... Here the head of department is very cool. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« What was happening in [his former department] is that, to maximize the income for the next period, they recruited many people, the department got much bigger... Because when you are 5\*, you can't get more money with the same staff, so the management started to recruit. But they needed to be sure about the results or it could get very ugly... so the head of department became crazy about the RAE. »* (professeur, géographie, Saint-Georges)

L'absence de tension ne peut donc pas être expliquée complètement ni par les caractéristiques des thématiques de recherche présentes dans les départements, ni par la capacité des chercheurs à obtenir de bons résultats dans le RAE. Par ailleurs, d'une manière assez paradoxale, c'est dans les groupes de recherche où il y a moins de tensions par rapport à l'autonomie que les chercheurs ont plus tendance à parler d'un agenda de recherche de groupe qui vise explicitement à investir « *the big*

issues ».

## 2.2.2 Des stratégies individuelles et collectives qui réduisent les tensions

Les stratégies des universitaires des groupes de recherche managériaux collégiaux pour répondre aux demandes managériales ne sont cependant pas totalement différentes de celles des universitaires des groupes de recherche managériaux hiérarchiques. En revanche, la justification de ces dernières et les raisons pour lesquelles elles sont utilisées diffèrent. Par conséquent, elles fonctionnent différemment.

En fait, à l'instar des départements et groupes de recherche où des tensions relatives à l'autonomie des universitaires existent, aucun membre des groupes de recherche managériaux collégiaux n'affirme avoir abandonné sa thématique de recherche ou être disposé à le faire (que ce soit pour accéder à des financements ou pour publier plus aisément dans des revues reconnues dans le RAE). Cependant, certains universitaires sont prêts à modifier à la marge leur agenda de recherche pour aborder ce que, après discussion dans leurs groupes, ils identifient comme étant « *the big issues* ». Mais cela n'est pas justifié par le RAE, c'est, selon eux, la dynamique de la science qui prévaut.

*« In science, you can't be blocked in the same subject... It has nothing to do with the RAE... you get interested in others subjects... you change, science changes... I got a little bored of [a particular subject]; now, I'm starting to work [on another subject]. I wanted to do something different... I have always been interested on [a particular subject]. I talked with my colleagues, I talked with [a very well known sociologist from another university], we are organizing a conference, and starting a project. » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

Les universitaires des groupes de recherche managériaux collégiaux sont également pleinement conscients des attentes de leurs directeurs de département en termes de publications et de financements ; ils sont également pleinement conscients du fait que ne pas satisfaire ces attentes aura des conséquences sur leur carrière et sur leurs conditions de travail. Cependant, ces universitaires n'ont pas une perception aussi rigide des demandes externes que celles des universitaires des groupes de

recherche managériales hiérarchiques, notamment en ce qui concerne la publication de livres, la recherche appliquée et la recherche de qualité internationale. Par exemple, pour les directeurs des groupes de recherche de géographie à Gentle, la publication de livres – par des éditeurs reconnus –, le fait de faire de la recherche appliquée et le fait de publier dans d'autres langues sont perçus comme potentiellement acceptables pour le RAE, tant que les universitaires publient aussi dans des revues de « qualité internationale », et parce que ces activités peuvent être valorisées dans la section RA5 plutôt que dans la section RA1<sup>183</sup>.

*« We encourage the staff to publish books, but not only... Publishing books is great, and as a department it is a way to show that we have a real research culture... Anyway, we publish so much that we publish articles in good refereed journals, books, and other kinds of outputs [...]. Nobody can deny that this is a department of international quality, we publish in nine different languages. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« One of the things that explain our ranking is that we carry out applied research, and research that is fully integrated in our community, with a very important program of development and with links with industries and political authorities. »* (professeur, géographie, Gentle)

Par ailleurs, ces universitaires ont des stratégies similaires à celles de ceux qui travaillent dans des groupes avec tensions. Ainsi, dans certains cas, ils ont aussi des agendas parallèles ; ils leur arrivent aussi de modifier leur recherche pour faciliter sa reconnaissance auprès du RAE ou des organismes qui financent la recherche ; ils participent également à des réponses à appels à projets pour l'obtention des financements, ou signent des publications tout en ayant un rôle très marginal. Dans ces groupes, les universitaires ont même davantage tendance à être candidats à des financements ou à publier dans des domaines qui ne constituent pas leur principal centre d'intérêt.

---

<sup>183</sup> La section RA1 est celle où les quatre publications sont soumises, mais elle n'est pas la seule où des publications peuvent être mises en valeur. En effet, dans la section RA5, qui concerne la capacité des départements à fournir un environnement de recherche capable d'assurer la qualité sur le long terme, il est possible de citer des publications qui montrent que les universitaires travaillaient ensemble, que le département fait partie du tissu social, qu'une culture de recherche à laquelle tous les universitaires participent existe, etc.

Cependant, ils ne considèrent en aucun cas qu'ils doivent faire cela pour se plier à des obligations formelles. Ils ont pleinement conscience des attentes des directeurs de département, de celles des jurys des Agences Thématiques et du RAE, mais les pratiques qu'ils adoptent correspondent pour eux au fonctionnement normal de la science ou, tout au moins, à des activités nécessaires au bon fonctionnement des départements (notamment en ce qui concerne les financements). Ces aspects sont vécus comme un devoir légitime à l'égard de leurs collègues, de leur groupe de recherche et, parfois aussi, de leur département.

En fait, les grandes différences avec les groupes de recherche connaissant des tensions sont principalement à trouver dans le discours qui est construit autour de la mise en place de stratégies et, dans le fait que ces dernières sont plus intégrées dans un cadre collectif. Par ailleurs, les stratégies pour satisfaire les demandes des directeurs de département sont beaucoup plus structurées et standardisées chez tous les universitaires du département, notamment en ce qui concerne les jeunes universitaires, alors que dans les groupes connaissant des tensions, les stratégies sont liées aux intérêts individuels, à la structure de coûts des sous-disciplines et à la proximité des sujets avec les thématiques des journaux de « qualité internationale ».

Comme nous l'avons vu, l'absence d'atteinte à l'autonomie des universitaires n'empêche pas la constitution d'agendas de recherche parallèles. Ce phénomène est facilité par l'absence de problème lié à la rotation du personnel – comme celui de géographie à Saint-Georges – et par le fait qu'aucun universitaire n'a connu une période d'interruption de travail. Dans ces groupes, la présence plus importante de doctorants et de postdoctorants, la taille, la structure d'âges et, dans certains cas, une meilleure dotation en personnel technique et administratif donnent une marge de manœuvre plus importante : il est possible de soulager les universitaires d'une partie des charges d'enseignement et administratives de manière à qu'ils aient le temps de mener plusieurs lignes de recherche, sans que, pour autant, ils subissent un excès de pression. De plus, dans l'université de Gentle, où se trouvent les deux départements connaissant le moins de tensions, les exigences bureaucratiques sont moins lourdes.

*« The head of department and the dean told me that I should apply to the grant for young researchers from [a Research Council] [...]. Now, I have less teaching and less administration, so I can concentrate on that application. » (lecturer, informatique, Gentle)*

*« fEC is a nightmare, but [the secretary of the research group] is great, she administrates all the financial side and she is very good a it. If you want to know how you write an*



*application, you must talk with her. » (professeur, informatique, Gentle)*

*« I have to look at all the grants applications... the administration and financial side, because researchers are very bad to do that and they don't like it, so I work with the central administration to look at all the managerial side. » (administrateur groupe de recherche, informatique, Gentle)*

Même si le fait d'avoir des financements sur une ligne de recherche secondaire participe directement ou indirectement au financement d'une ligne de recherche principale et le département, ce n'est pas cet aspect qui ressort du discours des universitaires. En d'autres termes, à chaque fois qu'un universitaire s'engage dans une recherche qui n'est pas à son sujet principal et qu'il obtient ainsi des financements (de l'Union Européenne ou des Agences Thématiques par exemple), ce sont les dimensions de l'apprentissage, de l'intérêt scientifique, du développement de carrière et d'appui aux collègues qui sont évoquées. De manière plus générale, un autre aspect intervient : dans les groupes de recherche, l'intérêt scientifique des projets et l'importance de continuer d'être à la pointe de la recherche sont discutés ; ce fonctionnement implique une vigilance sur les sujets qui pourraient devenir importants et une diversification des agendas de recherche personnels.

*« I have an expertise on [a geographical zone] and I work using particular techniques... That's my particular expertise, most of my work is on that... But I can use the same dating techniques to work about other subjects and in other regions... I must keep my own research agenda, but I have to show that I can work on other subjects and that the methods I use works and can be useful on a larger scope... You can't work alone without looking to other people research. » (lecturer, géographie, Gentle)*

*« I chose this department because there are people I can work with... so we are already preparing something. [What is it about?] We have just talked about a program from the EU about [a particular subject]. [I thought you worked about another subject] Yes, but it's not so different... We can use the same theoretical framework, and that's why it's interesting, because I'll learn from my colleagues. » (professeur, géographie, Gentle)*

Le caractère plus harmonieux des groupes s'explique aussi par le fait que, pour les

collaborations à l'intérieur du département, l'encadrement se fait collectivement et régulièrement. En particulier, les appels à projet sur une thématique fléchée font l'objet de réunions dans une instance où un des membres présente régulièrement les opportunités de financement ; c'est dans ce cadre que les candidatures impliquant plus d'un universitaire du groupe sont envisagées et débattues. De cette manière, les départements bénéficient d'un phénomène de synergies, les opportunités d'obtenir des financements augmentent et, de manière plus accessoire, les financements touchés par l'université et par le département sont maximisés.

*« [In research groups meetings] [...], we talk about funding opportunities, what we can do as a group, so we can decide to apply for a grant proposal that could enhance our profile and ours agendas. [Do you have an example ?] That's an old one... when the [a particular Research Council] was created, we had to think about how to take advantage of that, so we looked at the opportunities and we decided to respond to a call... It was great to work together, we try to always look at that kind of opportunities, and if you see, that's why there are many collaborative project around... it's really fun. » (reader, géographie, Gentle)*

*« That is not a management group, it's a research group, we talk about science, we talk, we talk and we talk, and we see what is interesting, and what we can do, as individuals or as a group [...]. Researchers don't like management. » (professeur, informatique, Gentle)*

Quant à la tactique consistant à adapter la présentation des résultats d'une recherche pour faciliter leur publication et surtout l'obtention de financement – que l'universitaire en ait ou pas besoin – les universitaires de ce second groupe en parlent ouvertement : elle est considérée comme normale, tout comme les pratiques consistant à rechercher des financements pour des recherches déjà finies, ou le fait d'inclure dans le coût un doctorant ou un assistant de recherche dans le but de justifier la demande de financements. Ces approches ne sont jamais considérées comme problématiques.

*« It's not easy to get a grant in my case, because charities and Research Councils don't give grants to cover research time, so I'll try to fund a Ph.D. or a research assistant... one or the other [...]. It's easy to get funding for a Ph.D., but it's less money and you can't ask him to do the same kind of things: with a research assistant you can get more money, but you have to justify why you do need a research assistant. It's harder to get the grant. »*

(lecturer, informatique, Saint-Georges)

*« I agree with the idea that research must be useful, it's normal. [Your research fit on that kind of programs?] It depends on how you define users; in my case, cultural geographer and museums can make good use of my results, it's very useful for the community... of scholars... You have to put it in that way, but it's true, my research is useful. »* (professeur, géographie, Gentle)

Comme les agendas parallèles, ces pratiques sont très structurées par les groupes de recherche ou par des pratiques de mentorat formelles et informelles. Le recours à la reformulation des projets de recherche dans l'optique d'une meilleure évaluation par les jurys des organismes de financement, est généralisé : les réponses aux appels d'offre et les projets de recherche suivent un schéma clairement établi par les universitaires ayant plus d'expérience et donnent lieu à des discussions au sein des groupes de recherche.

Les membres de ces groupes, y compris les plus jeunes, ne décrivent jamais le processus de financement comme une loterie, contrairement à ce qui se passe relativement souvent dans les groupes précédents. Tous connaissent les étapes du processus de préparation d'une candidature : l'usage de fonds du département ou de l'université pour des recherches exploratoires qui permettraient de faciliter l'obtention d'un contrat de recherche de faible importance dans un premier temps, puis de moyenne importance dans un second temps, puis d'un plus important, et ainsi de suite. Cette démarche par étapes est clairement encouragée par les mentors. Elle l'est également au sein des réunions de recherche et elle est expliquée aux nouveaux arrivants. Elle repose sur l'aide que procurent d'autres universitaires du département, ceux qui ont de l'expérience sur le sujet ou dans l'obtention de contrats avec l'organisme en question. Rappelons que dans les départements où les outils de management sont compatibles avec la collégialité, tous les projets sont commentés par au moins une personne du groupe de recherche puis souvent discutés en groupe, avant d'être modifiés marginalement, afin de mieux prendre en compte les attentes des institutions de financement. L'aide apportée par les universitaires plus expérimentés est conséquente en termes de temps de discussions, et les jeunes universitaires se réjouissent de bénéficier de cette aide.

*« This department is very friendly and we have people with a lot of experience... Each time I apply for something, there is always someone who comments my drafts... Most of the*

*time, it's my mentor, but it depends. [On what?] Who knows better a journal or a charity and who is more busy. » (reader, géographie, Gentle)*

*« The head of department and [his mentor] have been very helpful with the grant for young researchers[...]. I've experienced getting grants, but only with the UE, but with [the Research Councils] it's very different ». (lecturer, géographie, Gentle)*

Ce système par étapes donne lieu à des projets très différents de ceux pensés initialement et permet de respecter artificiellement certaines exigences méthodologiques imposées par une grande partie des organismes de financement, notamment les Agences Thématiques. Avec ce processus, aucun projet (sauf ceux financés par l'université, le département ou des moyens indirects), n'est complètement exploratoire ou complètement inductif au niveau méthodologique. En d'autres termes, les étapes préliminaires (recherche exploratoire, premier terrain, résolution partielle ou totale d'une partie de la problématique) sont traitées via un premier projet financé par l'université ou dans le cadre d'un agenda parallèle. Ainsi, alors qu'ailleurs les universitaires se plaignent de la non pertinence des exigences des Agences Thématiques en ce qui concerne les hypothèses et résultats attendus, ici, les universitaires affirment qu'un des secrets de l'obtention de financements est de ne jamais postuler pour une recherche qui ne soit déjà bien entamée, voire finie. Ainsi, pour gagner des financements, il faut d'abord en avoir gagné ailleurs : le budget obtenu pour une recherche déjà engagée ou finie, permet de nouvelles recherches qui permettent la genèse de nouveaux projets. Avec cette méthode, il est très simple de satisfaire les exigences méthodologiques des organismes finançant la recherche : quand une recherche est déjà finie, il n'est pas risqué de faire des hypothèses et de proposer des résultats attendus.

*« It usually works like that, by steps, it's easy to get a little of money from the institution to initiate fieldwork, publish a preliminary paper, then it's easier to get a small grant. When you have data, it is easy to write a grant proposal and if you have a record of grants and publications on the subject, it is easier to get a bigger grant... That's the idea of the grant for young researchers, but it works for every grant: when you've already got a grant, it's easier to get another one. » (reader, géographie, Gentle)*

*« What I explain [to his colleagues] is that you should never apply for a grant if you have not already finished your research... Of course, it is easy to write the project and it's much easier to get the grant... then you have to publish your papers so you get a good evaluation*

*and you use the money for your next research. »* (professeur, informatique, Gentle)

En termes de méthodes de travail, le changement est important, notamment dans les sous-disciplines où la recherche est traditionnellement individuelle. En effet, concevoir des projets au sein de réunions change les pratiques de ceux qui n'ont pas appris à travailler au sein d'équipes et à s'appuyer sur ce mode de fonctionnement. De tels changements n'ont pas été observés dans les départements de type hiérarchique même si, dans certains cas, certains universitaires semblent s'orienter vers ce type de fonctionnement : outre les bons résultats que cette démarche permet d'obtenir, elle conduit aussi à un affaiblissement des risques de tensions.

*« [About the research group which is not only formal] they have been quite successful getting grants... our papers are as good as theirs, but now it's becoming very important to get grants and we need to get grants [...]. We will try to work together... we work together, more than them, but we don't apply for grants together... we will try to do the same thing. »*  
(professeur, informatique, Gentle)

Quant à la publication des résultats, elle ne génère pas de tension : les universitaires se sentent libres de publier là où ils le souhaitent. Avant d'intégrer le département, ils avaient déjà des publications et ils sont aidés pour continuer à publier.

*« Everybody here is doing a very good job on publishing, [a particular professor and his team] have just published a breakthrough paper... I really think publications are getting better and better so I am confident [regarding the results on the RAE][...], but we don't do only that, not here; for example [an other professor] is publishing an introductory book on [his subject] for students... That's very important; most of us have published a book in the period... [a professor in the department] publishes a book every years and papers. »*  
(reader, géographie, Gentle)

En fait, au delà des aspects disciplinaires et des ressources disponibles – en termes de temps et de support technique et stratégique – un des aspect permettant de réduire le plus les tensions est le

consensus sur le fait qu'il est très important pour les universitaires de publier dans des revues de « qualité internationale » ainsi que sur d'autres supports. Il existe sans doute un rapport avec le profil de publication des universitaires recrutés et la relative abondance des ressources au sein de ces groupes de recherche ; toutefois, d'après l'expérience de certains universitaires ayant travaillé dans d'autres universités, plus riches et plus réputées, des tensions fortes peuvent exister si les groupes de recherche y sont managés avec des outils de gestion hiérarchiques.

L'absence de tensions visibles peut donc s'expliquer, au moins en partie, par la valeur qui est donnée au travail coopératif à l'intérieur et à l'extérieur du département et par la liberté de publier sur des supports et dans des domaines différents.

## Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons abordé le discours des universitaires sur le RAE et le fEC, et les tensions qui peuvent dans certains cas, mais dans certains cas seulement, en découler. Ces tensions sont liées aux demandes en termes de publications et de financement dans la mesure où elles peuvent être vécues par les universitaires comme une atteinte à leur autonomie dans la définition de leur agenda de recherche, ainsi que dans le choix des supports de publication et des ressources. Nous avons également abordé la relation qu'ont les universitaires avec leur groupe de recherche et leur département.

Comme Henkel (2000) et Deem et al. (2007) le montrent, la plupart des universitaires s'opposent à une définition exogène de leur agenda de recherche ; sur ce point, ils partagent une vision idéaliste de la science conforme à celle développée par Polanyi dans la République des Sciences (2000). Cette conception de la recherche se retrouve chez toutes les personnes interviewées, quels que soient leur départements et leurs groupes de recherche. Tous sont unanimement attachés à leur autonomie dans le choix des sujets (ceux qu'ils considèrent dignes d'intérêt) et critiquent les mécanismes managériaux qui amènent les universitaires à travailler sur des sujets définis par des acteurs ne faisant pas partie de leur communauté sous-disciplinaire.

Plus concrètement, la grande majorité des universitaires interviewés s'oppose à toute orientation contrainte sur des problématiques scientifiques à la seule fin d'améliorer leurs résultats dans le RAE ou de maximiser l'obtention de financements de la part des Agences Thématiques. Cette attachement aux valeurs d'autonomie ne les conduit cependant pas à rejeter les principes à la base du RAE et du fEC, en tant qu'instruments nationaux : l'ensemble des universitaires interviewés est en faveur de la sélectivité dans l'allocation de ressources à travers une évaluation de la qualité de la recherche par des pairs ; sur ce point, leurs critiques se limitent, pour la plupart, au fait que le système doit être amélioré pour éviter le phénomène de *game playing* et pour mieux tenir compte des recherches originales et novatrices qui se développent dans des sous-disciplines ou thématiques de recherche peu représentées dans les *panels* du RAE et des Agences Thématiques. Dans tous les départements et groupes de recherche, les universitaires reconnaissent l'importance des évaluations, mais seule l'opinion de pairs leur semble pertinente, même dans les cas les plus marginaux où la bibliométrie était envisagée comme un critère d'évaluation synthétique et économique : ce critère ayant vocation à être manipulé par des pairs au sein de comités éditoriaux ou de jurys des organismes de financement de la recherche, il est accepté.

De fait, les problèmes se situent au niveau de la traduction des demandes du RAE et des Agences Thématiques au sein des groupes et départements, et notamment dans la mise en place des outils de gestion concrétisant les représentations locales de ces demandes. La plupart des universitaires déplorent que les mécanismes mis en place dans le cadre de dispositifs hiérarchiques poussent les universitaires à publier dans des formats imposés et à postuler à des financements qui ne sont pas toujours pertinents pour le candidat. Les directeurs des départements, où les outils de management hiérarchiques sont appliqués avec le plus de rigueur, sont eux-mêmes très critiques envers les pressions managériales, mais ils disent devoir répondre aux pressions des *senior managers* afin d'écartier les menaces de fusion de départements, et de réussir à obtenir de nouveaux recrutements, voire, dans le pire des cas, d'assurer le renouvellement des universitaires qui partent dans d'autres universités.

L'impact du RAE et du fEC sur l'autonomie scientifique des universitaires ne semble toutefois pas se traduire de la même manière dans les différents groupes de recherche et départements, même si l'attachement à l'autonomie est une constante. Cependant, dans les groupes de recherche managériaux hiérarchiques, une fracture très nette existe entre ce qui est fait pour satisfaire les demandes du management d'une part, et ce qui est fait pour satisfaire aux préférences personnelles et aux demandes des communautés considérées comme pertinentes d'autre part. En revanche, dans les groupes de recherche managériaux collégiaux, cette fracture est significativement moins nette.

Cette différence peut être expliquée par la dynamique des groupes de recherche managériaux collégiaux qui, à travers les interactions entre pairs, oriente la recherche de leurs membres. En effet, ces interactions favorisent à la fois la satisfaction des demandes managériales et la mise en place d'agendas de recherche personnels ; elles permettent d'orienter les jeunes universitaires grâce aux conseils des membres plus expérimentés vers des sujets de recherche potentiellement compatibles avec les demandes managériales sans que cela soit perçu comme imposé ; elles favorisent la socialisation des universitaires au sein d'une double communauté scientifique (une nationale, une internationale et une spécialisée), ce qui légitime la mise en place d'agendas parallèles dans les termes d'une stratégie scientifique : elles permettent la création de synergies à l'intérieur du groupe tout en satisfaisant les demandes managériales en termes de publications et financements.

Dans les groupes managériaux hiérarchiques, bien que les comportements ne soient pas très différents, les universitaires manifestent moins d'attachement aux groupes de recherche et à leur département. Surtout, ils sont confrontés à des injonctions managériales qui modifient leur comportement quotidien, mais celles-ci ne sont pas ressenties comme légitimes et ne sont respectées que si elles permettent de dégager des marges de liberté pour faire de la recherche de manière



autonome.

Dans tous les cas, les universitaires ont des comportements pratiques qui constituent l'adéquation des moyens aux problèmes du présent. Cependant, ces comportements stratégiques correspondent, le plus souvent, à des stratégies visant à restreindre l'emprise du management sur une partie du travail et à préserver les espaces de liberté. Ils ne correspondent pas à des actions opportunistes qui portent atteinte à leur communauté, leurs collègues ou leurs valeurs. Les changements de comportement sont circonscrits à une partie du travail des universitaires, ou bien sont intégrés dans des stratégies scientifiques validées par des pairs. La valeur attachée à l'autonomie se trouve donc préservée.

Cependant, certaines différences significatives dans les groupes de recherche indiquent que certains des changements sont légitimes en valeur.

Dans les cas des universitaires travaillant dans des groupes de recherche connaissant des tensions, les stratégies pratiques – avec une simple adéquation des moyens aux fins – sont menées pour sortir de l'espace de contrôle du management et, une fois les exigences managériales satisfaites, choisir les sujets de recherche et la manière de les mener, en lien avec la communauté de pairs à laquelle les universitaires estiment appartenir. Dans ces cas, les changements sont fondamentalement orientés par une rationalité pratique.

En revanche, dans les groupes de recherche sans tension visible, la relation entre changements introduits dans les pratiques et la valeur donnée à l'autonomie est beaucoup plus complexe.

Dans ce cas, les stratégies utilisées par les universitaires sont très semblables à celles utilisées dans les groupes de recherche managériaux hiérarchiques et relèvent elles aussi d'une rationalité pratique, mais elles sont justifiées par le fait que les universitaires se sentent obligés vis-à-vis de leurs collègues du département et des groupes de recherche et non pas par soucis de préserver leur autonomie individuelle. Cela témoigne de l'importance accordée au département et aux groupes de recherche. Cet attachement apparaît clairement dans le groupe de recherche de géographie sociale du département de géographie à Gentle, sous-discipline où traditionnellement la recherche s'effectue pourtant individuellement ; il se manifeste également dans certains groupes de recherche où traditionnellement le travail en équipe est valorisé et/ou nécessaire, mais où la collaboration a été élargie à d'autres groupes de recherche ; il se remarque également dans les évolutions que connaissent certains groupes de recherche managériaux hiérarchiques qui commencent à s'organiser davantage de manière collégiale. Ces changements sont, de plus, considérés comme positifs, intéressants du point de vue scientifique et

même agréables et amusants.

Les exigences du management en termes de publications et financements ne sont alors pas perçues par les chercheurs comme impliquant l'abandon de leur autonomie. Considérant que les exigences qui leur sont imposées sont limitées, ils s'y conforment par des stratégies individuelles et collectives. Dans ces espaces de liberté, les valeurs des universitaires peuvent s'exprimer sereinement et se développer.

Les groupes de recherche managériaux collégiaux constituent par conséquence des espaces normatifs légitimes. Ils facilitent la satisfaction des demandes managériales et garantissent le sentiment d'autonomie des universitaires dans la définition de leur agenda de recherche tout en les orientant subtilement grâce au contrôle par les pairs. Par ailleurs, en considérant le fait que, dans les groupes de recherche managériaux hiérarchiques, les universitaires cherchent à mettre en place un fonctionnement plus collégial, ce changement de valeur au sein des départements peut être vu comme un changement très important et stable.

Au niveau individuel, une grande partie des changements de comportements obéit à une rationalité pratique et non pas à une rationalité en valeur. Les universitaires utilisent des stratégies pour isoler, autant que possible, le travail pour satisfaire les demandes du management, d'un espace de travail où ils peuvent mener un agenda de recherche personnelle. En conséquence : d'une part, on peut comprendre que l'on observe des changements de comportement importants avec une stabilité des valeurs ; et d'autre part on observe que les changements attribués au RAE et le fEC peinent à se légitimer en valeur et peuvent éventuellement être instables. Ces tensions entre changements de comportement et valeurs et entre rationalité pratique et substantive sont d'autant plus faciles à gérer que le RAE et le fEC sont en partie légitimes vis-à-vis des universitaires.

D'autres changements de comportements liés au RAE et le fEC sont au contraire liés à une rationalité en valeur. Dans les départements ou groupes de recherche managériaux collégiaux, le travail en équipe impulsé pour répondre aux exigences managériales a trouvé une légitimité sur les valeurs liées à la collégialité et a donné une plus grande importance à ces structures. En conséquence, on peut s'attendre à que ces changements soient stables dans le temps.



**Chapitre 5**  
**Guerre et paix autour du processus de recrutement.**



L'impact du RAE sur le recrutement et les carrières des universitaires a été souligné par tous ceux qui se sont intéressés à cet exercice. Dans les départements que nous avons étudiés, les conséquences sont importantes. Quant à l'influence du fEC, celle-ci n'a pas été abordée directement, mais les financements sur projets constituent un élément clef de l'évaluation des universitaires (Harley, Muller-Camen, et Collin 2004; Sparkes 2007; Todd et al. 2008).

En Angleterre, les recrutements donnent lieu – comme ailleurs – à de nombreux débats, d'autant plus que, les processus ne sont pas toujours totalement transparents. Les critiques sont toutefois différentes de celles entendues ailleurs. En effet, si dans d'autres pays, on dénonce des recrutements qui seraient le fruit de décisions de couloir, d'alliances ou de circonstances aléatoires (Christine Musselin 2005b), en Angleterre, c'est l'adéquation des candidats avec le RAE – ce que les revues scientifiques et la presse spécialisée appellent parfois « RAEBilité » [*RAEbility*] – ou leur capacité à obtenir des contrats de recherche qui est au cœur des débats.

Nous avons d'ailleurs fréquemment fait référence à l'adéquation entre le profil de certains universitaires et les attentes des directeurs de départements et des *senior managers* et montré que les groupes qui répondent le mieux à ces attentes peuvent plus aisément fonctionner de manière collégiale. Ces deux aspects confirment que la RAEBilité des profils est importante et structurante dans le quotidien des départements.

De plus, nous avons vu que, dans le cadre des recrutements, le RAE et le fEC sont des sujets centraux dans les relations entre, d'une part directeurs de département – et parfois les directeurs de groupes de recherche – et, d'autre part, les *senior managers* qui décident de l'ouverture de nouveaux postes et du remplacement des départs. Ces décisions sont souvent présentées sous un aspect et avec un langage financier : elles s'appuient notamment sur le différentiel entre le salaire à payer par l'université et les gains potentiels attendus du RAE et des contrats que le nouvel arrivant a obtenu ou peut obtenir.

Ces calculs prennent en compte les règles de fonctionnement du RAE. Ainsi, un recrutement effectué après le RAE n'est pas pris en compte pour la détermination *Quality Related Grant* des conseils de financement. En revanche, s'il a lieu juste avant, le nombre de chercheurs pris en compte dans le financement (pour les notes de 3a et plus) augmente et cela améliore potentiellement le résultat de l'évaluation<sup>184</sup>. De plus, si l'universitaire recruté est porteur de financements en fEC, il participe à

---

<sup>184</sup> Nous rappelons que le *Quality Related Grant* des conseils de financement est octroyé aux universités en fonction du résultat des départements dans l'évaluation RAE. Il tient compte de la performance du département durant l'exercice, multipliée par le nombre de « chercheurs actifs », et cela jusqu'à prochain exercice. Ainsi, si un département avec

l'amélioration de résultats lors du RAE car ces financements sont pris en compte dans l'évaluation et il apporte des ressources immédiates, finançant de fait tout ou partie de son recrutement à court et moyen terme (à long terme s'il continue à obtenir des financements). Il arrive même, dans certains cas, que le recrutement représente un gain net<sup>185</sup>.

Nous avons également décrit l'impact du RAE et du fEC sur le management des départements par la mise en place d'outils de management et de coordination orientés vers la production de certains *outputs*, et notamment un certain type de publications et des candidatures à des appels à projets. Même s'ils n'englobent pas l'intégralité du travail de recherche, ces outils modifient l'organisation des départements, influencent le degré de satisfaction des universitaires et l'attractivité du département.

Dans les cas étudiés, ils peuvent aboutir aux forts taux de *turn-over* observés dans un groupe de recherche où les outils de management hiérarchiques sont très développés, comme à la vague de recrutements qu'a connue un département managérial collégial fin 2006, en pleine préparation du RAE 2008.

A la lumière de ce qui précède, et si l'on considère que les universités dépendent des universitaires « actifs en recherche » pour se financer et que les recrutements dépendent du RAE et des financements dont les chercheurs sont (potentiellement) porteurs, les effets du RAE et du fEC apparaissent comme centraux, cumulatifs et structurants. On peut donc faire l'hypothèse qu'ils affectent la manière dont est appréciée la valeur d'un universitaire et qu'ils entraînent une standardisation des critères de recrutement au niveau national. Plus une université sera capable de fournir de bonnes conditions de travail et des rémunérations financières et symboliques attrayantes, plus elle attirera les « meilleurs » candidats, c'est-à-dire ceux correspondant aux critères du RAE et du fEC. Les universités qui ne peuvent offrir des conditions comparables recruteront les universitaires satisfaisants de manière moins complète ces critères, ce qui expliquerait la permanence de certains

---

quinze chercheurs actifs recrute cinq chercheurs juste après le RAE, il continuera à recevoir un financement pour quinze chercheurs. Inversement, si cinq chercheurs partent juste après le RAE, le département continuera à recevoir un financement pour quinze.

<sup>185</sup> Le coût financier d'un chercheur sur le court terme doit tenir compte du salaire du chercheur, plus des éventuels bonus (comme le « *Hello bonus* »), moins la partie de son salaire financé par des contrats de recherche et les financements que l'université recevrait pour couvrir les coûts indirects de sa recherche grâce au fEC. De plus, dans le cadre des contrats de recherche, un chercheur peut financer des doctorants ou post doctorants. À ces ressources, aisément chiffrables, d'autres éléments peuvent être ajoutés – contribution au RAE, synergies en recherche, nouveaux réseaux, nouvelles compétences, etc. – mais ils n'ont un impact économique immédiat que dans des circonstances particulières.

établissements au sommet des classements du RAE.

Si l'on reprend la typologie des régimes de recrutement élaborée par Eymard-Duvernay et Marchal (1997)<sup>186</sup>, on doit donc s'attendre à ce que le RAE et le FEC favorisent un « régime de marché » : les recrutements sont fait à distance, en fonction d'un jugement des compétences individuelles, basé dans notre cas sur une analyse des quatre meilleures publications et sur la capacité à obtenir des financements. Sachant que dans un grand nombre de disciplines, il existe une liste des revues considérées comme de « qualité internationale », il serait possible de classer les candidats de manière relativement objective.

Dans cette hypothèse, les différences que nous avons observées entre les départements (et entre les départements et certains de leurs groupes de recherche) pourraient s'expliquer en grande partie par les candidatures que chaque département ou groupe de recherche est en mesure d'attirer. Elles ne seraient donc pas le résultat des dynamiques internes provoquées par les stratégies développées par les *senior managers*, les directeurs de départements, les directeurs de groupe de recherche et les universitaires eux-mêmes. Tous les départements orientés vers la recherche seraient en fait simplement en quête de ce que Musselin (2005b) appelle des « chercheurs avant tout », dont l'évaluation serait faite sur la base de critères formellement identifiés – en particulier les quatre publications les plus importantes et les financements – et partagés au niveau national.

Si l'on poursuit cette hypothèse, il serait possible, quoique risqué au niveau financier, d'investir en « achetant » quelques chercheurs prestigieux, voire des équipes ou des départements, pour automatiquement créer un département bien évalué. On observe en effet que le contenu des annonces de recrutement publiées par les départements dans des magazines spécialisées tels le *Times Higher Education* indiquent les résultats du département au RAE – quand celui a eu 5 ou 5\* – et les avantages que les chercheurs recrutés peuvent espérer, tels que des promotions, des décharges de cours et de tâches administratives, ainsi que l'accès à des financements de l'université pour mettre en place un programme de recherches. On observe également que, très souvent, les nouveaux universitaires que nous avons interviewés disent avoir été recrutés pour la solidité de leur dossier de candidature, et

---

<sup>186</sup> Pour Eymard-Duvernay et Marchal, il existe une pluralité de façons de juger les candidats qui peut être ordonnée suivant deux axes : en abscisses, la distance entre le recruteur et le candidat et en ordonnées, le caractère individuel de la relation entre recruteurs et candidats. Ceci donne lieu à quatre types de régimes d'action : l'institution, le réseau, le marché et l'interaction. Dans le marché et l'institution, prévaut un jugement à distance des compétences, tandis que dans le marché et l'interaction il s'agit d'un jugement individualisé des compétences.



notamment la qualité de leurs quatre meilleures publications et/ou leur capacité à obtenir des financements.

Est-il cependant suffisant de recruter des chercheurs répondant aux exigences du RAE et d'obtenir des financements ? La question se pose si l'on raisonne par analogie avec le sport de haut niveau, comme cela est souvent le cas dans les entretiens ou dans la presse spécialisée. Ainsi, ce n'est pas uniquement la capacité à marquer des buts qui détermine l'achat d'un joueur de football : ce paramètre est important, voire déterminant, mais aucune équipe n'est constituée uniquement d'attaquants. Des joueurs peuvent être recherchés pour leur compétence à occuper une position spécifique sur le terrain, pour leur capacité à coordonner le reste des joueurs, ou à attirer les supporteurs et les sponsors. Parfois même, le membre de l'équipe le plus célèbre et le plus admiré du public n'est pas un joueur, mais l'entraîneur. Enfin, dans une équipe de football, avoir deux joueurs qui jouent dans la même position est souvent une source de problèmes.

On peut donc légitimement se demander si, dans les recrutements menés par les départements universitaires orientés vers la recherche, tout se joue autour des publications et de la capacité à obtenir des contrats de recherche, comme on pourrait l'attendre en lisant les travaux sur le RAE ou en raisonnant a priori, comme nous l'avons fait dans les paragraphes qui précèdent. Dans ce dernier chapitre, nous chercherons donc à apprécier jusqu'à quel point les critères d'évaluation du RAE et du FEC influencent les recrutements au niveau local. A travers l'analyse de ce qui nous a été rapporté par des universitaires récemment recrutés et par les personnes qui ont participé à ces recrutements, nous nous demanderons si les profils des universitaires recrutés sont différents d'un département à un autre et si ces différences résultent de la capacité des départements, en fonction de leur image et leurs ressources, à attirer des chercheurs « *stars* » ou à forte « RAEbilité ».

Cela nous conduira à distinguer deux modes opératoires qui par certains aspects rappellent les processus de recrutement pacifiés et les processus politiques décrits par Musselin (2005b)<sup>187</sup>. Nous reprendrons cette terminologie pour distinguer les situations où les recrutements sont décidés sans qu'il

---

<sup>187</sup> Musselin (2005b) distingue deux modes opératoires de recrutement : les recrutements pacifiés et les recrutements politiques. Le premier, fréquent chez les historiens, correspond aux recrutements où le profil de poste en termes de domaine ou de spécialité est déterminé en amont et où la décision est déléguée aux spécialistes dans le domaine. Le second, fréquent chez les mathématiciens, correspond aux cas où la sélection du candidat et le choix du domaine dans lequel il sera recruté sont faits à travers des négociations et des marchandages qui interviennent à la fin du processus.

y ait de conflits importants à l'intérieur des départements de celles où les universitaires s'opposent quand il s'agit de décider du profil du poste et du candidat finalement choisi.

Dans ce chapitre, nous commencerons par développer les éléments du RAE qui ont déjà été étudiés et qui doivent être pris en compte avant de se concentrer sur les aspects contextuels locaux. Par la suite, nous présenterons les aspects les plus formels des recrutements de chercheurs en Angleterre. Enfin, nous nous focaliserons sur deux cas typiques des recrutements : les recrutements pacifiés et les recrutements politiques. Dans la dernière partie, nous étudierons principalement les recrutements faits dans les départements de géographie à Saint-Georges puis géographie à Gentle, essentiellement parce que ces deux départements ont beaucoup recruté au moment des entretiens.

Nous montrerons ainsi que les décisions d'ouverture de postes (par création ou renouvellement) et le choix du candidat, sont le résultat de relations internes au département et à l'université, même si elles tiennent compte de la « RAEBilité » des candidats. Nous verrons également que l'importance donnée aux recrutements dépend de l'organisation de la recherche au sein des départements et des problématiques locales auxquelles ils doivent faire face. Nous constaterons enfin que même si la définition de ce qu'est un « bon universitaire » est partagée, les recrutements renvoient à des enjeux qui dépassent la valeur scientifique individuelle des candidats. La qualité intrinsèque de leur dossier vaut au moins autant que l'anticipation de leur intégration future au sein d'une organisation du travail particulière.

## **1. Le RAE : un impact significatif mais faible**

La presque totalité des articles qui traitent du RAE établissent un lien avec les recrutements et la carrière des universitaires. Ce lien semble d'autant plus évident qu'il est très présent dans le discours des *senior managers*. Ainsi, McNay (1999), qui a mis en place des *focus groups* avec du personnel expérimenté et/ou à responsabilités (*senior staffs*), conclut qu'une des conséquences principales du RAE sur les institutions est le développement de stratégies de recrutement. On arrive à la même conclusion en consultant les annonces de la section « recrutements » du *Times Higher Education* : le mot « RAE » y est omniprésent et l'approche de l'échéance d'un nouvel exercice d'évaluation entraîne la prolifération de doubles pages couvertes d'appels à candidatures pour le « recrutement stratégique » de plusieurs universitaires dans une même université ou un même département.

Le cas des deux universités étudiées renforce cette idée : lorsque le montant du QR a commencé à être défini par le RAE, les présidents ont publiquement affirmé – dans leurs discours, des entretiens ou dans leurs mémoires – qu'ils avaient procédé à des « recrutements stratégiques » dans l'optique d'améliorer, dans chaque département, les résultats du RAE. Dans les deux cas, la vente d'une partie du patrimoine de l'université a permis de réaliser ces recrutements, même si cette démarche était risquée au niveau financier : d'après un des présidents, l'échec de cette stratégie aurait mis en péril la survie de l'université. Les deux institutions ont financé des appels à candidature sur des pages entières d'annonce, afin de renforcer le profil de recherche de leur université en recrutant sur une dizaine de postes dans un ou plusieurs départements.

Le lien entre recrutements et RAE a été abordé frontalement par plusieurs articles et rapports, mais il a toujours été traité au niveau national ou au niveau de l'université, jamais au niveau des départements. La plupart de ces travaux montrent les universitaires britanniques estiment que les critères du RAE jouent un rôle important dans les recrutements. Nous rendrons compte de ces recherches en présentant d'abord ce qu'elles nous apprennent des perceptions de l'impact du RAE dans les recrutements, puis des mobilités liées au RAE. Enfin, nous présenterons les articles qui ont abordé le sujet du RAE et des recrutements au niveau local.

### ***1.1 Selon les universitaires, le RAE a un très fort impact sur les recrutements***

Parmi les études menées sur les attitudes des universitaires britanniques vis-à-vis du RAE, plusieurs portent sur les recrutements. Bien qu'elles reposent sur des approches méthodologiques différentes et ne conduisent pas aux mêmes résultats, elles pointent, cependant, dans la même direction. Ainsi, les enquêtes quantitatives de Court (1999) et Harley et al. (2004) menées dans les universités pré ou post 1992 concluent à un effet significatif du RAE sur la manière de recruter.

Harley et al. (2004) ont envoyé un questionnaire à 2.000 universitaires en psychologie, sociologie, marketing, finance et comptabilité : les trois quarts des 826 répondants estiment que la sélection et le recrutement dans leur discipline et dans leur département ont évolué vers des critères visant à améliorer le classement au prochain RAE. En d'autres termes, les recrutements sont faits en accordant plus d'importance aux publications dans des revues scientifiques au détriment d'autres supports de publication et d'autres éléments du travail universitaire.

Les résultats sont globalement les mêmes quels que soient la discipline ou le type d'université (pré- ou post-1992). La moitié des répondants perçoivent ces changements comme négatifs, 28% comme positifs et 15% comme négatifs par certains aspects et positifs pour d'autres. Cependant, la répartition des satisfaits et des « mitigés » est différente selon la discipline et le type d'université : dans les disciplines plus traditionnelles des sciences sociales et dans les universités pré-1992, les réponses sont plus souvent mitigées que positives ; dans les universités post-1992 et les disciplines plus liées à des aspects professionnels [*vocational*], les réponses sont plus partagées entre les opposants et les partisans des évolutions. Les auteurs émettent l'hypothèse que dans le premier cas, les changements valorisent le travail de recherche, ce que les universitaires apprécient en général. Cependant, ils portent atteinte à la collégialité, ce qu'ils critiquent majoritairement, et ce qui produit une véritable ambivalence. Dans le second cas, les universitaires sont soit en position d'être avantagés par le système et y sont très favorables, soit ils ont un profil plus lié aux entreprises et sont dans une position plus difficile car ils n'ont pas les compétences ou l'envie nécessaire pour répondre aux nouvelles exigences et leur sont opposés.

Les résultats de l'enquête de Court (1999), menée auprès de 561 universitaires pour l'*Association of University Teachers* et comportant une série de questions sur le recrutement et la carrière, vont également dans ce sens, même si les questions ne sont pas les mêmes et si la distribution des réponses est un peu plus nuancée. La moitié des universitaires étaient d'accord (ou tout-à-fait d'accord) avec la phrase « les recrutements dans mon institution donnent trop d'importance à la recherche »<sup>188</sup>, avec quelques différences significatives selon le profil : les chercheurs les plus âgés et ceux occupant des postes *junior*<sup>189</sup> – qui sont souvent les mêmes dans l'échantillon<sup>190</sup> – ont tendance à être plus souvent « d'accord ». En ce qui concerne la phrase « dans mon département, les processus de recrutement ont été utilisés pour attirer des universitaires “star” dans le but d'améliorer les classements dans le Research Assessment Exercise »<sup>191</sup>, deux tiers des répondants sont soit en désaccord, soit tout-à-fait en

---

<sup>188</sup> Notre traduction. Texte originale : « *Appointments at my institution place too much emphasis on research* ».

<sup>189</sup> Pour Court (1999), un poste junior équivaut à celui de *lecturer* dans une université pré-1992 et à celui de *lecturer* ou *senior lecturer* dans une université post-1992. Un poste senior équivaut à *senior lecturer*, *reader* ou professeur dans une université pré-1992 et à celui de *principal lecturer*, directeur de département ou professeur dans une université post-1992.

<sup>190</sup> Dans l'échantillon de cette enquête, 66 % des répondants ayant entre 41 et 70 ans occupaient des postes de *junior*.

<sup>191</sup> Notre traduction. Texte original : « *In my department, normal appointment procedures have been circumvented in order to bring in “star” academics to boost ratings for the Research Assessment Exercise* ».

désaccord ; la distribution des réponses montre que les *juniors*, qui participent peu aux processus de recrutement, tendent à être plus souvent d'accord avec cette affirmation, mais c'est également le cas de 25% des chercheurs *senior*.

Les différences entre les résultats des enquêtes de Harley et al. et de Court, peuvent s'expliquer par leur date de réalisation, les différences d'échantillonnage et, surtout, par la formulation des questions, qui, dans un cas, associent les notions de « excessif » et de « négatif » aux changements<sup>192</sup>. Cependant, dans les deux cas, on constate que plus un universitaire participe au système, plus son regard est nuancé et que pour une partie non négligeable des répondants, le RAE a un impact sur les processus de recrutement. Ces derniers sont donc perçus comme déterminés par des critères fixés en dehors des départements et universités, même si on observe aussi des variations selon les disciplines, les universités et les statuts.

## **1.2 Le RAE est un obstacle à la pérennisation du personnel mais il a un impact faible sur la mobilité**

D'autres travaux sur les effets du RAE s'intéressent moins aux discours et représentations qu'à l'existence d'un impact sur les pratiques de recrutement. Par exemple, McNay (1997c; 1997a), dans une étude pionnière, a mené des entretiens avec des *senior managers* et affirme que le RAE a affecté radicalement la gestion des ressources humaines en introduisant, d'une part, la distinction entre « actif en recherche » et « non actif en recherche » et, d'autre part, des stratégies de recrutement et de pérennisation [*retention*] du personnel clé pour la recherche. Il montre que les institutions et les directeurs de département ont mobilisé des fonds pour recruter de nouveaux chercheurs et pour éviter les départs. Cette étude rend également compte de l'importance prise par les mouvements depuis des départements notés 3 ou 4 vers des départements classés 5 ou 5\*.

De manière similaire, le rapport « *Impact of the Research Assessment Exercise and the Future*

---

<sup>192</sup> Les différences entre les deux enquêtes pourraient être expliquées par le fait que la question de Harley et al. (2004) porte sur des changements de pratiques, tandis que la question de Court met l'accent sur l'évaluation subjective du phénomène, à travers l'usage de l'expression adverbiale « *too much* ». Or l'enquête de Harley et al. montre que la moitié des universitaires considère ce changement comme négatif, tandis que les autres, « optimistes » ou « mitigés », ne seraient peut-être pas d'accord avec l'idée d'excès contenu dans la question de Court.

of *Quality Assurance in the Light of Changes in the Research Landscape* » (PREST 2000) montre, exemples à l'appui, que les universitaires jouissant d'une très bonne réputation en recherche (au moins en partie en raison du RAE) se sont vus proposer des postes avec un meilleur salaire et/ou de meilleures conditions de travail par des universités concurrentes. Pour assurer la pérennité de leur personnel et garder leurs chercheurs, notamment les plus prestigieux (*stars*), les *senior managers* sont obligés de faire des contre-offres. Paye (2013), remarque que les individus capables de faire valoir une contribution significative au RAE peuvent menacer de démissionner dans le cadre de négociations de promotions et peuvent être approchés par d'autres institutions pour être recrutés à un autre niveau statutaire.

Le rapport de Metcalf et al. (2005) sur le recrutement et la pérennisation du personnel dans l'enseignement supérieur repose sur une analyse synchronique des données de la *Higher Education Statistics Agency* (2000/2001), sur des entretiens avec les présidents d'un grand nombre d'universités et sur des questionnaires. Il aboutit à des résultats similaires. Il montre que les services de gestion des ressources humaines des universités pré-1992 sont préoccupés par la perte de chercheurs expérimentés « actifs en recherche », en particulier par les départs « groupés » de professeurs avec une partie de leur équipe – exemple donné pour illustrer l'importance de retenir les « *stars performers* » – et par l'éventuelle intensification des problèmes de recrutement et de pérennisation du personnel. Ce rapport conclut que le RAE a un impact important sur la carrière des universitaires, parce qu'il privilégie la recherche sur les activités administratives et d'enseignement, et qu'il affecte le recrutement, les promotions et la satisfaction des universitaires. Le RAE provoque une augmentation de la demande en *lecturers* productifs, capables d'obtenir des financements et d'améliorer par leur contribution les résultats dans le RAE. Le rapport observe que les universités se comportent de plus en plus en « chasseurs de têtes » [*poaching*] ; il cite également les inquiétudes de certains cadres des ressources humaines quant au comportement de « *prima donna* » de certains chercheurs *stars* qui se savent attractifs pour d'autres universités et qui négocient de meilleures conditions de travail.

Par ailleurs, il est important de noter que pour ces auteurs, recruter des chercheurs *stars* accroît l'attractivité, un nombre plus important de chercheurs voulant alors travailler dans l'université qui les a embauchés. De plus, si l'ouverture d'un poste est bien décidée par l'université, le choix de celui qui l'occupera incombe essentiellement au département concerné. En effet, même si pour les entretiens de recrutement de haut niveau, des représentants des ressources humaines, des universitaires d'autres départements et des membres du conseil de direction peuvent être présents, c'est le département qui rédige les descriptions de postes et qui choisit le candidat retenu.

Cependant, aussi bien le rapport de McNay (1997b) que celui du PREST (2000) et celui de Metcalf et al. (2005) rendent compte d'une faible augmentation de la mobilité des universitaires pouvant être liée au RAE.

Selon le rapport du PREST (2000), sur la période du RAE 1996, les mouvements de personnel étaient encore rares (entre 1,6% et 2,6% par an), mais durant la période précédant le RAE de 1996, les chiffres ont augmenté de 0,9%, pour diminuer de 0,4% l'année suivante. Entre 1994 et 1999, le nombre d'universitaires dans le système a augmenté progressivement, mais cette croissance a été plus forte juste avant le RAE 1996. Le rapport constate que parmi les universitaires changeant d'université, la proportion des « actifs en recherche » est normalement de 50%, mais qu'elle a atteint 62% avant le RAE et 59,1% juste après. De la même manière, il y a eu une légère augmentation de mouvements de professeurs (+0,6%) juste avant le RAE et, juste après, le nombre d'universitaires quittant le système d'enseignement supérieur est passé de 1,84% à 3,30%, avec une augmentation des départs à la retraite.

L'âge du premier recrutement a également connu des évolutions, bien que faibles. Selon les estimations des *senior managers* et les directeurs de département, le RAE – et plus particulièrement l'exigence des quatre publications – a provoqué une augmentation de l'âge du premier recrutement de 10 ans (d'environ 25 ans à environ 35 ans) : l'estimation de cet âge entre 1994 et 1999 montre cependant une augmentation significative, mais plus faible puisqu'il serait passé de 33,89 à 34,94 ans sur cette période.

Ces chiffres sur la mobilité des chercheurs montrent donc que le RAE a un impact sur le marché du travail même s'il semble moins fort que ne le laissent entendre les propos des *senior managers* sur leurs difficultés à pérenniser le personnel, et les perceptions des universitaires. Toutefois, ces résultats portent sur des moyennes et ne rendent donc pas bien compte de cas discutés dans la presse spécialisée depuis la création du RAE, comme ceux de recrutements de chercheurs « stars » sur des postes avec peu ou pas de charge d'enseignement ou d'administration, les recrutements à temps partiel de chercheurs en contrat avec des universités situés sur un autre continent – et qui sont donc peu ou pas du tout intégrés à l'université qui leur verse un salaire –, les recrutements d'équipes entières d'universitaires<sup>193</sup> ou la création de primes de loyauté (David 1995; H. Richards 1996; THES 1998; Harriet 1998; Lipsett 2005a; Lipsett 2005b; Fazackerley 2005; Wojtas 2007; Corbyn 2007).

---

<sup>193</sup> Pour le RAE 2008, plusieurs grandes universités ont déployé des plans de recrutement d'équipes entières de chercheurs. Par exemple King's College London a recruté trois équipes de recherche, soit 80 universitaires au total et Bristol University cinq équipes provenant d'universités britanniques ou européennes.

### **1.3 Dans les départements, les recrutements s'inscrivent dans des stratégies scientifiques**

D'autres travaux, conduits au niveau local, montrent enfin que les indicateurs utilisés par les jurys du RAE sont devenus centraux dans le choix des candidats, au détriment d'autres critères. Toutefois, les auteurs de ces travaux – qui n'analysent jamais les recrutements et la gestion des carrières dans le détail, mentionnent que les recrutements sont aussi guidés par la volonté de créer des groupes d'excellence et par les logiques de discipline des départements (Morris 2002; Lucas 2006), ce qui introduit un axe d'évaluation des candidats qui n'est pas nécessairement cohérent avec la « RAEBilité ».

Ainsi, dans les études de cas menées par Lucas (2006), les recrutements visent des universitaires « actifs en recherche » travaillant sur des sujets définis localement comme stratégiques et susceptibles d'augmenter le niveau de financement par contrats du département. Mais ils visent aussi à renforcer les points forts, à créer des groupes de recherche ayant une taille critique [*critical mass*] et parfois à améliorer le système de congés sabbatiques ou la répartition des tâches. Cela devrait avoir des conséquences positives sur les résultats du RAE mais renvoie également au fonctionnement des départements, dans le sens où de tels recrutements visent à modifier la répartition des tâches entre universitaires, à développer des projets tenant compte des points forts et des points faibles des équipes, et à participer à la culture de recherche.

Lucas (2006) donne des exemples de départements, dont certains utilisent des outils bureaucratiques et sont obsédés par le RAE, dans lesquels se développent des conflits sur l'interprétation de ce qu'est la « qualité international », ce qui influence en retour les axes de recherche et les recrutements faits sur la thématique concernée. Dans d'autres cas, la pression est davantage « morale », et des recrutements ont été faits pour donner plus de cohérence aux groupes de recherche et plus de force aux groupes à fort potentiel.

Morris (2002) aborde également l'importance des recrutements orientés par le RAE mais, pour elle, les départements privilégient davantage une stratégie scientifique développée en interne. Elle rapporte également que dans des départements qui se sont récemment orientés vers la recherche, les impératifs de l'enseignement l'emportent sur la stratégie de recherche, au grand regret de certains universitaires.



Ainsi, suite au RAE et à l'importance grandissante des financements par contrat, la recherche en général et certains types de recherche en particulier jouent un rôle plus important dans les recrutements. Cependant, même si certains critères ont pour but d'améliorer le classement dans le RAE, les recrutements ne suivent pas une simple logique d'optimisation des fins et moyens. Les départements définissent de politiques scientifiques et les ouvertures ou renouvellement des postes sont également décidés en fonction d'autres enjeux, comme la repartition des tâches et les ratios entre lecteurs et professeurs (Paye 2013)

Le RAE génère en effet des débats au sein des départements, entre les départements et l'université, et entre les enseignants-chercheurs et l'université. Dans toutes les recherches présentées dans cette partie, c'est une source de préoccupation pour les *senior manager*, qui sont confrontés à des menaces de départs de la part de certains universitaires clés, et donc à des négociations, même si, au final, les mobilités effectives restent marginales.

## **2 Les étapes d'un recrutement : un processus qui mobilise des dispositifs variés**

Pour analyser de manière plus fine les logiques de recrutement, nous allons décrire des processus de recrutement à partir de cas étudiés lors de notre enquête. Bien que ces processus soient semblables sur l'ensemble de l'Angleterre, la grande autonomie des universités permet des ajustements locaux et des exceptions, notamment dans les recrutements au niveau des professeurs qui ont vocation à mener des groupes de recherche et qui sont convoités par d'autres universités. Toutefois, dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur les recrutements les plus fréquents en nous basant sur plusieurs entretiens avec des universitaires de moins d'un an d'ancienneté : ils ont pu ainsi aisément se remémorer les étapes de leur recrutement, indiquer la composition de leur jury et comment ils ont été informés du résultat. Il n'existe alors aucune différence significative entre les quatre départements étudiés, et le processus correspond à celui qui est décrit dans le *Recruitment and Retention of Academic Staff in Higher Education report* (Metcalf et al. 2005).

Nous adopterons une approche séquentielle, bien que les étapes du recrutement puissent se faire dans un ordre différent ; de fait, ces processus font fréquemment penser au « modèle de la poubelle »

de Cohen, March, et Olsen (1972), où l'ouverture d'un poste est déterminé soit par l'existence de ressources, soit par une candidature particulièrement intéressante, plus que par le besoin formel identifié en amont d'ouvrir un poste.

## **2.1 Profilage de poste**

Le profil de poste – ou son absence qui, pour nous, sera considérée comme un type particulier de profil – concerne tous les recrutements, qu'il s'agisse d'un remplacement (auquel cas il existe déjà, théoriquement, un profil, bien que celui-ci puisse ou doive évoluer) ou d'une création de poste. Il est rédigé dans le département, dans la plupart des cas avant la demande de création du poste, bien que parfois les deux actions soient menées en parallèle. Dans certains cas, les présidents d'université peuvent décider à la fois de l'ouverture du poste et de son profil, notamment pour recruter un directeur de département ou un doyen en externe ou pour les recrutements stratégiques d'universitaires de haut niveau décidés par les *senior managers*.

## **2.2 Création d'un poste et remplacement**

Dans le chapitre 2, nous avons déjà partiellement abordé les raisons qui poussent à la création d'un poste ou à son remplacement. À l'exception des chaires, notamment celles qui sont financées par des fondations, dont l'université n'a pas le contrôle, toute création ou remplacement doit être justifié. Le renouvellement d'un poste n'est jamais automatique et un remplacement peut, de ce fait, être considéré comme une création de poste : un départ peut être l'opportunité d'un changement stratégique dans un programme d'enseignement ou dans une thématique de recherche et, dans les départements qui connaissent des problèmes financiers, ce peut être une opportunité pour réduire des coûts en supprimant le poste ou en recrutant un universitaire avec un statut moins élevé.

En amont du lancement d'un recrutement quel qu'il soit, la demande est définie par le directeur de département avec la participation de son comité de management ; elle est ensuite envoyée et justifiée auprès des services centraux compétents de l'université et notamment la direction de la recherche, les services financiers, en passant souvent à travers le doyen.

Les justifications sont spécifiques à chaque cas et elles ont des conséquences importantes pour les étapes qui suivent. Le remplacement d'un universitaire aux compétences spécifiques – qu'il s'agisse de manipuler un appareil particulier, de travailler dans un certain type de laboratoire ou de donner des cours spécialisés – fait l'objet d'un profil de poste précis dont le caractère particulier facilite la validation par les services centraux. Le cas est fréquent en géographie et en informatique qui, à la différence d'autres disciplines, sont très hétérogènes : certaines tâches ne peuvent être exercées que par des enseignants/chercheurs ayant des compétences spécifiques : un sociologue (il y en a) en géographie ne peut pas assurer un cours de géomorphologie ou manipuler une machine de datation, pas plus qu'un gestionnaire (il y en a aussi) expert en système d'information ne peut donner de cours de cryptologie. L'université peut difficilement refuser le remplacement de ce type de profil ; cela remettrait en question un programme d'études ou le fonctionnement des laboratoires, et par voie de conséquence la production de certains *outputs* de recherche ou parfois de prestations de services à des entreprises ou organismes gouvernementaux.

Dans d'autres cas, le remplacement d'un membre du département peut faire l'objet d'une évolution du profil de poste<sup>194</sup>. La justification se fonde alors davantage sur le développement stratégique d'un axe de recherche, sur les attentes RAE ou sur l'accès aux financements.

Les créations de poste, quant à elles, sont toujours justifiées par le développement d'un axe de recherche ou d'un programme d'enseignement qui, à court ou moyen terme, pourra se traduire directement ou indirectement par des retombées financières. Pour que cette stratégie soit efficace, il est cependant nécessaire de justifier solidement la demande en démontrant, par exemple, l'intérêt des étudiants pour un programme d'études et le succès dans l'obtention de financements sur une problématique particulière.

### **2.3 Appel à candidatures**

L'étape de l'appel à candidatures est fondamentale pour le succès du recrutement, d'autant plus qu'il peut être difficile d'attirer des universitaires satisfaisant les attentes du département et des *senior managers* impliqués dans le recrutement. En effet, dans les deux universités étudiées, il arrive qu'un recrutement soit annulé suite à une absence de candidatures satisfaisantes. Inversement, si l'université

---

<sup>194</sup> Ces modifications sont fréquentes après le départ d'un professeur directeur d'un groupe de recherche.

reçoit plusieurs très bonnes candidatures, le président de l'université peut décider très rapidement de recruter plusieurs candidats alors qu'un seul poste était ouvert au départ.

L'appel à candidatures mobilise l'ensemble des dispositifs de rencontre entre l'offre et la demande décrits par Eymard-Duvernay et Marchal (1997).

Il fait l'objet d'une annonce publiée dans le *Times Higher Education*, *The Guardian*, le site internet *jobs.ac.uk* et parfois dans des revues scientifiques internationales telles que *Nature*. Souvent, en fonction du profil, les membres du département mobilisent leurs réseaux de relations par téléphone, par courriers électroniques ou lors des congrès ou conférences, afin d'entrer en contact avec des candidats potentiels susceptibles de travailler avec eux – sans les concurrencer.

Cette mobilisation des réseaux et ces démarches personnalisées sont souvent très importantes et sont menées par les universitaires appartenant à la même spécialité ou au groupe de recherche concerné. Cependant, dans les disciplines hétérogènes comme la géographie et l'informatique, des coopérations sont possibles entre groupes de recherche et sous-disciplines différentes. C'est le cas, par exemple, entre la géographie humaine et la géographie physique (qui peuvent avoir des terrains de recherche communs pour des raisons scientifiques et/ou économiques – économies d'échelle – ou dans le cadre de financements croisés), ou encore entre théoriciens de l'informatique et universitaires proches de l'ingénierie.

Pour les recrutements de professeurs, la mobilisation des réseaux et les démarches personnalisées sont formalisées et peuvent être confiées à un comité constitué pour l'occasion et rassemblant des professeurs du département, les *senior managers* et éventuellement des professeurs d'autres universités. Le comité établit la liste des universitaires que les professeurs du département doivent contacter.

## **2.4 Présélection**

La présélection des candidats (*short-listing*) a lieu, dans la plupart des cas, après la décision d'ouverture de poste ou de remplacement. Tous les membres du département et du comité de recrutement peuvent y participer en fonction de l'intérêt qu'ils portent à une candidature. Dans cette étape, l'influence du fEC et du RAE est particulièrement visible.

Au niveau du département, les candidatures sont mises à la disposition de tous les universitaires.

Ceux-ci s'assurent alors que les candidats correspondent au profil de poste, qu'ils ont le potentiel nécessaire en recherche, qu'il disposent des compétences requises pour donner les cours qui leur seront confiés, qu'ils publient dans les « bonnes » revues, qu'ils ont obtenu ou sont capables d'obtenir des financements et, éventuellement, que leur agenda de recherche est compatible avec celui du département. Chaque universitaire peut annoter les candidatures et sélectionner les plus intéressantes.

Cette étape ne fait pas l'objet de tension particulière : tous les universitaires interrogés disent que, à ce niveau du processus de recrutement, il est aisé de se mettre d'accord et que toutes les candidatures validées collectivement par les membres du département font l'objet d'une audition.

## **2.5 Job talk**

Tous les candidats présélectionnés sont invités par le département à donner un séminaire ou une présentation (*job talk*) de leurs recherches face à l'ensemble du département. Dans tous les cas étudiés, cette étape est considérée comme l'un des moments importants du recrutement, y compris pour ceux qui participent au comité de recrutement. Elle comporte souvent des moments de convivialité. En effet, comme le souligne Musselin (2005), le *job talk* ne permet pas seulement d'apprécier la solidité du travail d'un candidat au niveau de la recherche, mais également de juger de sa capacité à enseigner, à s'intégrer au sein du département, à rejoindre un groupe de recherche, ainsi qu'à apprécier ses qualités personnelles.

On attend des candidats qu'ils participent à des moments de convivialité avant et après leur présentation : ils doivent certes susciter de l'intérêt pour leur recherche mais aussi être capables d'intéresser aussi bien un public de spécialistes que de profanes (en l'occurrence, des universitaires travaillant sur des thématiques très éloignées). Ces aspects sont considérés comme importants pour le développement de la recherche – un bon chercheur doit être un bon communicant – pour l'enseignement, comme pour le développement d'une culture de département. Dans les disciplines hétérogènes, cela relève parfois de la gageure : un biologiste doit intéresser des physiciens et des mathématiciens, un géographe humain, les biologistes et les géologues, etc.

Pour les universitaires en poste, c'est l'opportunité de poser des questions permettant d'évaluer la possibilité d'éventuelles coopérations futures et d'écarter les candidats « désagréables » : en informatique notamment, ces échanges sont considérés comme très importants, plusieurs universitaires

ayant évoqué la nécessité d'écarter les « autistes ».

Suite à cette visite, les membres du département donnent leur avis à celui d'entre eux chargé de les représenter au sein du comité de recrutement.

## **2.6 Constitution du comité et entretiens**

La constitution du comité varie en fonction du niveau de recrutement. Pour les postes de professeur, les comités de recrutement de professeurs incluent normalement un vice-président, le doyen de la faculté, des professeurs d'autres départements, éventuellement des experts extérieurs à l'université, le directeur de département, souvent le directeur du groupe de recherche et au moins un universitaire du département. Pour les postes de *lecturer* ou *reader*, le comité rassemble essentiellement des membres du département, même si un professeur d'un autre département de la faculté et le doyen sont également présents.

Dans tous les cas, avant l'entretien, le représentant du département transmet l'opinion de ses collègues, fondé sur l'analyse des dossiers et les visites (*job talks*) des candidats.

Trois questions sont systématiquement posées lors des entretiens de recrutement : quelles sont les quatre publications pour le RAE dont peut justifier le candidat, comment le candidat envisage-t-il sa recherche dans les cinq ans à venir et comment il compte la financer. Les questions relatives à l'enseignement ne sont pas toujours systématiquement posées.

## **2.7 Négociation sur la rémunération**

En Angleterre, malgré la grande autonomie des universités et les énormes différences en termes de financement et de missions, le salaire des universitaires est négocié au niveau national et il y a des grilles salariales connues de tous les universitaires, sauf pour les professeurs – pour lesquels il y a un salaire minimal, mais aucun plafond – (Shattock 2001, 31). Très souvent, les annonces publiées dans la presse spécialisée précisent la fourchette de salaire à laquelle le candidat peut prétendre en fonction de son niveau de recrutement.

Ainsi, à l'exception des professeurs, la négociation se limite donc essentiellement à un échange entre le directeur du département et les *senior managers* sur le niveau de recrutement. Le candidat peut parfois demander au comité un meilleur positionnement au sein de l'échelle correspondant à son grade de recrutement, mais la marge de négociation est, dans tous les cas, très limitée.

Il existe cependant un cas particulier : celui des candidats à un poste qui est de niveau supérieur à celui qu'ils occupent dans leur université d'origine: s'il est retenu, il obtient alors simultanément une promotion statutaire et une augmentation de salaire importante. De fait, les promotions faites lors du recrutement sont de plus en plus fréquentes et elles sont souvent plus faciles à obtenir que les promotions classiques (Metcalf et al. 2005).

Quoi qu'il en soit, le salaire ne représente qu'un des aspects de la rémunération. Le statut de l'université ou du département, les conditions de travail, la répartition du travail entre recherche, enseignement et administration, la possibilité d'obtenir des financements, le fait d'être recruté avec un ou plusieurs collaborateurs sont des éléments importants que les candidats prennent en compte et qui, pour certains d'entre eux, font l'objet de négociations à différentes étapes du processus.

Tableau 4 : extraits d'appel à candidature dans le *Times Higher Education Supplement*

« those joining us through this initiative will be guaranteed reduced teaching loads, study leave and start up funding as part of an appointment package. The appointments will be made on the Lecturer grade 8 scale (from August 2007 £32,796 to £40,335 and exceptionally to £45,397) » (annonce université du *1994 group* pour 11 postes, 2007)

« You will be the lead academic for [a particular subject] and will play a major rôle in shaping this new venture through the appointment of 10 full-time academics over the next two years » (annonce université du *1994 group*, 2006)

De fait, ce qui pourra être offert est souvent négocié en amont (souvent avant même l'appel à candidature) par le directeur de département avec les *senior managers* : il est décidé des financements dont disposera le nouvel arrivant pour commencer un programme de recherche, des décharges de cours ou de tâches administratives et de la durée de cette décharge... Il s'agit d'accroître autant que possible l'attractivité du poste proposé. Ces éléments, comme on peut le voir dans le tableau 4, apparaissent d'ailleurs souvent dans les annonces. Cependant, ce type d'avantages peut également être négocié par le candidat : il arrive que le comité décide qu'un candidat doit impérativement être recruté et qu'il

accepte ses demandes (ou qu'il fasse des propositions en vue de « séduire » le candidat). Il arrive même que le grade de recrutement soit revu à la hausse – ou à la baisse – en fonction des candidatures.

Dans les recrutements que nous avons étudiés, nous avons constaté que toutes ces étapes ont lieu, mais l'importance de chacune est différente dans chaque département et chacune peut être investie de manière différente. De plus, même si le plus souvent les recrutements suivent les étapes dans cet ordre, il arrive que certaines interviennent à un moment différent du processus. Enfin, selon les départements, le RAE et les financements ont un poids différent. Pour comprendre l'impact de ces deux instruments, il faut donc étudier les recrutements en lien avec l'organisation des départements.

### **3 Entre recrutements pacifiés et recrutements politiques**

Nous avons en effet montré dans le chapitre 3 que les outils mis en place pour opérationnaliser le RAE et le fEC s'agencent différemment dans les départements et les groupes de recherche. Dans le chapitre 4, nous avons observé que les départements et groupes de recherche managériaux hiérarchiques connaissent des tensions qui portent sur l'autonomie scientifique des universitaires, tandis que dans les départements et groupes de recherche managériaux collégiaux ces tensions sont gérées grâce au contrôle par les pairs.

Ici, nous montrerons qu'en fonction des agencements d'outils utilisés dans les départements et des enjeux particuliers qui pèsent sur eux, les processus de recrutements diffèrent et que le RAE et le fEC ont un impact fort, mais indirect. Les recrutements sont en effet pacifiés dans les départements managériaux hiérarchiques alors que dans les départements managériaux collégiaux, ils sont politiques, car marqués par des tensions et luttes de pouvoir.

#### **3.1 Dans les départements managériaux hiérarchiques, les recrutements sont pacifiés**

Nous avons montré dans les chapitres précédents que les départements et groupes de recherche gérés de manière hiérarchique sont ceux qui ne satisfont pas les attentes des *senior managers* en ce qui concerne le RAE et les financements et que les tensions autour de l'épineuse question de l'autonomie



des chercheurs y sont fréquentes. Pourtant, dans ces départements et groupes de recherche, les recrutements se font de manière pacifiée : ils ne sont pas source de débats, de désaccords ou de tensions. Ils présentent de ce fait des similitudes avec les recrutements pacifiés décrits par Musselin (2005b) chez les historiens en France, aux États-Unis et en Allemagne : le profil y est établi de manière précise et les spécialistes de la (sous-) discipline occupent une place centrale dans l'évaluation et le choix des candidats.

### **3.1.1 Une définition précise des profils et des besoins "objectifs"**

Le profil de poste est établi avant que la demande de renouvellement ou de création d'un nouveau poste ne soit transmise aux services compétents de l'université avec la justification qui doit l'accompagner. La rédaction du profil est l'objet de discussions, mais ces dernières sont rarement animées.

Ce processus peut être relativement simple s'il s'agit de demander un remplacement sur le profil de poste de l'universitaire partant. Plus il y a d'incertitudes sur le renouvellement d'un poste par les autorités de l'université, moins le département remet en cause le profil de poste existant. La pertinence de ce poste ayant déjà été reconnue par les *senior managers*, la justification se fait plus simplement si on garde le même profil.

Pour qu'un recrutement soit plus aisément accepté par les services de l'université, il doit apparaître comme indéniablement indispensable et profitable, ce qui est plus facile si l'on définit un profil précis et des besoins, autant que possible, « objectifs ». Ensuite, le remplacement d'un chercheur nécessaire au bon fonctionnement d'un master ou d'un laboratoire sera « automatiquement » accepté par les services financiers si le candidat retenu amène des ressources au département à court ou moyen terme.

*« The Department was given permission to replace [someone who left the department] with a Lecturer A/B starting in September 2005 and agreed to consider a revised proposal to replace [a member of the staff]. This replacement would be tied to concrete plans for improving our MSc [Master of Science] offerings. When considered together with the*

*Readership in Software Engineering mentioned above, it was felt that the [member of the staff who left the department] replacement would allow the Department (just) to mount the required MSc programmes. » (compte-rendu conseil du département, 2004, informatique, Saint-Georges)*

Afin d'optimiser les chances que le recrutement soit accepté rapidement, les principaux arguments mobilisés sont la nécessité de continuer à offrir un cours que personne d'autre ne peut donner, le besoin de répartir la charge d'enseignement ou les tâches administratives pour que du temps soit consacré à la recherche et, selon les cas, les besoins des laboratoires pour pouvoir fonctionner.

*« I arrived few months ago, I applied here because it's a good department and they were looking for someone on my specific topic [...]. I am replacing someone who left the department [...]. In the interview, I was asked a lot about teaching, because they needed someone to teach in the master. » (lecturer, informatique, Gentle)*

*« We can't recruit in computer sciences. [You have recently recruited two lecturers...] That's a little bit different. Someone left the department and there is an increasing demand to the master linked to that research group... and regarding research, that's getting more important. » (Doyen de la faculté de sciences, Gentle)*

*« The RAE is really important, but for this department teaching is more critical. Students have a much more financial weight, so when someone leaves the department, he must be replaced because of undergraduate and postgraduate teaching. » (directeur de département, géographie, Saint-Georges)*

*« Replacements are not automatic... 'til now, the university has accepted all of them, but not at the same level of seniority... So teaching is not interrupted, but administration is also a problem because you can't put a junior lecturer in the senate. » (professeur, géographie, Saint-Georges)*

La demande de recrutement peut également faire référence à un thème de recherche particulièrement prometteur financièrement ou rapidement rentabilisable grâce au RAE. Dans ce cas, il est possible qu'un chercheur ayant de bonnes publications et des financements soit déjà identifié : le

choix du candidat se fait, au moins provisoirement, avant même la création du poste et l'appel à candidatures.

*« He has worked in this department for three years. He has carried out good research, that's why I asked for a lecturer recruitment, otherwise he will be recruited in another department and all the work he has carried out here will benefit another department. This is the right moment to recruit him, because we will be rewarded in the RAE in few months. »* (professeur, informatique, Saint-Georges)

Du fait des conditions de travail spécifiques aux départements managériaux hiérarchiques, le principal enjeu n'est pas tant de recruter un collaborateur pour mener des recherches, que de partager les charges d'enseignement et d'administration – d'autant plus que, dans ces structures, la coopération entre universitaires est limitée.

Ainsi, quand les universitaires du département de géographie de Saint-Georges déplorent le taux de rotation du personnel, c'est en général à cause des conséquences que cela a sur la répartition des activités : les universitaires appartenant à un département ou groupe de recherche au fonctionnement hiérarchique (en géographie à Gentle comme en informatique à Gentle et à Saint-Georges) se plaignent beaucoup des charges d'administration et d'enseignement.

*« People leaving the department is a big problem, not only because of the RAE, but because masters must continue to run and everybody here has already too much work. »* (professeur, géographie, Saint-Georges)

*« The problem is that it's not easy to replace someone. Some courses require specific knowledge... I can teach all the fundamentals, but not everyone, not at master level; and administration is also a problem... So, to replace someone, we must look at the teaching... Research come after that and it's complicated, because professors don't have time to do more stuff. »* (professeur, géographie, Saint-Georges)

*« In this department, there is a lot of administration, and teaching, that's why it's so important to retain staff and recruit more staff, the administration burden it too big and if staff is not replaced more people will leave. »* (professeur, géographie, Saint-Georges)

Tous les universitaires des départements étudiés ont des responsabilités de recherche, d'enseignement et d'administration, même si la part relative de ces activités varie d'une personne à l'autre. Le départ non remplacé de l'un d'entre eux implique donc que d'autres devront assurer le travail administratif et d'enseignement que cette personne assurait. Ainsi, tous ont un réel intérêt à ce que les postes soient renouvelés. A tel point que dans certains cas, le profil de recherche peut être complètement secondaire : le directeur de département peut aller jusqu'à demander à l'université de remplacer un universitaire parti par un administratif.

*« In view of the challenging financial position of the University [...] and the challenging environment for under graduate recruitment to CS [Computer Science] the University will not be replacing [two academic] posts. In particular, the Department's proposal to replace [one of them] with a Departmental administrator was not accepted. »* (compte-rendu conseil du département, 2004, informatique, Saint-Georges)

La possibilité qu'a la direction de l'université de refuser un poste conduit à ce que si le directeur du département propose un recrutement qui a de fortes chances d'être accepté par les *senior managers*, personne ne manifeste d'opposition, même si certains peuvent regretter la décision prise par le département. Ainsi, en géographie et en informatique à Saint-Georges, les discussions concernant les recrutements lors des réunions de département sont davantage centrées sur le nombre de recrutements que sur les profils.

*« In this department, there is a large group working on [a well funded subject]. That's not the result of a strategy... It's just because they get grants, so the university accepts recruitment on that subject... That's not a problem for me because I continue to do my work, but it's breaking the balance in the department. »* (lecturer, informatique, Saint-Georges)

Lorsqu'il s'agit de définir les profils de poste, le RAE et le fEC jouent donc un rôle souvent marginal. L'objectif étant que les *senior managers* de l'université acceptent le recrutement, les aspects financiers liés au RAE et au fEC sont un argument comme un autre. Dans tous les cas, en revanche,

l'enjeu fondamental est la répartition de la charge de travail et en particulier des tâches considérées comme les moins valorisantes. Si bien que même lorsqu'un recrutement est justifié par le RAE ou par la possibilité d'obtention de financements, le profil intègre les besoins de prise en charge d'une partie des tâches du département.

Dans cette optique, l'important n'est pas de recruter le meilleur chercheur, mais d'attirer le plus grand nombre d'universitaires possible. Cela peut donner lieu à des stratégies complexes, où les membres d'un département identifient l'ensemble des besoins et plutôt que de chercher à les satisfaire à travers une unique demande de recrutement, les segmentent afin de demander le plus de recrutements possibles, les uns après les autres.

*« [a particular member of the staff] was recruited for the new master, that was the main reason... Then we asked for a second recruitment, but for research... Is it clear? [Not really...] We needed someone for the new master, so it was easy [to obtain that recruitment], once it was accepted we made a bid with the RAE in mind. [What about the other new lecturer?] That was for [another Master]... did you got it? [It's a way to get new appointments?] I won't say no. »* (professeur, informatique, Gentle)

Pour les mêmes raisons, si le doyen ou le vice-président chargé de la recherche décide de faire des recrutements stratégiques pour le RAE – ce qui a été fait dans tous les cas étudiés au moins une fois – les chercheurs ne s'opposent pas à ces initiatives.

### **3.1.2 L'influence marginale des universitaires et des instruments nationaux dans les appel à candidature et la pré-sélection**

Comme nous l'avons indiqué, une fois prise la décision de recruter, l'appel à candidatures fait l'objet d'annonces dans la presse spécialisée, sur des sites web (tels que *jobs.ac.uk*) et parfois dans des revues scientifiques internationales, ainsi qu'à travers les réseaux, notamment ceux des membres du département. Toutefois, la mobilisation des universitaires reste limitée : certains membres du département affirment même que c'est une perte de temps, notamment s'ils pensent que l'université ne

mobilisera pas les ressources nécessaires au recrutement d'un candidat reconnu internationalement. De plus, dans un contexte où le temps est rare, la mobilisation d'un réseau a un coût d'opportunité important.

*« Do you study at Science Po? [Yes I do] Bruno Latour is there. [Yes indeed.] The vice-chancellor of this university really would like to recruit people like him... stars; but they don't propose the condition to attract them [...]. We could ask good people to come here, but it's useless because the university don't follow. [Regarding salary?] Of course, but is more than that... time for research, autonomy. » (Reader, géographie, Saint-Georges)*

*« [Did you participate to the last recruitment?] Not really... A little bit. I sent two emails, then I looked at the CV, but I had other fish to fry... I was in the middle of a research project. » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

Cette faible mobilisation est confirmée par ce que tous les personnes nouvellement recrutées que nous avons interrogées nous ont dit : la grande majorité d'entre elles ont affirmé avoir été informées de l'ouverture du poste grâce au site *jobs.ac.uk*.

Les candidats potentiels ne sont en fait approchés directement que lorsque leur profil de recherche, dans le contexte d'un prochain RAE, joue un rôle prédominant : le poste a alors souvent été créé sur mesure. Cela a été le cas quand un des départements a souhaité conservé un de ses post-doctorants en lui offrant un poste, ou bien quand un autre a cherché à attirer un professeur dont le groupe de recherche, situé dans une autre institution, était menacé de disparition, ou bien quand ils ont cherché à récupérer l'ancien collaborateur d'un professeur du département, parce qu'il détenait des compétences particulières et nécessaires pour un nouveau projet.

*« I knew [the head of department]. I came across in some conference, so he asked me to apply to participate in [a big project] so I came here. » (lecturer, informatique, Saint-Georges)*

L'investissement des membres du département dans la phase de présélection est également limité. En ce qui concerne la géographie à Saint-Georges, le fort taux de rotation du personnel et le fait

que certains pensent à partir peuvent expliquer le désintérêt des membres du département pour tout ce qui touche à la stabilisation du personnel en place. Ceux qui veulent rester dans le département, s'ils cherchent des candidats, ne regardent pas ceux dont ils savent qu'ils ne feront que passer et saisiront la première opportunité de quitter le département si elle se présente et ceux qui sont à la recherche d'un nouveau poste, se mobilisent encore moins.

*« I didn't look at the candidates, I don't have time and I am myself looking at opportunities in other universities. » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

*« We have a big problem of retention, so when I look at the candidate's references, I try to find good researchers, who will stay in the department for a long time. » (professeur, géographie, Saint-Georges)*

*« First of all, you look at their work, if they have already taught, their publications, if he has a teaching qualification... Funding is important, but we are not looking for stars performers because we don't have the condition... Retention is a big problem, the RAE is not everything, we have to keep people here. » (professeur, géographie, Saint-Georges)*

L'investissement des universitaires en poste dans le processus d'appel à candidature et de présélection des candidats reste donc limité dans les départements managériaux hiérarchiques. Ces étapes ne sont en fait pas les plus importantes pour identifier les candidats qui pourraient le mieux contribuer à résoudre les problèmes que connaissent les membres du département, à savoir réduire le taux de turnover et participer activement aux tâches d'enseignement et d'administration.

### **3.1.3 Job-talk et entretien : primauté des activités d'enseignement et d'administration**

Comme pour les étapes qui précèdent, la visite du département (*job-talk*) et les entretiens ne suscitent guère de tensions ou conflits entre les chercheurs en poste ; l'important pour eux est que le recrutement soit fait le plus rapidement possible, qu'il permette de répartir les activités d'enseignement et d'administration et qu'il soit pérenne.

Les questions posées lors de la présentation font l'objet d'une sorte de « division du travail » : les universitaires dont le domaine de recherche est proche de celui des candidats leur posent des questions sur leurs travaux, tandis que les autres se concentrent sur les aspects liés à l'administration, à l'enseignement et, dans le cas de l'université Saint-Georges, à un éventuel déménagement.

*« Everything is quite standard, those who work in similar subjects ask questions about research or specific teaching issues, and the rest of us more general questions to know if the candidate is willing to participate on administration and if he is motivated by teaching in a general way. [What way?] More than teaching... student issues, supervisions, personal relations. » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

*« I don't remember very well, some colleagues asked me lots of questions about administration... because they saw that I have a degree on accounting... Some questions about coming here, even family... because of that. » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

*« One of the things is detecting crazy guys... really crazy guys, autistics... That's the problem of computer sciences: no women and autistics. [laughing] I am being very serious, research could be an individual matter, and it's very important, but we need people who can participate in the departmental life... and women. » (lecturer, informatique, Saint-Georges)*

L'avis du personnel en poste est très important pour le directeur de département, d'autant plus qu'il ne peut guère s'opposer à ceux qui seront amenés à travailler au quotidien avec le candidat retenu et qui sont en mesure d'évaluer sa recherche. Lors de l'entretien, cette position est partagée par tous les membres du jury issus du département, qui ne remettent en cause ni l'avis du département, ni celui du professeur le plus apte à évaluer la recherche du candidat. Les oppositions, quand il y en a, sont le fait des évaluateurs externes au département. Les membres du département font alors bloc face à ces derniers.

Le fait est que, même si le RAE, le fEC et les financements sont très importants dans le choix du candidat, ces éléments sont essentiellement abordés par les *senior managers*. Un candidat, pour arriver à l'étape de l'entretien, doit avoir quatre publications pouvant être incluses dans le RAE et un potentiel de financements, mais les *senior managers* prennent soin d'approfondir ces aspects. Le directeur du département, le représentant du groupe de recherche et/ou le représentant du département



privilégient, quant à eux, les aspects liés à la recherche, à l'intégration dans le département, à l'enseignement et à l'administration.

*« It was a very usual interview, not very formal. [Do you remember the questions?] First, the usual questions about the four publications, my research in five years, and funding, then the questions about teaching and administration, motivation, collaboration with colleagues and some questions about supervision of students. [Do you remember who asked the questions?] RAE and funding, I think it was a vice-chancellor or someone in the administration, the questions about research it was [a professor from the department] or the HoD... I don't remember very well, but basically, teaching, research and administration, my colleagues, and RAE, the other guys. » (lecturer, informatique, Saint-Georges)*

*« It was quite weird, I got a little bit angry. Someone asked me a question about the RAE and funding, a lot about funding, so I told that funding was important to carry out research, but that I see my work as something more complex than that. I like all the aspects of the academic work, but that they could not expect me to cover my salary with grants and consultancies... [The head of department] told me that they weren't looking for that, that they wanted someone to participate in the department. [Did the first guy ask other questions? Who was he?] I don't know, he is not in the department; I tried to interact with my future colleagues, not with him. » (lecturer, géographie, Saint-Georges)*

Un recrutement en géographie à Saint-Georges illustre bien les problématiques des départements. Un candidat, ayant des très bonnes publications, s'est vu proposer un contrat post-doctoral plutôt que le poste de permanent prévu, au prétexte qu'il manquait d'expérience en enseignement. Il a accepté l'offre, mais a rapidement interrompu son contrat pour rejoindre, dans une autre université, un département plus grand, plus riche, plus prestigieux... et lui imposant moins d'activités administratives. Avec un tel profil, il était évident que ce candidat serait difficile à pérenniser. De plus il ne pouvait pas être immédiatement opérationnel pour donner des cours. Un candidat, concurrent en même temps que lui sur les deux postes mais ayant un profil plus faible en recherche et plus fort en enseignement, a finalement été choisi pour le remplacer.

*« [Why do you think you were recruited in the other university and not here?] It's not so*

*hard to understand: I don't have teaching experience, I work with people in other universities and I could leave the department... This department is great, but it's a little bit too bureaucratic. They knew that I could leave the department [...] so they took someone else [...] it was good at the end, because [the post in the other university] is better* » (post-doctorant, géographie, Saint-Georges)

Ainsi, en résumé, d'après les personnes que nous avons interrogées (universitaires récemment recrutés, certains professeurs ayant participé aux jurys et directeurs de département), tous les aspects sont abordés – le RAE, les financements, la capacité à enseigner, l'intérêt de la recherche, l'aptitude à l'administration, la capacité des candidats à s'intégrer dans le département – que ce soit lors du *job-talk* ou lors de l'entretien. Toutefois, l'importance de chacun de ces éléments n'est pas la même pour les différents acteurs et aucun ne détermine à lui seul la décision finale.

*« I wasn't recruited because of my research profile... I was short-listed because I have a solid record of publications, but I looked at the publications of the other candidates, and they were very strong. At the moment of the interview I couldn't possibly know I would be selected... It's much more complicated... This department has an excellent reputation on teaching... particularly in [his topic]; so the job-talk and the interaction with [the professors in the interview] counted a lot. »* (lecturer, géographie, Saint-Georges )

*« In the interview, what is important is the feeling... We can discuss about the research profile, but we usually get good candidates. [The RAE?] Of course, it counts; but keeping the department running is more important, particularly teaching, and at that level we are good. [What about the people from outside the department?] Some of them are obsessed with the RAE and grants, but they must respect the department, the comments on the presentation and what we say. [The professors from other departments?] In general they support us, they have the same problems. »* (directeur de département, géographie, Saint-Georges)

Finalement, même si les candidats qui sont arrivés à ce stade du processus ont tous un profil de recherche satisfaisant, les acteurs du département privilégient les candidats qui correspondent à ce que Musselin (2005b) appelle des « bons citoyens », c'est-à-dire des chercheurs prêts à donner des cours,

participer à l'administration, capables de gérer les problèmes avec les étudiants. Dans cette optique, l'évaluation à travers les *curriculum vitae*, ou d'autres dispositifs permettant une évaluation à distance, sont moins importants que ceux permettant une évaluation sur place, sauf en ce qui concerne la capacité des candidats à donner des cours spécifiques. Le caractère pacifié des recrutements, peut en partie être expliqué par le profilage de postes, qui donne de l'importance aux universitaires les plus à même de juger les compétences du candidat, mais également par la nécessité de faire le recrutement. Tout conflit doit être écarté pour maximiser les chances que les postes soient créés ou maintenus.

### **3.2 Des recrutements politiques dans les départements managériaux collégiaux**

Bien qu'ils suivent les mêmes étapes, les recrutements dans les départements managériaux collégiaux sont d'une toute autre nature. Nous qualifions ces recrutements de « politiques » car ils provoquent des tensions à l'intérieur même du département (entre les différents groupes de recherche) et au sein du groupe de recherche concerné.

Du fait des bons résultats obtenus par leurs entités, les directeurs de ces départements sont davantage en position de force pour négocier avec les *seniors manager* et pour mettre en avant la politique scientifique du département ou des groupes de recherche. Ainsi, il ne s'agit pas uniquement de recruter un universitaire à forte « RAÉbilité » ou capable d'obtenir des financements, mais quelqu'un qui puisse participer au développement d'un agenda de recherche collectif. C'est bien dans ce sens que nous qualifions le recrutement de « politique » : le terme ne renvoie pas uniquement aux conflits internes que le recrutement provoque, mais aussi à la politique de recherche à laquelle il se rattache.

Dans cette partie, la plupart des exemples que nous prendrons sont issus du cas de la géographie à Gentle, mais l'analyse s'applique également au département d'informatique de Gentle avant 2000 et aux groupes de recherche qui s'approchent le plus du modèle managérial collégial.

### 3.2.1 L'ouverture et le profil des postes sont soumis aux rapports de force internes et externes

Nous avons décrit dans le chapitre 2 comment les directeurs de département ou de groupes de recherche négocient les recrutements avec les *senior managers*, notamment en mobilisant des calculs de rentabilité (les recrutements sont présentés comme des investissements) et des menaces de départs plus ou moins explicites.

Dans un département bien classé dans le RAE et en équilibre financier – grâce aux contrats et au nombre d'étudiants – le directeur peut aisément obtenir le remplacement des départs. La création d'un nouveau poste n'est, en revanche, pas aussi simple. Elle nécessite le développement d'une argumentation en termes financiers qui tient compte des résultats dans le RAE et de l'obtention de financements par projets, mais également d'éléments liés à la politique scientifique.

La justification d'un recrutement se construit autour de l'idée que le développement d'un agenda de recherche implique « nécessairement » l'acquisition des nouvelles compétences et qu'il faut atteindre une taille critique (en termes de nombre de chercheurs) pour que cet agenda soit reconnu. Les menaces de démissions, tacites ou explicites, sont la marque d'une forte détermination pour mener à bien un agenda de recherche et une manière négative d'assurer la rentabilité d'un recrutement – en empêchant le départ d'universitaires amenant des ressources ou ayant un impact dans le classement du RAE.

Les demandes d'ouverture de poste émanent des directeurs de groupes de recherche qui, dans la plupart des cas, passent par le directeur de département pour plaider leur cause auprès des *senior managers*. Leur argumentation est en général appuyée par des analyses de type SWOT et des *benchmarks* qui montrent que le groupe et le département pourraient perdre leur *leadership* dans leur discipline.

*« Once we knew what we wanted to do, as a group, we started thinking on what we needed to accomplish it, in which areas we needed to appoint people. »* (ex-directeur de groupe de recherche, géographie, Gentle)

*« First of all, you identify the staff you can collaborate with, then the facilities we had and we needed, and the new staff we needed to appoint. »* (directeur de groupe de recherche,

géographie, Gentle)

*« The discussion focused on the hypothesised Weaknesses identified in the SWOT analysis and the extent to which they could be overcome [...]. [Research group 1] plan points in discussion: key appointment of [a particular professor] emphasised; the possibility of collaboration with [a research centre] interests noted. »* (compte-rendu du comité de management de la recherche, 2003, géographie, Gentle)

Les conflits apparaissent dans le département lorsqu'il s'agit de déterminer les agendas à développer au moyen de recrutements. Ils restent présents durant tout le processus de recrutement et rendent le profil de poste difficile à définir si bien que, de fait, celui-ci n'est jamais vraiment stabilisé. Très souvent, le profil de poste finalement publié n'indique que la thématique ou la sous-discipline concernée (par exemple, s'il s'agit de géographie physique ou humaine).

Sans surprise, chaque groupe de recherche prêche pour sa chapelle : pour chacun d'entre eux, il est crucial de renforcer son équipe. S'ils justifient leur position en se référant aux financements, voire au RAE (mais moins souvent), ils font surtout appel à des arguments tels que la « masse critique » (lorsqu'il s'agit d'un petit groupe de recherche), le potentiel de leur sujet de recherche ou les synergies avec d'autres groupes. Dans certains cas, l'argumentation est accompagnée de menaces tacites de démission.

*« We recently reorganised the structure of research groups so we had to appoint people on [a particular professor]'s research group. That's normal because it needed a critical mass... Then, you need a coherence of research groups and research agendas: research groups need an identity. It's quite a matter of intuition to appoint the right people to create that... It's not always easy with the vice-chancellors, because he wants to maximise funding and we are trying to maximise coherence, and we explain that it's related. [Excluding the recruitments for the new research group, how do you decide where to appoint someone?] There are some tensions, and there are personality issues; you have to keep people in the department, and we have to assess our research groups all the time... So, this time, we didn't get any appointment but the new grant we got could be an opportunity to redefine our strategy... We are planning to appoint some people to work on [three different research topics]. »* (directeur de groupe de recherche, géographie, Gentle)

« *Everyone says that their research group is excellent, and everyone wants an appointment in their group... In most of cases, we solve the problem later [on the recruitment process].* » (professeur, géographie, Gentle)

Dans la plupart des cas, les ouvertures de poste sont donc liées à un profil assez vague afin que plusieurs groupes de recherche soient potentiellement concernés. L'université peut aussi faire un appel à candidatures complètement ouvert (i.e. absolument pas défini). Très souvent, le profil n'est défini que beaucoup plus tard.

### 3.2.2 Appel à candidatures et redéfinition du profil de poste

Même quand un poste est attribué à un groupe et qu'un profil est défini, la situation n'est pas pour autant stabilisée. D'une part, l'appel à candidature est souvent assez large pour permettre que des candidats au profil complètement différents postulent ; d'autre part, des candidatures à forte « RAÉbilité » avec un profil proche – mais différent – de celui demandé peuvent pousser à une redéfinition, à la marge, du profil.

L'attitude des membres du département est alors l'inverse de celle qui prévaut dans les recrutements « pacifiés » : tous s'investissent dans la recherche de candidats correspondant à leurs attentes – et à leur agenda – et mobilisent leur réseau dans ce but. Cette mobilisation peut s'expliquer par un plus fort sentiment d'appartenance en contexte collégial, mais il s'agit surtout, pour beaucoup, d'imposer un profil particulier de candidat. En effet, la thématique de recherche à développer n'ayant pas été choisie, c'est le profil du candidat retenu qui, *de facto*, tranchera. Même si le poste a été attribué à un groupe en particulier, rien n'est perdu : en fonction de son profil, il est aisé pour un universitaire de changer de groupe ou de travailler dans plusieurs d'entre eux ; il peut même arriver que, si le groupe dont il est le candidat n'est pas celui auquel le poste a été attribué, il change de groupe dès le recrutement effectué. Avec la forte mobilisation que suscitent les recrutements, il n'est pas étonnant que tous les candidats recrutés en géographie et en informatique à Gentle<sup>195</sup> aient été sollicités par

---

<sup>195</sup> Dans le cas d'informatique à Gentle, seul le groupe managérial collégial se mobilise pour attirer et défendre des candidatures ; de fait, tous les recrutements du département se font, partiellement au moins, à leur bénéfice. Des cas similaires ont parfois lieu en informatique à Saint-Georges.

plusieurs canaux : courriels personnels, appels téléphoniques, conférences.

*« Here, we appoint in relation with a research planning, not RAE or grants... that's a corruption of the system... After that, every research group director asks for appointment in their areas. [The director of an other research group] says that their are the best and that they need an appointment... And then is when the game starts... Everyone has good networks, so you take your phone and you start calling good researchers... that's very important, because if the candidates are not good enough, we don't appoint... So the last appointment is [in another research group] but [the recruited new lecturer] is working with us... all the time. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« [How did you know about the vacancy here?] I don't remember very well, it was on a congress or by email... [the head of department] told me... I knew him very well, we work on similar topics. [So you were appointed for his research group] No, I was appointed to [another research group] but now I am working in both research groups... My research is in the middle. »* (professeur, informatique, Gentle)

Le conflit peut aller jusqu'à une mobilisation de certains chercheurs pour dissuader les bons candidats pouvant se présenter pour un autre groupe de recherche que le leur, de postuler à l'offre.

*« This is a great and friendly department [...], but some individuals are not always fair play... When there is a vacancy, everyone tries to find good candidates. Sometimes you can also tell someone not to apply, and your candidate will be appointed. There are several ways to persuade someone to apply or not to apply. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« The short list includes the best candidates, but research group directors try to make sure that they will have the best candidate on their group... or in a related subject. That is a little bit obscure. »* (professeur, géographie, Gentle)

La mobilisation des réseaux interpersonnels est une des plus importantes étapes de ces recrutements. Elle tient compte de la « RAEbilité » des candidats et de leurs capacité à attirer des financements, mais l'élément le plus important est bien la compatibilité de leur agenda de recherche

avec celui des groupes de recherche. Il ne suffit pas d'être un bon chercheur pour être recruté, mais il faut montrer que l'on peut participer activement à la recherche qui est déjà menée dans le département. Cet aspect est par ailleurs systématiquement rappelé dans les appels à candidatures rédigés dans la presse.

### **3.2.3 Primauté de l'agenda de recherche et des synergies lors du choix des candidats**

Une fois que les candidatures sont suffisamment nombreuses et que certaines d'entre elles au moins correspondent aux critères de « RAEbilité » et de financements, la présélection a lieu. Aucun interviewé ne la présente comme difficile, mais, à l'inverse de ce qui se produit pour les recrutements « pacifiés », les chercheurs du département restent mobilisés et leur niveau d'implication dans la présélection est très élevé. En effet, les membres du département ont affirmé avoir étudié tous les *curriculum vitae* et noté les plus intéressants – en terme de publication, mais aussi de recherche. Certains en ont parlé entre collègues, pour déterminer avec qui il serait le plus intéressant de travailler. Au-delà des publications, c'est bien la perspective de coopération sur des projets de recherche qui suscite l'intérêt des universitaires.

*« Everybody gets CVs. They sent comments, we identify strong candidates, we talk, we comment and we send that to the head [of department]; a panel short lists five sometimes six, to invite them to a short presentation... Everybody comments the CVs. Candidates with potential, good publications... but it's more than that, motivation, opportunities of collaboration. » (reader, géographie, Gentle)*

*« Here, it's well seen to participate on the short-list. I was very proud of looking at the CVs. [Is it hard?] Yes and no, we had very good candidates, so publication becomes less important, so you look at the coherence of candidates and between candidates and the department... Personally, I try to find people I want to work with and I think everybody does the same thing. » (lecturer, géographie, Gentle)*

Ces discussions sont présentées comme simples et naturelles : les enjeux à ce stade sont faibles,



il ne s'agit que de déterminer les candidats qui seront reçus en entretien. Les universitaires les plus expérimentés indiquent qu'il ne s'agit pas seulement de chercher les candidats les plus reconnus dans leur spécialité, mais d'évaluer également la compatibilité de leur recherche avec l'agenda du groupe de recherche où ils seraient recrutés et si les sujets qu'ils étudient sont centraux. Il s'agit aussi d'éviter de recruter un candidat au profil trop proche d'un membre du département. Dans ce cas également, la métaphore du football est souvent utilisée : « on ne recrute pas deux joueurs qui occupent la même position ».

*« You look at the CVs, you consider the CVs in terms of the department agenda. There is no use having one person with one direction and another with another direction, in that case you'll have a conflict. You should have coinciding aspirations. [Is it easy to identify that through a CV?] Yes, publications give you an idea of the candidate, and only with that criterion you can discard most of them. Then you look at the subjects: you have to think how they will fit in the department, and then you have few good candidates... If we don't agree, it's not a big problem, one more interview changes nothing. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« This department is built on a research culture, and we use appointment to built a research culture. RAE and grants are very important, but we don't think of metrics... How a particular individual can fit with a research group: we appoint people for research groups and a research agenda. »* (professeur, géographie, Gentle)

Une fois la présélection effectuée, les candidats retenus sont invités dans le département pour effectuer une courte présentation de leurs recherches, au cours de laquelle les membres du département posent des questions sur l'enseignement et sur leur agenda de recherche. Les candidats doivent indiquer comment ils pourraient contribuer à la vie du département.

*« It's a short presentation... quite hard because I had to present my research and explain how I could contribute to the department, to the masters, and research... I had a lot of questions, from human geographers, but also from physical geographers. »* (lecturer, géographie, Gentle)

Par la suite, les observations des universitaires en poste sont prises en compte par le comité de recrutement, en particulier ceux concernant l'intégration des candidats dans le département et dans les groupes de recherche.

*« The presentation is very short and candidates have got to say what their research is, how it will contribute to the department activities, and also how they could teach. Then a member of the department comes to the panel before the interview with the records of the staff, and the panel has to consider these views in making their decision... This is very important, because in the presentation you can really see how people think and express themselves. »* (professeur, géographie, Gentle)

Les observations émises par les membres du département sur les possibilités d'intégration sont prises en compte par le comité de recrutement. Les groupes qui n'ont pas obtenu que le poste leur soit attribué insistent quant à eux sur la nécessité de créer des synergies et des passerelles entre les groupes.

Par la suite, la commission de recrutement évalue la « RAÉbilité » des candidats, ainsi que leur capacité à obtenir des financements. Tous les nouveaux recrutés interviewés ont dû répondre à des questions sur leurs quatre publications et les projets de financements ; pour autant, ces aspects ne sont que rarement signalés comme étant la raison principal du recrutement.

*« I think the most important was not the four publications, but the research plan, where you will be in five years, [...], what network you will have and with whom you will work in the department... you have to show you fit in the department and that you will reshape it. »* (professeur, géographie, Gentle)

*« I think I got recruited here, and not in [another university] because it is my natural place, I knew most people in human geography, I met them in conferences and seminars, my research fit perfectly in two research groups, I think they made a good choice, because I feel very well here... I am an active member in two research groups, so I was relax in the interview, the other candidates were very good, but I could explain what would be my contribution to the department, on research and teaching. »* (lecturer, géographie, Gentle)

Il peut arriver qu'un des membres externes du comité veille à ce que l'impasse ne soit pas faite sur les questions d'enseignement, que les *senior managers* veillent à la bonne qualité des candidatures, mais la décision échoit principalement au directeur de département<sup>196</sup> et au représentant du département qui arrivent en général assez rapidement à prendre une décision.

*«All the people agree with the candidate. It can be a disagreement, [but], usually, a good discussion and, in general, we take the right decision... The person who represents the university has freedom of speech, and he listens, but we take the decision, it's essential that we don't appoint teachers, and usually, we take the right decision. »* (ex-directeur de département, géographie, Gentle)

*« The dean is powerful, but when appointing someone, the head of department and the specialist have a major role. Here, we try to keep a collegial spirit, but if you look only at publications, you can appoint a nasty person. So we look for people who can deliver good research in our department... here, with us. Some of the best researchers are hard to evaluate quantitatively... The problem is that it's becoming harder to appoint young lecturers who have few publications... but we have won the trust of the vice-chancellor.»* (ex-directeur de département, géographie, Gentle)

Pour qu'un candidat soit recruté, il doit certes être un bon chercheur, mais il doit également être prêt à exercer un *leadership* dans le département, ce qui peut impliquer des tâches administratives importantes. La recherche n'est pas considérée une affaire strictement individuelle, mais collective : on recrute de futurs collaborateurs.

---

<sup>196</sup> Le directeur de département pourrait favoriser son propre groupe de recherche. Cependant, sauf en informatique à Gentle, la durée du poste de directeur de département est traditionnellement limitée en nombre d'années. En conséquence, en plus des risques de démission de professeurs mécontents, les directeurs de département peuvent difficilement privilégier leur groupe de recherche.

## Conclusion du chapitre

Dans l'introduction de ce chapitre, nous nous sommes posé la question de l'importance de la « RAEbilité » des candidats et des financements dans les recrutements, dans un contexte où, d'après une grande partie des universitaires et surtout des *senior managers*, le RAE et le fEC ont radicalement changé la manière de recruter (McNay 1997a; McNay 1997b; PREST 2000; Metcalf et al. 2005). D'après cette vision, les recrutements d'universitaires se font aujourd'hui en fonction du potentiel du candidat à améliorer le classement dans le RAE et à augmenter les financements du département, au détriment de tous les autres critères, et notamment de la recherche novatrice et de l'enseignement. Pour certains, les critères de recrutement auraient été homogénéisés autour d'un nombre limité d'indicateurs déduits du RAE.

Dans cette hypothèse, en utilisant la typologie de Eymard-Duvernay et Marchal (1997), les modes de recrutement des universitaires suivraient fondamentalement la logique du marché au détriment d'autres modes de recrutement tels que les réseaux et l'interaction. Également, dans cette hypothèse, et selon les *senior managers* et universitaires interrogés par McNay (1997b; 1997a), par les chercheurs du PREST (2000) ou par Metcalf et al. (2005), le RAE et l'importance des financements auraient produit une augmentation statistiquement significative (mais faible) de la mobilité des universitaires actifs en recherche et la création d'un marché de « stars ».

En conformité avec cette hypothèse, nous avons constaté que le RAE et le fEC, sont des critères importants toujours mobilisés pour justifier des recrutements. Les chercheurs qui participent à la présélection utilisent effectivement le RAE et les financements pour écarter des candidats. Il n'est donc pas surprenant que les universitaires les perçoivent comme ayant une influence importante. Dans tous les cas étudiés, les financements, mais surtout le critère des quatre publications, permettent d'écarter un grand nombre de candidats.

Si le RAE et le fEC interviennent dans les recrutements, ils n'homogénéisent cependant pas les critères de sélection : la « RAEbilité » des candidats ou leurs financements n'ont jamais déterminé un recrutement ; ils servent à justifier un recrutement vis-à-vis de l'université, à exclure des candidats et parfois peut-être à les départager. Mais, le choix en lui-même dépend principalement de la situation et des enjeux du département ; si le *curriculum vitae* est important lors de la présélection, dans toutes les autres étapes ce sont d'autres critères qui sont centraux, comme la capacité et la motivation des candidats à enseigner et à prendre en charge des activités administratives, ainsi que leur potentiel en

tant que futur collaborateur. Ainsi, dans tous les recrutements, le régime du marché joue un rôle, mais les modes de recrutement de proximité – à travers les réseaux et les interactions (Eymard-Duvernay et Marchal 1997) –, sont fondamentaux pour départager un nombre limité des candidats. Dans plusieurs cas, ce choix se fait par l'interaction ou le réseau avant même que le poste ne soit créé et qu'un appel à candidature ne soit lancé. Dans tous les départements, les universitaires disposent de plusieurs dispositifs pour juger la qualité des candidats potentiels, notamment leurs réseaux, mais aussi les conférences et séminaires.

Dans les départements qui ont du mal à satisfaire les attentes de *senior managers* et où les remplacements doivent être négociés, l'important est de recruter pour optimiser la répartition des activités (notamment administratives et d'enseignement). Par conséquent, l'expérience d'enseignement et la motivation à faire autre chose que de la recherche sont cruciaux – au point qu'il est arrivé qu'un département préfère recruter un administratif plutôt qu'un universitaire. Dans les départements de l'université de Saint-Georges, il était aussi important que le candidat recruté n'ait pas rapidement envie d'aller vers une autre ville et donc vers une autre université. Des candidats, avec de très bons profils recherche pouvaient ne pas obtenir un poste permanent, car ils étaient soupçonnés de ne pas vouloir rester sur place. Dans ce contexte, l'entretien de recrutement et la visite du département sont centraux, car ils permettent d'évaluer les motivations de candidats.

Dans les départements qui satisfont pleinement les attentes de l'université, les remplacements ne posent pas de problèmes et il est courant d'obtenir la création de nouveaux postes. Le RAE et les financements jouent un rôle important. Cependant, pour un département qui veut une organisation cohérente, recruter des universitaires avec des publications de « qualité internationale » ou avec des financements importants n'a de sens que si cela participe au développement d'un agenda de recherche commun et permet des collaborations ou des projets collectifs avec les universitaires en poste.

Dans les départements performants et attractifs, les candidatures de qualité sont nombreuses, d'autant plus que les universitaires en place ont mobilisé leurs réseaux afin d'attirer des candidatures qui correspondent le mieux à leurs besoins. Le RAE et les financements ne sont alors plus les critères qui permettent la sélection. Ce qui joue, c'est la capacité à s'intégrer et à développer des agendas en lien avec les travaux existants.

Dans les deux cas, le RAE et les financements sont des critères pris en compte, mais ils ne sont pas centraux pour la décision finale. Cette conclusion est cohérente avec certains cas de recrutements de groupes entiers de recherche ayant défrayé la chronique : si pour un département la constitution

d'une ensemble cohérent est fondamental et si la « RAEbilité » individuelle ne jouent qu'un rôle marginal à côté des enjeux locaux, il peut être plus simple de recruter un groupe de recherche dans son ensemble, déjà opérationnel, plutôt qu'un universitaire qui doit s'intégrer.

Le fait que les publications et les financements soient un critère de sélection dans un département orienté recherche ne peut que très partiellement être attribué à ces instruments. Au Royaume-Uni, comme ailleurs, la capacité des universitaires à publier dans des revues considérées comme de qualité internationale sont des éléments importants pour exclure des candidats et le RAE et le FEC ont sûrement renforcé cette tendance. Cependant, l'impact le plus important de ces instruments tient à leurs effets sur l'organisation des départements. Dans les départements managériaux collégiaux, les groupes de recherche développent des interdépendances au niveau de la recherche, si bien que cette dernière est un enjeu collectif plutôt individuel (Henkel 1999). Ceci fait que l'évaluation de la qualité des candidats nécessite un jugement de proximité qui tienne compte de l'aspect collectif de la recherche. Dans les départements managériaux hiérarchiques, où la recherche est plus individuelle et où les universitaires doivent se battre pour dégager du temps, il est au contraire nécessaire d'évaluer les qualités individuelles des candidats : leur personnalité et leur volonté de participer à l'enseignement et à l'administration du département sur le moyen et long terme.



## **Conclusions générales de la thèse**





Dans l'introduction de cette thèse, nous nous sommes posé plusieurs questions concernant les effets du RAE et du fEC sur l'organisation des départements : nous nous sommes notamment demandé s'ils étaient purement mythiques (ou institutionnels) ou si au contraire ils touchaient les pratiques de recherche ; s'ils favorisaient ou entravaient la collégialité ; et nous nous sommes aussi posé la question de savoir si ces instruments produisaient (ou non) une homogénéisation des pratiques au niveau des départements (comme certains auteurs le suggèrent).

Pour répondre à ces questions, nous avons centré notre analyse sur les pratiques et les relations au niveau micro dans les départements, sur les relations entre départements et *senior managers*, sur les modes de managements et les outils de gestion mis en place dans les départements, sur l'incidence de ces instruments sur le travail des universitaires et leur autonomie et sur leur impact sur le recrutement de nouveaux universitaires.

Privilégier l'analyse micro des effets du RAE et du fEC ainsi que des outils qui les opérationnalisent nous a permis de montrer d'une manière concrète les changements qui, au sein des universités sont liés directement ou indirectement à ces instruments. Ceci nous a permis d'écarter la possibilité que l'ensemble des changements observés dans les universités britanniques ne soit pas lié au RAE et au fEC, mais à des changements globaux.

Du fait du niveau d'analyse choisi, les résultats de cette thèse soulèvent la question de l'extrapolation des mécanismes identifiés dans des contextes particuliers vers d'autres situations, mais plusieurs options méthodologiques nous ont permis d'échapper partiellement à ce problème. En fait, nous avons choisi deux disciplines suffisamment différentes pour que les mécanismes que nous avons mis en évidence tiennent compte de traditions épistémiques variées, liées aussi bien à la recherche appliquée qu'à la recherche fondamentale, aux sciences « dures » et aux sciences « molles », ainsi qu'à la recherche de type urbain et rural (Becher 1981; Becher 1989; Becher et Trowler 2001). Nous avons également choisi des départements dont les résultats au RAE sont ceux de la grande majorité des départements où les universitaires anglais « actifs en recherche » travaillent. En ce sens, tenant compte de ce qui a été décrit par d'autres recherches et des récits tenus par les universitaires interviewés sur leur expérience au sein d'autres universités, nous pouvons faire raisonnablement l'hypothèse que nos résultats sont valables pour une grande partie des situations vécues par les universitaires du Royaume-Uni.

En revanche, le choix de nos terrains d'enquête nous permet difficilement d'extrapoler nos conclusions à des universités dont les objectifs et la stratégie seraient complètement différents, et

notamment aux nouvelles universités qui ne se sont pas orientées vers la recherche ou aux universités les plus prestigieuses qui depuis le début du RAE captent plus de 30 % des ressources octroyées par les conseils de financement.

Dans la conclusion de cette thèse, nous allons reprendre les grands constats qui se dégagent de notre recherche, sur les effets concrets du RAE et du fEC sur les universités et les départements et apporter des éléments pour la compréhension du fonctionnement des instruments d'action publique du point de vue des acteurs qui leur donnent vie au niveau local.

## **Les effets du RAE et du fEC sur les départements et les universités**

Au cours des chapitres de cette thèse nous avons décrit plusieurs changements affectant l'organisation des rapports entre départements et *senior managers*, le fonctionnement des départements, et le comportement des universitaires. Une grande partie de ces transformations se répète à différents niveaux d'analyse, d'autres sont propres à un niveau particulier, mais ils sont tous, directement ou indirectement, liés par le RAE et le fEC. Par la suite, nous présenterons les constats les plus importants en soulignant leur caractère transversal.

### ***Le RAE et le fEC favorisent la création de structures de légitimation de l'activité des universités et cela a des effets***

Partout dans le monde, les universités sont aujourd'hui soumises à des régimes d'évaluation formelle, que ce soit pour leur production scientifique ou leur gestion financière. En ce sens, si le cas britannique peut être considéré comme précurseur, il n'est pas aujourd'hui une exception. Ceci constitue pour certains (J. W. Meyer et al. 2007) une preuve du découplage entre structures et activités. Même si, comme le constatent ces auteurs, presque toutes les universités du monde ont de plus en plus tendance à se ressembler formellement, il ne semble pas raisonnable de conclure que les universités de différents pays soient similaires au niveau de leurs modes de fonctionnement. Plusieurs recherches rendent compte de la persistance des modèles nationaux (Christine Musselin 2005b; Paradeise et al. 2009; Paradeise et Thoenig 2013).

Pour des auteurs comme Rowan et Meyer (1977), les organisations mettent en place des

structures suivant une logique de légitimation vers l'extérieur. Les efforts de contrôle et de coordination de la direction des départements mènent à des conflits de légitimité et en conséquence certaines des structures et certains des outils mis en place sont déconnectés les uns des autres et découplés des activités.

Comme nous l'avons montré, cette logique de légitimation vers l'extérieur est en fait présente dans les universités étudiées, mais la faiblesse de couplages entre structures et activités n'est pas toujours la norme. Le RAE et le fEC en tant que contraintes imposées par l'environnement, obligent les universités et les départements à mettre en place un certain nombre de structures et de procédures. Certaines d'entre elles sont obligatoires, comme par exemple les systèmes de veille des inputs et des outputs issus du travail de chaque universitaire ou encore l'obligation de mettre en place des procédures pour comptabiliser les coûts indirects de la recherche. D'autres ne sont pas obligatoires, comme les groupes de recherche. Mais du fait qu'elles ont été considérées comme légitimes dès le début du RAE et du fEC, elles se sont diffusées largement dans toutes les universités orientées vers la recherche. Le RAE et le fEC participent donc à l'extension de structures institutionnelles rationalisées permettant aux universités d'augmenter leur légitimité, d'augmenter leurs dotations de ressources et leur capacité de survie.

Du fait du RAE, souvent de manière explicite, l'ensemble des départements étudiés ont mis en place des groupes de recherche, des systèmes de mentorat, des dispositifs de veille des inputs et outputs de la recherche, des comités de « management » de la recherche, etc. En rapport avec le fEC, l'ensemble des départements n'a pas seulement mis en place un système de comptabilité des coûts indirects et du temps de travail des universitaires, mais également des systèmes d'incitation à l'obtention de projets de recherche fonctionnant à travers des systèmes d'allocation d'une partie des ressources supplémentaires obtenues grâce au fEC aux départements et aux porteurs de projets.

Formellement, les systèmes de management des quatre départements ont commencé à se ressembler, indépendamment des universités, des disciplines et même des sous-disciplines. Nous avons ainsi observé que les départements et les groupes de recherche ont mis en place un ensemble d'outils de gestion inspirés d'une part par les modes de gestion des entreprises privées et d'autre part par les modes de gestion collégiaux des sciences dures et urbaines (Becher et Trowler 2001). Dans les deux universités étudiées, des consultants ont été recrutés pour donner des avis sur l'organisation et la qualité de la recherche, et des évaluations ont été faites pour préparer le RAE.

Les processus d'isomorphisme (DiMaggio et Powell 1983) dans les universités ne sont ni un

phénomène nouveau ni une caractéristique des universités britanniques, mais le RAE et le fEC les catalysent à travers les règles et les processus qu'imposent ces instruments. La section RA5 du RAE ainsi que des outils de gestion inspirés des entreprises privées comme le benchmarking et les analyses SWOT facilitent ce phénomène et l'amplifient dans toutes ses formes. En conséquence, ils produisent une homogénéisation formelle de certains aspects du management des universités et des départements. Les groupes de recherche, systèmes de mentorat et systèmes d'enregistrement du temps de travail par activité, etc. sont, au moins initialement, des outils de gestion qui sont adoptés afin d'adapter l'organisation des départements aux mythes de l'environnement. Dans les universités que nous avons étudiées, le RAE et le fEC ont accéléré, et radicalisé, l'isomorphisme à tous les niveaux, qu'il s'agisse de la forme ou des intitulés des groupes de recherche.

Cependant, le fait que des structures soient mises en place pour légitimer les universités et les départements vers l'extérieur n'implique pas nécessairement de couplages faibles entre les structures et les activités. Même si l'attention grandissante à la productivité des universitaires et au contrôle des coûts est un phénomène qui peut être observé dans d'autres systèmes d'enseignement supérieur, la forme qu'ils prennent en Angleterre, –comme conséquence du RAE et du fEC–, oblige, d'une part, les universitaires à accomplir des nouvelles tâches ; et d'autre part, elle donne lieu à une production de données et de règles qui sont utilisées dans les négociations entre directeurs de département et *senior managers* ainsi qu'entre universitaires et directeurs de département.

Les règles et les données produites par les outils de gestion – tels les outils de veille des inputs et outputs ou les systèmes de benchmarking – même quand ils sont découplés des activités de recherche, sont mobilisés lors des négociations et ont par conséquent un impact sur le travail des universitaires et sur les décisions des *senior managers*. Par exemple, le fait qu'un groupe de recherche puisse être uniquement une structure formelle pour légitimer le département vers l'extérieur n'empêche pas que l'existence de cette structure ait des effets importants lors de l'évaluation des budgets des départements ou lors des recrutements.

Les structures mises en place dans les départements ne sont jamais neutres, car elles imposent une charge de travail aux universitaires et au personnel administratif et elles peuvent être mobilisées dans le cadre de négociations. Eventuellement, elles peuvent commencer à être mobilisées, suite à un apprentissage, pour coordonner le travail des universitaires.

Les outils qui opérationnalisent le RAE et le fEC sont parfois, en fonction des universités, des départements ou des groupes de recherche, complètement découplés des activités, mais au fur et à

mesure qu'ils sont appropriés par les universitaires, certains d'entre eux commencent à avoir des effets sur l'activité de ces derniers et sur la coordination de leur travail. Par ailleurs, même si un outil n'est qu'une structure purement formelle créée et utilisée pour légitimer le département à l'extérieur, les universitaires, les directeurs de département ou les *senior managers* –en fonction de leurs stratégies et de leurs ressources– utilisent certains outils dans le cadre de négociations d'allocation de ressources et/ou pour favoriser certains comportements. En ce sens, les outils et les structures peuvent être assimilés à des règles dont l'application constitue une zone d'incertitude (Crozier et Friedberg 1977).

Les groupes de recherche sont un exemple de ce type d'outils. Dans les départements où les universitaires n'obtiennent pas autant de ressources qu'ils ne dépensent, les groupes de recherche sont des outils de légitimation dont l'unique fonction est de présenter le département d'une manière cohérente et légitime, mais dès qu'un groupe d'universitaires commence à générer des ressources, ils négocient des moyens pour les faire fonctionner comme un outil de coordination de l'activité.

### ***Le RAE et le fEC rendent les départements « auditables »***

À l'origine, le RAE et le fEC ne sont pas des outils de pilotage des universités. L'un et l'autre ont été mis en place pour rationaliser l'allocation de ressources financières aux universités. Cet aspect reste un élément essentiel de ces deux instruments et ceci au niveau de l'université, des départements, des groupes de recherche et des individus. L'un et l'autre rendent l'allocation des ressources plus transparente et permettent d'établir un lien entre l'activité des universitaires et les performances financières des départements.

Fondamentalement, ces deux instruments ont permis l'introduction d'un calcul monétaire à l'intérieur même des universités et des départements et ont rendu les universités, les départements, les groupes de recherche et même les universitaires auditables (Power 1996; Power 2005). Ces instruments favorisent une logique et un langage dans les négociations entre les différents acteurs. Ils favorisent également certaines stratégies et moyens pour arriver à un objectif, mais ils ne changent pas les objectifs des universitaires ni leur attachement à leur autonomie pour définir leur propre agenda de recherche.

Le RAE a été un premier pas vers la possibilité de calculer le retour sur investissement et le coût d'opportunité d'une activité de recherche ou d'autres décisions stratégiques telles que les recrutements ou l'investissement sur un programme d'enseignement. Sur ce même aspect, le fEC est

beaucoup plus radical. En imposant le calcul des coûts directs et indirects liés à la recherche et en rendant nécessaire l'enregistrement du temps consacré aux différentes activités des universitaires, il établit des équivalences financières entre les activités d'enseignement, d'administration et de recherche. Le fEC permet d'attribuer une valeur précise au coût des différentes activités et à leur rentabilité financière. Cela peut être rapporté à un département, un groupe de recherche, un universitaire ou même à un projet de recherche.

Le développement de cette nouvelle logique et de ce nouveau langage fait que les *senior managers*, les directeurs de départements, les directeurs de groupes de recherche et les membres des départements utilisent dans leurs négociations, en plus des arguments émanant d'une stratégie scientifique, des arguments faisant référence aux conséquences financières des décisions scientifiques. Les arguments en faveur d'une décision particulière deviennent hybrides : ils associent une logique purement budgétaire à une logique scientifique. Le calcul monétaire permet l'imputabilité de coûts, en exprimant une priorité ou une nécessité, et rend possible des calculs plus fins en matière de coûts d'opportunité et il permet surtout une orientation de l'activité vers la rentabilité (Weber [1921] 1995, 19).

Au-delà du développement du calcul monétaire, le RAE et le fEC établissent des standards de mesure de performances. Ces deux instruments ne permettent pas seulement aux *senior managers* et aux directeurs de département de déterminer si un département est « bon » ou « mauvais »<sup>197</sup>, mais ils rendent évaluable aussi bien les groupes de recherche que chaque membre d'un département et, dans une certaine mesure, les candidats à un poste dans un département.

En somme, les groupes de recherches, et/ou les universitaires deviennent « auditables » (Power 1996) au sens où l'apport financier net qu'ils procurent à leur université est calculable, leur organisation et leur management évaluable, et la qualité des processus d'évaluation auxquels leur production est soumise, est mesurable.

---

<sup>197</sup> Ceci se prête à des controverses, un département mal évalué dans le RAE et/ou avec un déficit budgétaire peut, à partir d'autres critères, être considéré comme excellent, mais permet tout de même de justifier des décisions d'importance vitale. Le cas le plus emblématique au niveau national est celui du département d'études culturelles de l'Université de Birmingham, fermé juste après avoir obtenu 3A au RAE 2001.

## *Le fEC et le RAE produisent des effets de différenciation entre les départements*

Même si le RAE et le fEC ont participé au développement d'une logique managériale et au développement du calcul monétaire à tous les niveaux des universités étudiées, cela ne se traduit pas par une homogénéisation des modes d'organisation des départements ni par un changement univoque dans les rapports de pouvoir à l'intérieur des universités. En fait, les logiques managériales et monétaires sont en contact et s'hybrident avec des logiques locales et elles sont opérationnalisées par des acteurs ayant des objectifs et des ressources inégales.

L'impact du RAE et du fEC est fort, mais pour le comprendre il faut étudier les outils qui les opérationnalisent et les contextes où ils sont mis en œuvre. L'impact local des instruments d'action publique liés au NPM n'est jamais mécanique, mais ils ne sont pas pour autant découplés de l'activité des départements. Les instruments nationaux sont rendus opérationnels par des outils qui sont créés, mis en œuvre et négociés au niveau des départements et qui tiennent compte des intérêts des acteurs et des ressources qu'ils maîtrisent.

Ainsi, même si l'on peut faire une liste d'outils que l'on trouve formellement dans tous les départements étudiés par nous ou par d'autres (Lucas 2001; Morris 2002; Lucas 2006), dans la pratique, ces outils n'ont pas le même impact d'un département à l'autre : certains d'entre eux n'ont qu'un rôle de légitimation, tandis que d'autres ont des effets très visibles sur le travail des universitaires. Les groupes de recherche sont l'exemple le plus clair de ce phénomène : ils ont été créés dans tous les départements pour conformer l'image des départements aux représentations des critères d'évaluation des jurys du RAE, mais ils sont devenus des outils de coordination de l'activité uniquement dans les départements dont les membres ont pu établir un rapport de force pour obtenir les ressources nécessaires à leur fonctionnement effectif.

Même si les départements sont soumis à des contraintes similaires de la part de l'environnement et leur université et même si dans tous les cas un raisonnement en termes d'objectifs et de calcul monétaire est mis en place, l'organisation des départements et des groupes de recherche se sont différenciés au fur et à mesure que certains ont commencé à avoir du succès dans le RAE et dans l'obtention de financements. Les départements et les groupes de recherche ayant du succès au RAE et ayant un budget au moins en équilibre – notamment grâce aux projets de recherche en fEC – ont développé, dans toutes les sous-disciplines, un ensemble d'outils de management traditionnellement utilisés dans les sciences de la nature et fondamentale, mais sous une forme hybride qui permet à des



outils purement managériaux d'être mobilisés pour garantir une organisation collégiale. Nous pouvons dire que dans ces cas le RAE et le fEC ont favorisé une organisation managériale collégiale.

Dans les départements et/ou groupes de recherche ayant moins de succès, le mode d'organisation privilégié est de type managérial hiérarchique. Le RAE et le fEC favorisent le développement d'outils de management plus durs : le pouvoir des directeurs de département, des directeurs de groupes de recherche et des mentors est utilisé pour inciter – de manière négative ou positive – les membres des départements à publier dans des revues scientifiques ciblées et à se porter candidats pour des contrats de recherche. Dans la mesure où les universitaires arrivent à satisfaire les attentes des directeurs de département et des *senior managers*, ils peuvent individuellement ou collectivement négocier des ressources et des espaces de liberté et obtenir l'usage d'outils de management plus compatibles avec la collégialité.

Cette même différenciation est également présente à d'autres niveaux. En fonction des enjeux et des ressources des acteurs la relation entre directeurs de département et *senior managers* est également variable : le rôle des derniers peut être celui d'un manager qui intervient à l'intérieur des départements, celui d'un appui externe à la gestion du directeur de département ou celui d'un contrôleur de performances.

Dans tous les cas, les universitaires ne sont jamais passifs à l'égard des outils de gestion mis en place dans les départements puisque, dès que les équilibres de pouvoir changent, les outils peuvent être mobilisés de manière différente. Les universitaires résistent avec plus ou moins de succès à certains instruments et dans tous les cas essaient de les mobiliser à leur avantage.

### ***Le RAE et le fEC ne déséquilibrent pas de façon univoque les rapports de pouvoir dans les universités***

Un autre résultat central de notre thèse concerne la distribution du pouvoir à l'intérieur des universités et des départements. Ces instruments et d'autres réformes ont certainement donné une place plus importante aux présidents d'université et aux directeurs de département, mais ils ont également conduit à renforcer le poids des universitaires de base. Ainsi les outils de gestion mis en place pour opérationnaliser le RAE et le fEC ne produisent pas un déséquilibre du pouvoir stable ni en faveur des *senior managers*, ni en faveur des directeurs de département.

La théorie de la dépendance de ressources (Pfeffer et Salancik 1978) prédit que celui qui contrôle les ressources nécessaires à la survie d'une autre organisation peut exercer un pouvoir important sur cette dernière, mais seulement à certaines conditions. Il doit ainsi contrôler les critères d'évaluation, l'organisation cible de contrôle ne doit pas pouvoir trouver de ressources alternatives et les membres de cette dernière ne doivent pas pouvoir utiliser de stratégies de « voice » ou « exit » (Hirschman 1970).

Le RAE et le fEC rendent nécessaire la mise en place d'outils détecteurs (Hood 1983) permettant un contrôle plus fin du travail et de la production des universitaires ainsi que d'outils effecteurs pour orienter leur travail en fonction de demandes des évaluateurs externes. Ils donnent ainsi plus de maîtrise des activités aux différents responsables. Mais, en même temps, ils donnent aux universitaires un certain degré de contrôle sur les critères d'évaluation qui s'appliquent sur eux. Ils ne sont pas seulement capables d'interpréter les critères d'évaluation plus légitimement que les *senior managers*, mais participent aussi à la nomination des jurys du RAE et des Agences Thématiques et ils peuvent eux mêmes être sollicités par les organisations qui évaluent la recherche. Les instruments mis en place pour évaluer les performances des universitaires sur la base d'une évaluation par les pairs donnent ainsi du pouvoir aux élites universitaires (Christine Musselin 2013) qui participent à ces processus. Les universitaires de base peuvent de plus s'affranchir de leur établissement en recherchant des ressources alternatives : l'obtention de financements des Agences Thématiques en fEC limite la dépendance des universitaires vis-à-vis des ressources distribuées par les *senior managers*. Le RAE et le fEC facilitent également la mobilité des universitaires pouvant justifier de publications de « qualité internationale » et/ou de financements, et ils rendent donc viables les stratégies de « voice » et « exit » (Hirschman 1970).

Tant lors des négociations entre département et *senior managers*, que lors de celles entre directeurs de département et universitaires de base, le RAE et le fEC, ainsi que les outils qui les opérationnalisent, sont des armes à double tranchant. Tantôt ils sont mobilisés au profit d'une régulation de contrôle par les *senior managers* et les directeurs de département, tantôt ils sont utilisés au profit de la régulation autonome (Reynaud 1988) par les universitaires et les directeurs de département.

Les *senior managers* disposent suite au RAE de larges attributions en ce qui concerne la distribution des ressources à l'intérieur des universités. Mais dans la mesure où le flux de ces ressources peut facilement être réduit par les universitaires, ce pouvoir ne peut être exercé que suite à des négociations. Les universitaires sont responsables de l'obtention de la grande majorité des ressources

pour la recherche des universités, mais les ressources provenant du QR sont attribuées à l'université et peuvent donc être redistribuées.

Le paradoxe est évident : Plus il y a de départements qui apportent des ressources à l'université, plus les *senior managers* ont des marges de manœuvre pour les redistribuer et mener des actions stratégiques. Mais plus un département, un groupe de recherche ou un universitaire apporte des ressources, plus il est en mesure de négocier des avantages et de limiter, voire d'empêcher, la redistribution de ressources. Cet apparent paradoxe peut être résolu si l'on assume que le RAE et le fEC produisent des équilibres de pouvoir qui changent dans le temps, et si l'on admet que la quantité de pouvoir dans une organisation n'est pas constante car la distribution de pouvoir dans les universités n'est pas un jeu à somme nulle (Musselin 2013). Ainsi, dans le cas où un département obtient de bons résultats au RAE et dispose d'un niveau adéquat de financements par projet, c'est l'ensemble des acteurs de l'université qui a plus de pouvoir.

En somme, la distribution du pouvoir à l'intérieur des universités et des départements varie sensiblement en fonction du bilan financier de l'institution dans son ensemble, des ressources que chacun des départements apporte et de l'insertion d'universitaires au sein des organisations qui financent la recherche. Toutes ces circonstances peuvent varier au cours du temps et peuvent faire qu'un même département se trouve, vis-à-vis des *senior managers*, dans une situation de contrôle financier et peu de temps après dans une position de contrôle ou de planification stratégique (Goold et Campbell 1987b; Goold et Campbell 1987a).

De manière plus générale, nous pouvons affirmer que si le RAE et le fEC imposent une logique d'auditabilité, cette dernière est négociée en permanence et ne donne la primauté à un acteur sur un autre de manière permanente.

### ***Le RAE et le fEC favorisent une rationalité pragmatique***

Pour Le Galès et Scott (2008) les réformes de l'enseignement supérieur britannique ont transformé les élites universitaires en machines à évaluer les performances de leurs pairs et auraient considérablement endommagé les solidarités professionnelles à l'intérieur des universités. Ceci ne correspond que très partiellement à nos observations : nous allons y revenir.

Pour ces mêmes auteurs, les réformes liées au NPM menées au Royaume Uni changent les

comportements des individus depuis l'extérieur et non pas depuis l'intérieur. Cette conclusion est aussi celle d'une série de travaux pour lesquels l'identité des universitaires (Henkel 2000; Henkel 2002; Henkel 2005a; Henkel 2005b; Deem, Hillyard, et Reed 2007), et donc leurs valeurs, se sont maintenues fondamentalement stables face aux changements du système d'enseignement supérieur.

Dans cette thèse, nous ne nous sommes pas intéressés directement à l'identité ou aux valeurs en général, mais nous pouvons affirmer qu'indépendamment des universités, des départements et des sous-disciplines, certaines valeurs n'ont pas changé et d'autres ont, dans certains cas, été renforcées. Concrètement, les universitaires interviewés sont toujours attachés à leur autonomie dans la définition de leurs agendas scientifiques et ne sont pas du tout disposés à abandonner une ligne de recherche si elle est considérée comme étant difficilement valorisable lors du RAE et/ou au sein des Agences Thématiques. Les universitaires restent aussi très attachés à la collégialité et au contrôle horizontal entre pairs et défendent ce mode d'organisation autant que possible.

Les universitaires ont cependant modifié leur comportement et adopté des conduites stratégiques conformistes vis-à-vis des attentes du management. Mais il s'agit ainsi de négocier les ressources nécessaires à la conduite de travaux ayant, selon eux, un intérêt scientifique et non de servir les objectifs fixés par le management. Certaines de ces stratégies peuvent même relever du *game playing*, comme par exemple l'habitude de certains de signer des publications ou des candidatures pour des projets de recherche où ils ont eu un rôle marginal ou inexistant, ainsi que l'habitude de demander des financements pour des recherches qui ont déjà été réalisées.

En fait, vis-à-vis des attentes des *senior managers* et de l'environnement, les uns et les autres adoptent une attitude stratégique, réflexive et orientée par une rationalité pragmatique. Dans le but de protéger leur autonomie et de protéger et/ou de développer une organisation collégiale, les comportements opportunistes et même la « triche » sont souvent admis.

D'après nos observations, le RAE et le fEC donnent lieu au développement d'une rationalité pragmatique vis-à-vis du management des universités mais pas vis-à-vis des collègues. Les universitaires changent de manière opportuniste et très rapidement leurs comportements pour réagir à chaque nouvelle politique publique ou à chaque éventuel changement dans les critères d'évaluation. Cependant, cela n'implique pas une détérioration de la collégialité ou des logiques professionnelles, car ces comportements stratégiques visent à protéger ces éléments.

Ceci nous fait penser qu'une grande partie des changements observés dans les départements sont instables, car comme Weber le remarque (Weber [1921] 1995; Kalberg 1980), l'ordre engendré par une

rationalité pragmatique est hautement instable et change dès qu'il y a modification de constellation d'intérêts des acteurs. En effet, le RAE et le fEC ne produisent pas de changements depuis l'intérieur (Le Galès et Scott 2008).

Les seuls changements qui semblent stables, car appuyés sur des valeurs, sont liés aux apprentissages engendrés par le fonctionnement effectif de certains outils de gestion et au fait que le RAE et le fEC font de la recherche une responsabilité collective (Henkel 1999). Dans les départements et/ou groupes de recherche qui ont du succès au RAE et dans l'obtention de financements, les structures collectives sont devenues beaucoup plus importantes, notamment dans les sous-disciplines où traditionnellement la recherche se fait de manière individuelle.

En somme, avec le RAE et le fEC, les universitaires ont surtout appris à jouer de mieux en mieux avec les exigences du management et des pouvoirs publics, ce qui conduit à conclure que, d'une certaine manière, ils sont devenus résistants aux changements de politiques publiques.

## **Quelques considérations plus générales sur les instruments et l'auditabilité des universités**

Pour Lascoumes et Le Galès, l'étude des instruments d'action publique permet de retracer des changements, de rendre compte des transformations de l'État, d'identifier leur contenu idéologique ou les automatismes qu'ils génèrent (Lascoumes et Le Galès 2005a). Dans notre analyse du RAE et du fEC comme instruments d'action publique, nous nous sommes surtout intéressés à leurs effets. Cela ne nous a pas seulement permis d'identifier les transformations qu'ils ont engendrées, mais également les mécanismes par lesquels ils produisent des effets et les résistances auxquelles ils s'opposent au niveau local. Une telle approche permet, en fait, de mieux comprendre la mise en œuvre des politiques publiques et les organisations cibles du contrôle de l'État.

Ces instruments rendent en effet les universités, les départements, les groupes de recherche et les universitaires auditables, mais plus que dans d'autres organisations, ce processus est limité par l'action des universitaires. Cela fait une différence importante avec ce qui a été observé dans d'autres secteurs britanniques qui ont connu l'introduction d'instruments semblables mais dont les membres n'ont pas anticipé les réformes en cours.

## ***Les instruments agissent à travers des outils de gestion négociés localement et qui ont leur propre logique***

Un instrument d'action publique est «un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (Le Galès 2005, 237-238). Cette organisation des rapports sociaux ne se fait pourtant pas de manière directe ou mécanique : les instruments d'action publique sont opérationnalisés au niveau local à travers des outils de gestion.

Ce dernier point est pour nous fondamental. Certes de tels instruments visent la mise en œuvre de nouveaux modes de gouvernance et produisent de ce fait un conflit politique entre l'État et un système d'action local. Mais les outils qui les opérationnalisent imposent un cadre de négociation où de nouveaux compromis sont possibles si bien que les instruments peuvent être interprétés ou contournés, voire que l'on peut leur résister. Les effets des instruments d'action publique ne peuvent donc pas être compris dans leur totalité si l'on ne tient pas compte de ce qui arrive au niveau local lors de la mise en œuvre des outils qui les accompagnent.

Dans le cas des départements universitaires, cela aboutit à une différenciation de l'organisation des départements. L'élaboration et la mise en place des outils de gestion ont réintroduit de l'incertitude, ce qui a favorisé des jeux d'acteurs produisant des résultats différents. Ainsi, même quand les instruments donnent l'impression de produire l'homogénéisation d'un secteur, les outils négociés localement peuvent cacher et générer de la diversité. Cela est possible parce que l'élaboration et le choix des outils obéissent à des logiques différentes de celles qui ont animé l'introduction des instruments nationaux, ils matérialisent d'autres rapports de pouvoir.

Par ailleurs, les outils de gestion donnent vie aux instruments, mais ils peuvent aussi les annuler ou les corrompre. Cela peut même arriver quand le choix des outils qui opérationnalisent un instrument est limité par l'instrument lui-même.

L'exemple du FEC est parlant : la mise en place de cet instrument a été accompagnée de mécanismes incitatifs à l'obtention de certains types de contrat de recherche qui redirigent des fonds devant être utilisés pour entretenir les structures de recherche vers des usages qui en fait détériorent ces structures ; la mise en place du FEC a également été accompagnée de modes de calculs de coûts qui

favorisent le gonflement artificiel de ces derniers.

L'importance de l'étude des outils de gestion pour comprendre les instruments est d'autant plus grande que très souvent les instruments n'évaluent que les outils de gestion et non pas la production ou les activités. La section RA5 du RAE en est un bon exemple, mais il en existe beaucoup d'autres. Les audits environnementaux, de gestion, de stratégie, etc. sont des exemples d'instruments dont les objets sont d'autres dispositifs (Power 2005). La liste est très longue et inclut tous les instruments d'assurance de qualité processus tels que les normes ISO.

### ***Les instruments imposent des représentations des enjeux dans la mesure où ils sont appropriés par les acteurs***

Pour Lascoumes et Le Galès (2005a; 2007), les instruments ont des effets propres. C'est-à-dire, qu'ils produisent « une représentation spécifique de l'enjeu » qu'ils traitent et ils induisent « une problématisation particulière » des enjeux. Cette propriété des instruments d'action publique est particulièrement visible en ce qui concerne le RAE et le fEC.

Au cours de cette thèse, nous avons donné de très nombreux exemples de la manière dont les universitaires et les directeurs de départements utilisent les instruments et les outils de gestion pour défendre leur autonomie. Dans tous les cas, ils arrivent plus ou moins à le faire, mais toujours dans un cadre de négociation lié au RAE et/ou au fEC. Ces deux instruments n'ont pas (re)formaté l'organisation des départements et des universités : ils ont rencontré des résistances et ont été largement contournés et réappropriés par les universitaires, mais c'est justement grâce à cela qu'ils ont fini par être validés.

Les instruments sont en fait très efficaces pour définir un cadre de négociation et le mode de relation entre différents acteurs. Dans le cas du RAE et du fEC le langage financier a fini par s'imposer dans les négociations entre les *senior managers* et les directeurs de département. Cela ne s'est pas fait malgré l'appropriation et la mobilisation des instruments par les universitaires, mais grâce à ces usages. Cela est également valable pour ce qui concerne les modes d'organisation des départements : les différents agencements d'outils imposent une représentation des enjeux dans la mesure où ils laissent des espaces de liberté qui peuvent être utilisés par les universitaires.

Encore une fois, ce phénomène n'est pas propre aux universités. Le Galès (2005) décrit le long

processus de transformation des relations entre l'État anglais et les autorités locales qui a finalement conduit ces dernières à mobiliser les instruments d'action publique à leur avantage, tout en les légitimant simultanément. Le Galès et Scott (2008) montrent que les directeurs d'hôpitaux, motivés par des incitations positives, ont fini par valider les nouvelles règles du jeu sans que cela fasse disparaître les résistances aux instruments d'évaluation.

### ***Les instruments d'action publique permettent que les organisations s'orientent vers l'action***

La capacité à évaluer le travail des universitaires constitue un des changements les plus importants au sein des universités. En fait, aussi bien pour Weick (1976) que pour Meyer et Rowan (1977) ou pour Brunsson (2002), la difficulté à évaluer la production d'une organisation est un facteur explicatif fondamental du découplage (ou la faiblesse de couplages) entre structures de gestion et d'activité. Pour Weick (1976) et pour Meyer et Rowan (1977) cette difficulté est l'un des traits caractéristiques des organisations d'éducation. Un autre facteur explicatif de ce découplage est l'existence de critères d'évaluation multiples pour une activité déterminée (Brunsson 2002).

Cependant, l'étude des effets au niveau local du RAE et du FEC montre que l'auditabilité est une construction (Power 1996; Power 2005). Les instruments peuvent, comme dans le cas du RAE et du FEC, générer un cadre où la qualité et la production d'une organisation sont (re)définies pour s'adapter aux nécessités d'un audit.

Le cas du RAE est paradigmatique. Les critères d'évaluation du RAE sont ambigus mais ils sont centraux pour la survie d'un département : cet instrument a donc poussé l'ensemble des universitaires à faire un travail constant de veille pour essayer de comprendre les attentes de l'environnement à l'égard des départements. À l'issue de ce travail, il est devenu plus simple, pour chaque universitaire, et notamment pour les directeurs de département, de savoir ce qu'ils doivent produire pour être considérés comme étant « excellents ». En ce qui concerne les technologies de production, le RAE a contribué à établir un lien entre modes de coordination du travail et résultats. Le FEC a également fortement poussé dans cette direction. Il permet l'imputation de coûts et de bénéfices et est devenu pour les *senior managers* un indicateur clé et clair du succès d'un département, d'un groupe de recherche et même des universitaires.

L'auditabilité que le RAE et le FEC ont développée a un effet radical sur les universités et les



départements. Elle impose une charge de travail significative en termes de recueil d'information, de justification du travail et de préparation des évaluations, mais surtout, elle rend les couplages entre outils de gestion et activité beaucoup plus solides qu'auparavant.

Le RAE et le fEC font qu'au moins une partie de l'organisation des départements et des universités soit orientée vers l'action. Autrement dit, les outils de gestion mis en place dans les départements universitaires ont pour but effectif de changer la production des universitaires. Les universités deviennent des organisations moins politiques où les outils techniques couplés avec les activités sont critiques pour leur survie.

À des degrés différents, les instruments d'évaluation et les audits de qualité participent à la création de la qualité. Dans certains cas, ils poussent à la mise en place de systèmes techniques complexes pour garantir la qualité des processus de production (Power 1996) mais ils peuvent susciter la génération d'un consensus sur ce qu'est la qualité – ou du moins– sur ce qu'est la qualité pour l'audit en question. Dans le second cas, cela change radicalement une organisation en permettant la mise en place d'un outil technique de coordination du travail.

### ***Les instruments ne transforment pas les organisations en un panoptique***

Le RAE a donné lieu à de très lourdes critiques et on l'a accusé de conséquences très fortes, voire dévastatrices sur les universités et la culture des universités. Nous avons largement parlé des travaux autour de la notion de McUniversité (Parker et Jary 1995; Prichard et Willmott 1997; Hayes et Wynyard 2002), de la marchandisation des universités (Willmott 1995; Harley 2003) et des travaux qui mobilisent des notions inspirées de Foucault (Broadhead et Howard 1998). Pour certains, le RAE a même constitué une sorte de panoptique au sein des universités (Shore et Wright 1999; Christensen 2004).

Nos observations nous montrent que le RAE le fEC ne modifient pas la totalité du travail des universitaires et ne l'exposent pas totalement à la surveillance. Les instruments sont appropriés et mobilisés par les universitaires parce qu'ils focalisent l'attention sur une partie du travail universitaire et, de ce fait, permettent le développement d'une grande autonomie sur tout le reste du travail. L'évaluation faite par les jurys du RAE ne tient en effet compte « que » de quatre publications par universitaire sur une période allant de quatre à sept ans tandis que la mise en œuvre du fEC est

accompagnée de mécanismes incitatifs qui garantissent aux universitaires du temps et des ressources pour faire de la recherche de manière complètement autonome.

La stratégie la plus classique et usuelle vis-à-vis du RAE et des exigences en termes de financement consiste à se conformer aux exigences du management pour ensuite négocier de l'autonomie. La plupart des universitaires ont des agendas parallèles : seuls ou collectivement, les universitaires produisent des articles de « qualité internationale » et des candidatures pour des financements, pour ensuite négocier du temps et remobiliser des ressources qu'ils investissent dans un agenda auquel ils sont attachés personnellement.

En ce sens, ces instruments produisent un certain degré de conformisme, mais ils sont loin d'épuiser la totalité de l'énergie des universitaires. Les universitaires parviennent, dans une certaine mesure, à isoler (Power 2005) la superficie de contrôle des instruments grâce au pouvoir de négociation qu'ils obtiennent grâce à eux.

Les instruments et les outils de gestion focalisent l'attention du management sur les aspects mesurés par ces instruments (Moison 2007) mais ne font pas de ces aspects les seuls éléments importants. La focalisation de l'attention n'empêche ni les réinterprétations des objectifs, ni les appropriations, ni les contournements partiels. Surtout, cette focalisation ne légitime pas les objectifs fixés par les instruments et n'instaure pas une surveillance entre pairs qui aille au-delà de ce qui est strictement nécessaire.

## **Vers de nouvelles perspectives ?**

Au niveau général, l'une des conclusions de cette thèse est que les outils d'action publique comme le RAE et le fEC ont des effets sur l'activité des universitaires à travers des outils de gestion qui adaptent, mettent en œuvre et appréhendent les instruments nationaux au niveau local. Même si le RAE et le fEC ont des effets propres similaires dans tous les départements, quand ils sont mis en œuvre à travers des outils, ils intègrent les enjeux propres au contexte d'application et ils produisent donc de la différenciation au niveau de la gestion des départements et des stratégies des universitaires. Or, les institutions d'enseignement anglaises étaient déjà très différenciées et le but explicite du RAE était initialement d'accentuer cette caractéristique du système. Cela s'inscrivait donc dans une logique de développement déjà établie. Les universités britanniques ont traditionnellement été classifiées en

plusieurs groupes avec des objectifs, des stratégies, des structures de coûts et des sources de revenus différentes. Ces différences entre universités sont d'ailleurs suffisamment importantes pour justifier l'existence de groupes de pression représentant cette diversité d'objectifs et de ressources.

Cette différenciation au niveau des universités et des départements appelle de nouvelles recherches dans des départements d'autres disciplines et dans d'autres types d'institutions. En effet, comme le remarquent Paradeise et Thoenig (2013) explorer la diversité des effets des réformes des systèmes d'enseignement supérieur nécessite la multiplication d'études de cas en profondeur. Une perspective intéressante pourrait être d'utiliser la typologie de Paradeise et Thoenig (2013)<sup>198</sup> pour cibler d'autres institutions et d'autres départements, notamment des institutions qui ne portent pas une grande attention à l'excellence telle qu'elle est mesurée dans les évaluations. Cela inclut des institutions plus prestigieuses, orientées vers l'enseignement et/ou orientées vers la production de recherche financée par des entreprises ou par des prestations de services.

De plus, la question des variations d'une tradition épistémique à une autre est suffisamment importante pour inviter à étudier empiriquement les effets du RAE et du fEC sur d'autres disciplines. On peut en effet faire l'hypothèse que des instruments comme le RAE ou le fEC font évoluer de manière définitive les modes de travail de toutes les sous-disciplines qui ne dominent pas les jurys d'évaluation. Cette question est particulièrement pertinente au moment où est introduit un nouveau système d'évaluation de la recherche, le Research Excellence Framework (REF), qui prévoit une fusion des unités d'évaluation pour des disciplines – ou aires de spécialisation – relevant de traditions épistémiques très différentes. Dans cette perspective, il serait très intéressant de s'intéresser à la psychologie, dont l'unité d'évaluation a été fusionnée avec la psychiatrie, les neurosciences et la psychologie clinique, ou aux mathématiques dont les sous-disciplines étaient en 2008 séparées en plusieurs unités d'évaluation. Il serait également intéressant d'étudier des disciplines plus traditionnellement associées à la recherche de type rural à faibles coûts directs – comme par exemple le Droit – où les processus d'isomorphisme ont pu être considérablement plus faibles que dans des disciplines plus diverses.

---

<sup>198</sup> Ils distinguent quatre idéaux-types d'institutions en fonction de leur réputation (évaluation sociale) et leur attention à l'excellence (qui équivaut plus ou moins à l'évaluation par les jurys du RAE) : les « *top of the pile* » avec une bonne réputation et avec une attention à l'excellence ; les « *wannabes* » n'ayant pas une bonne réputation, mais qui portent une grande attention à l'excellence ; les missionnaires faibles dans les deux variables ; et les vénérables avec une bonne réputation, mais ne portant pas attention à l'excellence.

Une autre perspective de recherche qui nous semblerait intéressante consisterait à éprouver sur d'autres secteurs que les universités les conclusions plus générales que nous avons dégagées sur les effets des instruments. Il s'agirait de regarder de près d'autres contextes professionnels qui ont été soumis à des réformes liées au NPM. Une des perspectives qui nous intéresse le plus serait de regarder le rôle joué par les outils de gestion qui opérationnalisent les instruments d'action publique et voir dans quelle mesure ils peuvent transformer des organisations politiques -- au sens donné par Brunsson (2002) -- en organisations orientées vers l'action.

En fait, dans cette thèse nous avons montré que malgré les résistances à la managérialisation, le RAE et le fEC ont permis une simplification des attentes de l'environnement et ainsi permis la mise en place d'outils de coordination du travail et une orientation des universités vers l'action. S'interroger sur cette propriété des instruments d'action publique nous semble absolument nécessaire, dans un contexte où les demandes de l'environnement vis-à-vis des organisations sont de plus en plus complexes, hétérogènes et favorisent donc une orientation politique (Brunsson 2002).



## Bibliographie

- Adams, Jonathan, et Karen Gurney. 2010. « Funding selectivity, concentration and excellence - how good is the UK's research? » Oxford: Higher Education Policy Institute.
- Adcroft, Andy, et Robert Willis. 2006. « Post-Modernism, Deprofessionalisation and Commodification: The Outcomes of Performance Measurement in Higher Education ». *Journal of Finance and Management in Public Services* 6 (1): 43-56.
- Alderman, Geoffrey, et David Palfreyman. 2011. « The birth of the market place in English higher education ». *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* 15 (3): 79-83.
- Alexander, Alan. 2009. « Review of the Impact of Full Economic Costing on the UK Higher Education Sector ». RCUK/UUK.
- Allison, Paul D. 1990. « Departmental Effects on Scientific Productivity ». *American Sociological Review* 55 (4): 469-478.
- Amaral, Alberto. 2009. « Transforming Higher Education ». In *From Governance to Identity*, édité par Alberto Amaral, Ivar Bleiklie, et Christine Musselin, 81-94. Higher Education Dynamics 24. Springer Netherlands.
- Angluin, David, et Robert W. Scapens. 2000. « Transparency, Accounting Knowledge and Perceived Fairness in UK Universities' Allocation: Results From a Survey of Accountig and Finance ». *The British Accounting Review* 32 (1): 1-42.
- Ball, D. F, et J. Butler. 2004. « The implicit use of business concepts in the UK Research Assessment Exercise ». *R&D Management* 34 (1): 87-97.
- Bargh, C. 2000. *University Leadership: the role of the chief executive*. Open Univ Pr.
- Bargh, C., P. Scott, et D. Smith. 1996. *Governing Universities. Changing the Culture?*. Taylor & Francis.
- Barker, K. 2007. « The UK Research Assessment Exercise: the evolution of a national research evaluation system ». *Research Evaluation* 16 (1): 3-12.
- Barnard, Jayne W. 1998. « Reflections on Britain's Research Assessment Exercise ». *Journal of Legal Education* 48 (4): 467-95.
- Barrier, Julien. 2010. « Régimes de financement et Reconfigurations du Travail des Chercheurs Académiques : Les sciences et technologies de l'information et de la communication en France

(1982-2006) ». Paris: Institut d'Etudes Politiques de Paris.

- ———. 2011. « La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques ». *Sociologie du Travail* 53 (4): 515-536.
- Baschung, Lukas, Gaële Goastellec, et Jean - Philippe Leresche. 2011. « Universities' Autonomy in Times of Changing Higher Education Governance: A study of the Swiss academic labour market ». *Tertiary Education and Management* 17 (1): 51-64.
- Bassnett, Susan. 2002. « Fruitless exercise ». *the Guardian*, janvier 15. <http://www.guardian.co.uk/education/2002/jan/15/highereducation.researchassessmentexercise>.
- Bauder, Harald. 2006. « Learning to Become a Geographer: Reproduction and Transformation in Academia ». *Antipode* 38 (4): 671-679.
- Bauer, Marianne, et Mary Henkel. 1999. « Academic responses to quality reforms in higher education ». In *Changing Relationships Between Higher Education and State*, édité par Mary Henkel et Brenda Little, 236-62. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Becher, Tony. 1981. « Towards a definition of disciplinary cultures ». *Studies in Higher Education* 6 (2): 109-122.
- ———. 1989. *Academic Tribes and Territories*. Milton Keynes, Open University Press.
- Becher, Tony, et Paul Trowler. 2001. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. 2<sup>e</sup> éd. Open University Press.
- Bemelmans-Videc, Marie-Louise, Ray C. Rist, et Evert Vedung. 2003. *Carrots, sticks, and sermons: Policy instruments and their evaluation*. Transaction Pub.
- Benamouzig, Daniel. 2011. « Produire l'autonomie des savoirs : des motifs cognitifs en économie ». In Paris.
- Bence, Valerie, et Charles Oppenheim. 2004a. « The influence of peer review on the Research Assessment Exercise ». *Journal of Information Science* 30 (4): 347.
- ———. 2004b. « The role of academic journal publications in the UK Research Assessment Exercise ». *Learned Publishing* 17: 53-68.
- ———. 2005. « The Evolution of the UK's Research Assessment Exercise: Publications, Performance and Perceptions ». *Journal of Educational Administration and History* 37 (2): 137.
- Bennett, R. J, et J. B Thornes. 1988. « Geography in the United Kingdom 1984-1988: Report to the 26th International Geographical Congress in Sydney, Australia, in August 1988 ». *The Geographical Journal* 154 (1): 23-48.

- Benninghoff, Martin, Raphaël Ramuz, et Jean-Philippe Leresche. 2004. « Transformations des politiques de recherche en Europe : les cas de la Suisse, de l'Allemagne et de la France ». *Revue française d'administration publique* 112 (4): 777.
- Berry, Michel. 1983. « Une technologie invisible: l'impact des outils de gestion sur l'évolution des systèmes humains ». *Cahier de Recherche du Centre de Recherche en Gestion (CRG)*.
- Beuscart, Jean-Samuel, et Ashveen Peerbaye. 2006. « Histoires de dispositifs ». *Terrains & travaux* (2): 3-15.
- Biglan, Anthony. 1973a. « Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments ». *Journal of Applied Psychology June 1973* 57 (3): 204-213.
- ———. 1973b. « The characteristics of subject matter in different academic areas ». *Journal of Applied Psychology June 1973* 57 (3): 195-203.
- Braun, D., et D. H Guston. 2003. « Principal-agent theory and research policy: an introduction ». *Science and Public Policy* 30 (5): 302-8.
- Braun, Dietmar. 1998. « The role of funding agencies in the cognitive development of science ». *Research Policy* 27 (8): 807-821.
- ———. 1999. « Changing Governance Models in Higher Education: The Case of the New Managerialism ». *Swiss Political Science Review* 5 (3): 1-24.
- Bréchet, Jean-Pierre. 2008. « Le regard de la théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel ». *Revue française de gestion* 34 (184): 13-34.
- Brennan, John, Roger King, et Yann Lebeau. 2004. « The role of universities in the transformation of societies ». Synthesis Report. *Centre for Higher Education Research and Information/Association of Commonwealth Universities, UK*. <https://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf>.
- Brinn, Tony, Michael John Jones, et Maurice Pendlebury. 2001. « The Impact of Research Assessment Exercises on UK Accounting and Finance Faculty ». *The British Accounting Review* 33 (3): 333-355.
- British Academy, Onora Sylvia. 2006. « Response to the DfES Consultation on the Reform of Higher Education Research Assessment and Funding ».
- Broadbent, Jane. 2010. « The UK Research Assessment Exercise: Performance Measurement and Resource Allocation ». *Australian Accounting Review* 20 (1): 14-23.



- Broadhead, L. A., et S. Howard. 1998. « “ The Art of Punishing” : The Research Assessment Exercise and the Ritualisation of Power in Higher Education. » *education policy analysis archives* 6: n8.
- Brunsson, Nils. 2002. *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions, and Actions in Organizations*. Abstrakt.
- Brunsson, Nils, et Kerstin Sahlin-Andersson. 2000. « Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform ». *Organization Studies* 21 (4): 721-746.
- Butler, Linda, et Ian McAllister. 2009. « Metrics or Peer Review? Evaluating the 2001 UK Research Assessment Exercise in Political Science ». *Political Studies Review* 7 (1): 3-17.
- Campanario, Juan Miguel. 2009. « Rejecting and Resisting Nobel Class Discoveries: Accounts by Nobel Laureates ». *Scientometrics* 81 (2): 549-565.
- Campbell, Kevin, Douglas W. Vick, Andrew D. Murray, et Gavin F. Little. 1999. « Journal Publishing, Journal Reputation, and the United Kingdom’s Research Assessment Exercise ». *Journal of Law and Society* 26 (4): 470-501.
- Carayol, Nicolas, et Mireille Matt. 2006. « Individual and collective determinants of academic scientists’ productivity ». *Information Economics and Policy* 18 (1): 55-72.
- Carruthers, Bruce G. 1995. « Accounting, ambiguity, and the new institutionalism ». *Accounting, Organizations and Society* 20 (4): 313-328.
- Carruthers, Bruce G., et Wendy N Espeland. 1991. « Accounting for rationality: double-entry bookkeeping and the rhetoric of economic rationality ». *American Journal of Sociology*: 31-69.
- Carter, Ian. 2004. « Full Economic Costing of Research: the Implications for Institutions ». *Issues in research management and administration* occasional paper No 1.
- Castree, Noel, et Matthew Sparke. 2000. « Introduction: Professional Geography and the Corporatization of the University: Experiences, Evaluations, and Engagements ». *Antipode* 32 (3): 222-229.
- Catel Duet, Aurélie. 2007. « Être ou ne pas être : le groupe comme firme unifiée ou comme ensemble de sociétés ? Une approche sociologique ». *Droit et société* n°67 (3): 615-629.
- Chatelain-Ponroy, Stéphanie. 1998. « Du budget administratif au budget outil de gestion. Le cas des musées français ». *Finance Contrôle Stratégie* 1 (3): 5-33.
- ———. 2010. « Une voie de compréhension du contrôle de gestion dans les organisations non marchandes : la métaphore de l’iceberg ». *Politiques et management public*, no Vol 27/3 (juin):

73-103.

- Chatelain-Ponroy, Stéphanie, Stéphanie Mignot-Gérard, Christine Musselin, et Samuel Sponem. 2012. « La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité », août. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00729058>.
- Chatelain-Ponroy, Stéphanie, Madina Rival, Samuel Sponem, et Christophe Torset. 2006. « Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en matière de pilotage et de contrôle de gestion. 1. Les outils ». *Revue Française de Comptabilité*, no 393 (novembre): 43-46.
- Chatelain-Ponroy, Stéphanie, et Samuel Sponem. 2007. « Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en matière de pilotage et de contrôle de gestion. 2. Les hommes et les structures ». *Revue Française de Comptabilité*, no 401 (Juillet-Août): 41-45.
- Christensen, Mark. 2004. « Accounting by words not numbers: the handmaiden of power in the academy ». *Critical Perspectives on Accounting* 15 (4-5): 485-512.
- Clark, Burton R. 1972. « The Organizational Saga in Higher Education ». *Administrative Science Quarterly* 17 (2): 178-184.
- ———. 1983. *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, Calif, Etats-Unis: University of California Press.
- ———. 1986. *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Univ of California Pr.
- Clarke, Charles. 2003. « The future of higher education ». UK Secretary of State for Education and Skills.
- Cohen, Michael D., James G. March, et Johan P. Olsen. 1972. « A Garbage Can Model of Organizational Choice ». *Administrative Science Quarterly* 17 (1): 1-25.
- Cole, Stephen. 2004. « Merton's Contribution to the Sociology of Science ». *Social Studies of Science* 34 (6): 829-844.
- Coles, Tim. 2009. « Tourism Studies and the Governance of Higher Education in the United Kingdom ». *Tourism Geographies* 11 (1): 23-42.
- Cooke, Alison, et Barbara Green. 2000. « Developing the research capacity of departments of nursing and midwifery based in higher education: a review of the literature ». *Journal of Advanced Nursing* 32 (1): 57-65.
- Cooper, David J., David Hayes, et Frank Wolf. 1981. « Accounting in organized anarchies:

Understanding and designing accounting systems in ambiguous situations ». *Accounting, Organizations and Society* 6 (3): 175-191.

- Corbyn, Zoë. 2007. « Paid to be on RAE stand-by ». *Times Higher Education*, novembre 2.
- Coupé, Tom. 2001. « Can Peer Review Be Trusted? The UK's 'Research Assessment Exercise' on Trial. » In *The Strategic Analysis of Universities: Microeconomic and Management Perspectives*, édité par Mathias Dewatripont, Françoise Thys-Clement, et Luc Wilkin, Editions de l'Université de Bruxelles. Bruxelles.
- Court, Stephen. 1999. « Negotiating the Research Imperative: The Views of UK Academics on Their Career Opportunities ». *Higher Education Quarterly* 53 (1): 65-87.
- Crozier, Michel, et Erhard Friedberg. 1977. *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. 1 vol. Points. Politique, ISSN 0768-1135 111. Paris, France: Editions du Seuil.
- Curran, P.J. 2000. « Competition in UK Higher Education: Copetitive Advantage in the Research Assessment Exercise and Porter's Diamond Model ». *Higher Education Quarterly* 54 (4): 386-410.
- David, Charter. 1995. « Transfer warning ». *Times Higher Education*.
- Davidson, Sidney, Clyde P. Stickney, et Roman L. Weil. 1988. *Financial Accounting: An Introduction to Concepts, Methods, and Uses*. 5 Sub. Harcourt School.
- Dearing, Ronald. 1997. « Higher Education in the Learning Society: The National Committee of Inquiry into Higher Education ». The National Committee of Inquiry into Higher Education.
- Dearlove, John. 1995. « Collegiality, managerialism and leadership in English universities ». *Tertiary Education and Management* 1 (2): 161.
- ———. 1997. « The academic labour process: from collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation? » *Higher Education Review* 30: 56-75.
- Deem, Rosemary. 1998. « "New managerialism" and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom ». *International Studies in Sociology of Education* 8 (1): 47-70.
- Deem, Rosemary, Sam Hillyard, et Michael Reed. 2007. *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities*. Oxford University Press, USA.
- Deem, Rosemary, et Lisa Lucas. 2007. « Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in Education Departments in five English and Scottish

universities ». *Higher Education* 54 (1): 115-34.

- Delamont, S. 2004. « All together now? Arts and social science views of research assessment in Britain ». *Higher Education Quarterly* 58 (2-3): 198-209.
- Demeritt, David. 2000. « The New Social Contract for Science: Accountability, Relevance, and Value in US and UK Science and Research Policy ». *Antipode* 32 (3): 308-329.
- Desrosières, A. 1993. *La politique des grands nombres: histoire de la raison statistique*. Editions la Découverte.
- DfES. 2006. « Reform of higher education research assessment and funding ». Londres: DfES.
- Dibb, Sally, et Lyndon Simkin. 2005. « Benchmarking the RAE Returns of Marketing Professors' Journal Publications ». *Journal of Marketing Management* 21 (7-8): 879-896.
- DiMaggio, Paul J., et Walter W. Powell. 1983. « The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields ». *American Sociological Review* 48 (2): 147-160.
- Douillet, Anne-Cécile, Alain Faure, Charlotte Halpern, et Jean-Philippe Leresche. 2012. « Articuler différenciation et standardisation dans l'analyse de l'action publique locale. » *Pouvoirs locaux* II (93): 69-71.
- Doyle, J. R., et A. J. Arthurs. 1998. « Grade inflation in the UK's 1996 research assessment exercise? » *Omega* 26 (4): 461-65.
- Doyle, J. R., A. J. Arthurs, R. H. Green, L. McAulay, M. R. Pitt, P. A. Bottomley, et W. Evans. 1996. « The judge, the model of the judge, and the model of the judged as judge: Analyses of the UK 1992 research assessment exercise data for business and management studies ». *Omega* 24 (1): 13-28.
- Drucker, Peter. 1992. *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. Reprint. Transaction Publishers.
- Duet, Aurélie Catel. 2006. « Les groupes de sociétés comme lieux d'une gouvernance hybride ». In . <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00167841>.
- Epstein, R. 2005. « Gouverner à distance. Quand l'État se retire des territoires ». *Esprit* (319): 96-111.
- Etzioni, Amitai. 1975. *Comparative Analysis of Complex Organizations*. Rev e. Free Press.
- Etzkowitz, Henry, et Loet Leydesdorff, éd. 2002. *Universities and the Global Knowledge Economy*. Continuum International Publishing Group.

- Evidence. 2003. « Funding research diversity: A technical report supporting a study of the impact of further concentration on university research performance and regional research capacity ». Universities UK.
- Eymard-Duvernay, François, et Emmanuelle Marchal. 1997. *Façons de recruter: le jugement des compétences sur le marché du travail*. Editions Métailié.
- Fazackerley, Anna. 2005. « RAE poachers take big game ». *Times Higher Education*, décembre 2.
- Felli, Romain, Gaële Goastellec, et Jean-Philippe Leresche. 2007. « Existe-t-il un marché du travail académique franco-suisse ? » Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, no 100 (octobre): 49-64.
- Ferlie, Ewan, et Gianluca Andresani. 2009. « United Kingdom from Bureau Professionalism to New Public Management? » In *University Governance*, édité par Catherine Paradeise, Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, et Ewan Ferlie, Springer Netherlands. Dordrecht.
- Ferlie, Ewan, et Terry McNulty. 1997. « “Going to market”: Changing patterns in the organisation and character of process research ». *Scandinavian Journal of Management* 13 (4): 367-387.
- Ferlie, Ewan, Christine Musselin, et Gianluca Andresani. 2008. « The steering of higher education systems: a public management perspective ». *Higher Education* 56 (3): 325-348.
- ———. 2009. « The Governance of Higher Education Systems: A Public Management Perspective ». In *University Governance*, édité par Catherine Paradeise, Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, et Ewan Ferlie, 25:1-19. Higher Education Dynamics. Springer Netherlands.
- Ferlie, Ewan, Andrew Pettigrew, Lynn Ashburner, et Louise Fitzgerald. 1996. *The New Public Management in Action*. Oxford University Press, USA.
- Filippakou, Ourania, Brian Salter, et Ted Tapper. 2010. « Compliance, resistance and seduction: reflections on 20 years of the funding council model of governance ». *Higher Education*.
- Fisher, Mike, et Peter Marsh. 2003. « Social work research and the 2001 Research Assessment Exercise: An initial overview ». *Social Work Education* 22 (1): 71-80.
- Floyd, A. 2009. « Life histories of academics who become Heads of Department: socialisation, identity and career trajectory ». University of Leicester.
- Fox, Mary Frank. 1983. « Publication Productivity among Scientists: A Critical Review ». *Social Studies of Science* 13 (2): 285-305.

- Fox, Robert, et Anna Guagnini. 1986. « The Flexible University: Some Historical Reflexions on the Analysis of Education and the Modern British Economy ». *Social Studies of Science* 16 (3): 515-527.
- Friedberg, Erhard. 1993. *Le pouvoir et la règle*. Paris, Seuil.
- Friedberg, Erhard, et Christine Musselin. 1994. *L'Etat face aux universités en France et en Allemagne*. Economica.
- Gaa, James C. 1991. « The expectations game: Regulation of auditors by government and the profession ». *Critical Perspectives on Accounting* 2 (1): 83-107.
- Gaberel-Payen, Sophie. 2010. « Territoire(s) culturel(s) ». *ILCEA. Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe et d'Amérique* (12). <http://ilcea.revues.org/index475.html>.
- Geertz, Clifford. 1983. *Local knowledge : further essays in interpretative anthropology*. 1 vol. New York: Basic books.
- Gibbons, M., C. Limoges, et H. Nowotny. 1997. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford Univ Pr.
- Glaser, Barney G., et Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers.
- Glassey, Olivier, et Jean-Philippe Leresche. 2012. « Penser la valeur d'usage dans l'évaluation des résultats de la recherche ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, no 11 (mai): 33-53.
- Godechot, O. 2008. « What do heads of dealing rooms do? The social capital of internal entrepreneurs ». *The Sociological Review* 56: 145-61.
- Goold, Michael, et Andrew Campbell. 1987a. *Strategies and styles: The role of the centre in managing diversified corporations*. Basil Blackwell Oxford.
- ———. 1987b. « Managing diversity: Strategy and control in diversified British companies ». *Long Range Planning* 20 (5): 42-52.
- Goudie, A. S. 1986. « The Integration of Human and Physical Geography ». *Transactions of the Institute of British Geographers* 11 (4): 454-458.
- Guston, D. H. 2003. « Principal-agent theory and the structure of science policy, revisited: science in policy and the US Report on Carcinogens ». *Science and Public Policy* 30 (5): 347-

57.

- Hale, Chris. 2010. « Full Economic Costing and the Sustainability of the UK Research Base ». *Building and Sustaining Research Capacity in UK Universities*: 7.
- Halsey, A. H. 1995. *Decline of Donnish Dominion: The British Academic Professions in the Twentieth Century*. New Ed. Clarendon Press.
- Hardwick, Susan W. 2005. « Mentoring Early Career Faculty in Geography: Issues and Strategies ». *The Professional Geographer* 57 (1): 21.
- Harley, Sandra. 2000. « Accountants divided: research selectivity and academic accounting labour in UK universities ». *Critical Perspectives on Accounting* 11 (5): 549-582.
- ———. 2002. « The Impact of Research Selectivity on Academic Work and Identity in UK - Universities ». *Studies in Higher Education* 27 (2): 187-205.
- ———. 2003. « Research Selectivity and Female Academics in UK - Universities: from gentleman's club and barrack yard to smart macho? ». *Gender and Education* 15 (4): 377.
- Harley, Sandra, et Frederic Lee. 1997. « Research Selectivity, Managerialism, and the Academic Labor Process: The Future of Nonmainstream Economics in U.K. Universities ». *Human Relations* 50 (11): 1427-1460.
- Harley, Sandra, Michael Muller-Camen, et Audrey Collin. 2004. « From academic communities to managed organisations: the implications for academic careers in UK and German universities ». *Journal of vocational behavior* 64 (2): 329-45.
- Harriet, Swain. 1998. « RAE opens transfer market ». *Times Higher Education*, novembre 6.
- Hatchuel, Armand, Eric Pezet, Ken Starkey, Olivier Lenay, et Collectif. 2006. *Gouvernement, organisation et entreprise : l'héritage de Michel Foucault*. 2305, rue de l'Université.
- Hayes, Dennis, et Robin Wynyard, éd. 2002. *The McDonaldization of higher education*. Westport (Conn.): Bergin & Garvey.
- HEFCE. 1994. « 1996 Research Assessment Exercise ». RAE96 1/94. Bristol: HEFCE. [http://www.rae.ac.uk/1996/c1\\_94.html](http://www.rae.ac.uk/1996/c1_94.html).
- ———. 1995a. « 1996 Research Assessment Exercise: Criteria for assessment: 25 - Computer Science ». Bristol. <http://www.rae.ac.uk/1996/25.html>.
- ———. 1995b. « 1996 Research Assessment Exercise: Criteria for assessment: 35 Geography ». RAE96 3/95. Bristol: HEFCE. <http://www.rae.ac.uk/1996/35.html>.
- ———. 1995c. « Research Assessment Exercise: Criteria for Assessment and working Methods

- of Panels: Part I - General Statement ». RAE96 3/95. Bristol. <http://www.rae.ac.uk/1996/general.html>.
- ———. 1997a. « Research assessment: consultation ». Bristol: HEFCE.
  - ———. 1997b. « Conduct of the Exercise: RAE Manager's Report ». RAE 96 1/97. Bristol. [http://www.rae.ac.uk/1996/c1\\_97.html](http://www.rae.ac.uk/1996/c1_97.html).
  - ———. 1999a. « Research Assessment Exercise 2001: Membership of Assessment Panels ». RAE Circular 3/99. Bristol: HEFCE. [http://www.rae.ac.uk/2001/Pubs/5\\_99/](http://www.rae.ac.uk/2001/Pubs/5_99/).
  - ———. 1999b. « Research Assessment Exercise 2001: Assessment panels' criteria and working methods ». RAE Circular 5/99. Bristol: HEFCE. [http://www.rae.ac.uk/2001/Pubs/5\\_99/](http://www.rae.ac.uk/2001/Pubs/5_99/).
  - ———. 2000. « Review of research ». 00/37.
  - ———. 2004a. « RAE 2008: Units of assessment and recruitment of panel members ». RAE 03/2004.
  - ———. 2004b. « RAE 2008: Panel configuration and recruitment ». AE 02/2004.
  - ———. 2006a. « Selection of staff for inclusion in RAE2001 ». 2006/32. Bristol: HEFCE.
  - ———. 2006b. « RAE 2008 Panel criteria and working methods: Panel F ». RAE 01/2006 (F). <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/byuoa.asp?u=f>.
  - ———. 2006c. « RAE 2008 Panel criteria and working methods: Section 2: Generic statement on criteria and working methods ». RAE 01/2006. Bristol: HEFCE. <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/>.
  - ———. 2006d. « RAE 2008 Panel criteria and working methods: Panel H ». RAE 01/2006 (H). Bristol. <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/byuoa.asp?u=h>.
  - Henkel, M. 1991. « The new evaluative state ». *Public Administration* 69 (1): 121-136.
  - Henkel, Mary. 1998. « Evaluation in Higher Education: Conceptual and Epistemological Foundations ». *European Journal of Education* 33 (3): 285-297.
  - ———. 1999. « The Modernisation of Research Evaluation: The Case of the UK ». *Higher Education* 38 (1): 105-122.
  - ———. 2000. *Academic identities and policy change in higher education*. Higher education policy series. London: Jessica Kingsley.
  - ———. 2002a. « Academic Identity in Transformation? » *Higher Education Management and Policy* 14 (3): 137-147.



- ———. 2002b. « Emerging Concepts of Academic Leadership and Their Implications for Intra-Institutional Roles and Relationships in Higher Education ». *European Journal of Education* 37 (1): 29-41.
- ———. 2005a. « Academic identity and autonomy in a changing policy environment ». *Higher Education* 49 (1): 155-176.
- ———. 2005b. « Academic Identity and Autonomy Revisited ». In *Governing Knowledge*, édité par Ivar Bleiklie et Mary Henkel, 9:145-165. Higher Education Dynamics. Springer Netherlands.
- HERO. 2011. « What is the RAEA 2001? » Consulté le décembre 6. <http://www.rae.ac.uk/2001/AboutUs/>.
- Hicks, Diana M., et J. Sylvan Katz. 1996. « Where Is Science Going? » *Science, Technology, & Human Values* 21 (4): 379-406.
- Hirschman, A. O. 1970. *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Vol. 25. Harvard Univ Pr.
- HM Treasury. 2004. « Spending Review: Cross Cutting Reviews Index ». HM Treasury. [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20050301193043/http://www.hm-treasury.gov.uk/Spending\\_Review/spend\\_ccr/spend\\_ccr\\_index.cfm](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20050301193043/http://www.hm-treasury.gov.uk/Spending_Review/spend_ccr/spend_ccr_index.cfm).
- HM Treasury, e-Comms Team. 2002. « Investing in Innovation: A Strategy for Science, Engineering and Technology ». [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.hm-treasury.gov.uk/spend\\_sr02\\_science.htm](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.hm-treasury.gov.uk/spend_sr02_science.htm).
- Hodges, Lucy. 2006. « The RAE is dead - long live metrics ». *The Independent*, sect. Education.
- Hood, Christopher. 1983. *The Tools of Government*. Palgrave Macmillan.
- ———. 1991. « A public management for all seasons ». *Public administration* 69 (1): 3-19.
- ———. 2007. « Intellectual Obsolescence and Intellectual Makeovers: Reflections on the Tools of Government after Two Decades ». *Governance* 20 (1): 127-144.
- Hood, Christopher, Colin Scott, Oliver James, George Jones, et Tony Travers. 1999. *Regulation Inside Government: Waste-Watchers, Quality Police, and Sleaze-Busters*. Oxford University Press, USA.
- Houghton, John W., et Charles Oppenheim. 2010. « The economic implications of alternative publishing models ». *Prometheus* 28 (1): 41-54.
- House of Commons. 2002. « Science and Technology - Second Report ».

<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200102/cmselect/cmsctech/507/50710.htm>.

- Istvan, Donald, et Clarenc G. Avery. 1979. *Accounting Principles*. Houghton Mifflin Harcourt P.
- Jackson, M. P. 1999. « The role of the head of department in managing performance in UK universities ». *International Journal of Educational Management* 13 (3): 142-55.
- Jarratt, A. 1985. « Report of the steering committee for efficiency studies in universities ». *Committee of Vice Chancellors and Principals*.
- JM Consulting. 2002a. « Research relationships between higher education institutions and the charitable sector ». Bristol: HEFCE.
- ———. 2002b. « Study of Research Infrastructures ». Bristol: HEFCE.
- Johnston, Ron J. 1995. « Research performance indicators for geography ». *Area* 27 (2): 127-36.
- ———. 1998. « Fragmentation around a defended core: the territoriality of geography ». *Geographical Journal*: 139-147.
- ———. 2003. « Geography: a different sort of discipline? » *Transactions of the Institute of British Geographers* 28 (2): 133-41.
- Joint Costing and Pricing Steering Group. 2005. « Transparent approach to costing: An overview of TRAC ». Londres: HEFCE.
- Kalberg, Stephen. 1980. « Max Weber's Types of Rationality: Cornerstones for the Analysis of Rationalization Processes in History ». *The American Journal of Sociology* 85 (5): 1145-1179.
- Kaplan, Karen. 2010. « Academia: The changing face of tenure ». *Nature* 468 (7320): 123-125.
- Karpik, L. 1989. « L'économie de la qualité ». *Revue française de sociologie*: 187-210.
- ———. 1996. « Dispositifs de confiance et engagements crédibles ». *Sociologie du travail* 38: 527-50.
- Kogan, M. 1999. « Academic and Administrative Interface ». In *Changing relationships between higher education and the state*, édité par Mary Henkel et Brenda Little, 45:263. London: Jessica Kingsley.
- Kogan, Maurice, et Stephen Hanney. 1999. *Reforming Higher Education*. Philadelphia.
- Lambert, Caroline, et Samuel Sponem. 2005. « Corporate governance and profit manipulation: a French field study ». *Critical Perspectives on Accounting* 16 (6): 717-748.
- Lamont, Michèle. 2009. *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment*. 1<sup>re</sup> éd. Harvard University Press.

- Lamont, Michèle, et Grégoire Mallard. 2005. « Peer evaluation in the social sciences and the humanities compared: The United States, the United Kingdom, and France ». *Ottawa, Canada: Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*.
- Lascoumes, Pierre, et Patrick Le Galès. 2005a. « Introduction : L'action publique saisie par ses instruments ». In *Gouverner par les Instruments*, édité par Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, 11-44. Paris: Sciences Po (Les presses).
- ———. 2005b. *Gouverner par les instruments*. Paris: Sciences Po (Les presses).
- ———. 2007. « Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation ». *Governance* 20: 1-21.
- Lascoumes, Pierre, et Louis Simard. 2011. « L'action publique au prisme de ses instruments ». *Revue française de science politique* 61 (1): 5.
- Laudel, Grit. 2006. « The Art of Getting Funded: How Scientists Adapt to Their Funding Conditions ». *Science and Public Policy* 33 (7): 489-504.
- Lazega, E. 1993. « Collégialité et bureaucratie dans les firmes américaines d'avocats d'affaires ». *Droit et société* 23: 24.
- Lazega, Emmanuel. 1999. « Le phénomène collégial: Une théorie structurale de l'action collective entre pairs ». *Revue française de sociologie* 40 (4): 639-670.
- ———. 2000. « Rule Enforcement among Peers: A Lateral Control Regime ». *Organization Studies* 21 (1): 193 -214.
- ———. 2001. *The Collegial Phenomenon: The Social Mechanisms of Cooperation Among Peers in a Corporate Law Partnership*. Oxford University Press, USA.
- Lazega, Emmanuel, Lise Mounier, Marie-Thérèse Jourda, et Rafaël Stofer. 2006. « Organizational vs. Personal Social Capital in Scientists' Performance: A Multi-Level Network Study of Elite French Cancer Researchers (1996-1998) ». *Scientometrics* 67 (1): 27-44.
- Lazega, Emmanuel, et Olivier Wattebled. Octobre. « Deux définitions de la collégialité et leur articulation: le cas d'un diocèse catholique ». *Sociologie du Travail* 52 (4): 480-502.
- Lebeau, Yann, Rolf Stumpf, Roger Brown, Martha Abrahão Saad Lucchesi, et Marek Kwiek. 2012. « Who shall pay for the public good? Comparative trends in the funding crisis of public higher education ». *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 42 (1): 137-157.

- Le Galès, Patrick. 2005. « Contrôle et surveillance: La Restructuration de l'État en Grande-Bretagne ». In *Gouverner par les instruments*, édité par Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, Sciences Po (Les presses), 237-71. Paris.
- Le Galès, Patrick, et Florence Faucher-King. 2007. *Tony Blair 1997-2007, le bilan des réformes*. Sciences Po (Les presses).
- Le Galès, Patrick, et Pierre Lascoumes. 2006. « Instrument ». In *Dictionnaire des politiques publiques*, édité par Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, et Pauline Ravinet. Paris: Sciences Po.
- Le Galès, Patrick, et Alan Scott. 2008. « Une Révolution Bureaucratique Britannique? Autonomie sans contrôle ou « freer markets, more rules » ». *Revue française de sociologie* 49 (2): 301-330.
- Leresche, Jean-Philippe, Philippe Larédo, et Karl Weber. 2009. *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation: France, Suisse et Union européenne*. PPUR presses polytechniques.
- Lipsett, Anthea. 2005a. « Star staff cosseted in bid to up RAE rating ». *Times Higher Education*.
- ———. 2005b. « Global stars join RAE ». *Times Higher Education*, octobre 14.
- Lodge, David. 2001. *Pensées secrètes*. Rivages.
- Loftus, A. 2006. « RAE-ification and the consciousness of the academic ». *AREA-INSTITUTE OF BRITISH GEOGRAPHERS* 38 (1): 110.
- Long, J. S, P. D Allison, et R. McGinnis. 1993. « Rank advancement in academic careers: Sex differences and the effects of productivity ». *American Sociological Review* 58 (5): 703-22.
- Long, J. Scott. 1978. « Productivity and Academic Position in the Scientific Career ». *American Sociological Review* 43 (6): 889-908.
- Louvel, Séverine. 2005. « La construction locale des laboratoires. Approche ethnographique de dynamiques d'évolution de laboratoires académiques en France. » Grenoble: Université Pierre Mendès France.
- Lucas, Lisa. 2001. « The Research "Game": A Sociological Study of Academic Research Work in Two Universities ». Warwick: University of Warwick.
- ———. 2006. *The Research Game in Academic Life*. Open University Press.
- MacIntyre, Alasdair Chalmers. 1981. *After virtue : a study in moral theory*. 1 vol. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Major, Lee Elliot. 2001. « Rateable values ». *The Guardian*, octobre 30.

- ———. 2006. « RAE 2008: only the very best need apply ». *Times Higher Education*, septembre 22.  
<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=205471&sectioncode=26>.
- Major, Lee Elliot, et Matt Sandy. 2006. « £1K a visit for RAE checkup ». *Times Higher Education*, septembre 29.
- Mann, L.J., et J. Sedley. 1993. *Universities Funding Council ex p. The Institute of Dental Surgery [1993] EWHC Admin 5*. EWHC (Admin).
- March, James G. 1991. « Exploration and Exploitation in Organizational Learning ». *Organization Science* 2 (1): 71-87.
- March, James G., et Herbert A. Simon. 1958. *Organizations*. New York: John Wiley and sons.
- Marchal, Emmanuelle, et Géraldine Rieucan. 2010. *Le recrutement*. 1 vol. Repères, Série sociologie [Texte imprimé]. - Paris : La Découverte, 1999-. - (@Repères)Repères (Maspero), ISSN 0993-7625 ; 558. Paris, France: la Découverte.
- Marden, Gordon. 2000. « Ban battery methods ». *Times of Higher Education*, janvier.  
<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=149828&sectioncode=26>.
- Margolis, Eric. 2004. « The McDonaldization of Higher Education (review) ». *The Journal of Higher Education* 75 (3): 368-370.
- Martin, B., et R. Whitley. 2010. « The UK Research Assessment Exercise: a case of regulatory capture? » In *Reconfiguring Knowledge Production: Changing authorships in the sciences and their consequences for intellectual innovation*, édité par Richard Whitley, Jochen Gläser, et Lars Engwall.
- May, T., B. Perry, et V. Simpson. 2006a. « Knowledge Transfer Between the University and Health Sectors ». *Final report for Trent Strategic Health Authority, East Midlands*.
- ———. 2006b. « Report for Centre for Sustainable Urban & Regional Futures: Knowledge Transfer Between the University and Health Sector ».
- McBarnet, Doreen, Syd Weston, et Christopher J. Whelan. 1993. « Adversary accounting: Strategic uses of financial information by capital and labour ». *Accounting, Organizations and Society* 18 (1): 81-100.
- McChlery, S., J. McKendrick, et T. Rolfe. 2007. « Activity-based management systems in higher education ». *Public Money and Management* 27 (5): 315-22.
- McKay, Stephen. 2006. « The Consistency of RAE Outcomes in the Social Sciences: A Quantitative Comparison of Social Policy and Cognate Subjects in the RAE 2001 ». *Social*

*Policy and Society* 5 (01): 1-13.

- McKinlay, Professor Alan, et Professor Ken P Starkey. 1997. *Foucault, Management and Organization Theory: From Panopticon to Technologies of Self*. Sage Publications Ltd.
- McLemee, Scott. 2002. « Davide Lodge...Thinks ». *The Chronicle of Higher Education*, novembre 1. <http://chronicle.com/article/David-Lodge-Thinks-/29689>.
- McNair, C. J., et T. Watts. 2006. « Conceptualising the Praxis of Benchmarking through Institutional Theory ». *Faculty of Commerce-Accounting & Finance Working Papers*: 32.
- McNay, Ian. 1995. « From the collegial academy to corporate enterprise: the changing cultures of universities ». In *The changing university*, édité par Tom Schuller, 9:105-15. Buckingham: Open University Press.
- ———. 1997a. « The Impact of the 1992 Research Assessment Exercise in English Universities. » *Higher Education Review* 29 (2): 34-43.
- ———. 1997b. « The impact of the 1992 Research Assessment Exercise on Higher education institutions in England ». M6/97. Bristol: HEFCE. [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/1997/m6\\_97.htm](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/1997/m6_97.htm).
- ———. 1997c. « RAE needs changing, but not replacing ». *Times Higher Education*, mai 9.
- ———. 1998a. « The Research Assessment Exercise (RAE) and after: “You never know how it will all turn out” ». *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* 2 (1): 19.
- ———. 1998b. « Challenging the Traditional: Professional Knowledge, Professional Research and the RAE ». *Innovations in Education & Training International* 35 (3): 257-261.
- ———. 1999. « Paradoxes of Research Assessment and Funding ». In *Changing Relationships Between Higher Education and the State*, édité par Mary Henkel et Brenda Little. Jessica Kingsley Publishers.
- ———. 2002. « The E-factors and Organization Cultures in British Universities ». In *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*, édité par Gareth Williams. Open University Press.
- ———. 2003. « Assessing the assessment: an analysis of the UK Research Assessment Exercise, 2001, and its outcomes, with special reference to research in education ». *Science and Public Policy* 30: 47-54.
- ———. 2006a. « Research Assessment; Researcher Autonomy ». Édité par Carole Kayrooz, Gerlese Akerlind, et Malcolm Tight. *International Perspectives on Higher Education Research*

4: 183-216.

- ———. 2006b. « We sacrifice our souls on the altar of employability ». *Times Higher Education*, octobre 27.
- Merton, Robert K. 1936. « The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action ». *American Sociological Review* 1 (6): 894-904.
- ———. 1942. « Science and technology in a democratic order ». *Journal of Legal and Political Sociology* 1 (1-2): 115-26.
- ———. 1957a. « Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science ». *American Sociological Review* 22 (6): 635-659.
- ———. 1957b. « The Role-Set: Problems in Sociological Theory ». *The British Journal of Sociology* 8 (2): 106-120.
- ———. 1968. « The Matthew Effect in Science ». *Science* 159 (3810): 56-63.
- ———. 1973a. *The Sociology of Science: theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- ———. 1973b. « The Normative Structure of Science ». In *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, 267:275-77.
- Metcalf, Hilary, Heather Rolfe, Philip Stevens, et Martin Weale. 2005. « Recruitment and Retention of Academic Staff in Higher Education ». RR658. Nottingham: DfES.
- Meyer, Heinz-Dieter, et Brian Rowan. 2006. *The New Institutionalism in Education*. New York: State University of New York.
- Meyer, John W. 1977. « The Effects of Education as an Institution ». *American Journal of Sociology* 83 (1): 55-77.
- ———. 1986. « Social environments and organizational accounting ». *Accounting, Organizations and Society* 11 (4-5): 345-356.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, David John Frank, et Evan Schofer. 2006. « higher education as an institution ». *CDDRL working papers* (57).
- ———. 2007. « Higher Education as an Institution ». In *Sociology of higher education: Contributions and their contexts*, édité par Patricia J. Gumpert, 187. JHU Press.
- Meyer, John W., et Brian Rowan. 1977. « Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony ». *The American Journal of Sociology* 83 (2): 340-363.
- ———. 1978. « The Structure of Educational Organizations ». In *Environments and*

*organizations*, édité par Meyer Marshall W., 78-109. San Francisco: Jossey-Bass.

- Meyer, John W., W. Richard Scott, et Terrence E. Deal. 1980. « Institutional and Technical Sources of Organizational Structure Explaining the Structure of Educational Organizations. » IFG-PR-79-A9. Stanford: IFG-Stanford University.
- Mignot-Gerard, Stephanie. 2003. « “Leadership” and “Governance” in the Analysis of University Organisations: Two Concepts in Need of De-construction. » *Higher Education Management and Policy* 15 (2): 135-163.
- Miller, Henry D. R. 1995. *The Management of Change in Universities: Universities, State and Economy in Australia, Canada and the United Kingdom*. Open University Press, 1900 Frost Rd., Suite 101, Bristol, PA 19007 (\$89).
- Mintzberg, Henry. 1979. *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. Prentice-Hall.
- ———. 1982. « Structures et Dynamique des Organisations ». *Paris, Edition des organisations*.
- ———. 1998. *Structure et dynamique des organisations*. Editions d’Organisation.
- Minvielle, Étienne. 2003. « De l’usage de concepts gestionnaires dans le champ de la santé Le cas de la qualité hospitalière ». *Revue française de gestion* 29 (146): 167-189.
- Moisdon, Jean-Claude. 1997. *Du mode d’existence des outils de gestion*. Seli Arslan.
- ———. 2007. « Comment apprend-on par les outils de gestion? » *Recherches* (1): 239-50.
- Moll, Jodie, et Zahirul Hoque. 2011. « Budgeting for legitimacy: The case of an Australian university ». *Accounting, Organizations and Society* 36 (2): 86-101.
- Moore, William J., Robert J. Newman, et Dek Terrell. 2007. « Academic Pay in the United Kingdom and the United States: The Differential Returns to Productivity and the Lifetime Earnings Gap ». *Southern Economic Journal* 73 (3): 717-732.
- Morgan, Keith J. 2004. « The Research Assessment Exercise in English Universities, 2001 ». *Higher Education* 48 (4): 461-482.
- Morley, L. 2005. « The micropolitics of quality ». *Critical Quarterly* 47 (1-2): 83-95.
- Morris, Norma. 2002. « The developing role of departments ». *Research Policy* 31 (5): 817-833.
- ———. 2003. « Academic researchers as agents of science policy ». *Science and Public Policy* 30 (5): 359-70.
- ———. 2004. *Scientists Responding to Science Policy: A Multi-Level Analysis of the Situation of Life Scientist in the UK*.



- Morris, Norma, et Arie Rip. 2006. « Scientists' coping strategies in an evolving research system: the case of life scientists in the UK ». *Science and Public Policy* 33 (4): 253-263.
- Musselin, C., et F. Pigeyre. 2008. « Les effets des mécanismes du recrutement collégial sur la discrimination: le cas des recrutements universitaires ». *Sociologie du travail* 50 (1): 48-70.
- Musselin, Christine. 1997. « State/University Relations and How to Change Them: The Case of France and Germany ». *European Journal of Education* 32 (2): 145-164.
- ———. 2001. *La Longue Marche des universités françaises*. Presses Universitaires de France - PUF.
- ———. 2004. « Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility ». *Higher Education* 48 (1): 55-78.
- ———. 2005a. « Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques: deux approches pour un même objet? » *Revue française de science politique* 55 (1): 51-71.
- ———. 2005b. *Le marché des universitaires : France, Allemagne, Etats-Unis*. Sciences Po (Les presses).
- ———. 2007. « Are universities specific organisations? » In *Towards a Multiversity*, édité par Georg Krücken, Anna Kosmutzky, et Marc Torka, 63-84. Transcript Verlag.
- ———. 2013. « How peer review empowers the academic profession and university managers: Changes in relationships between the state, universities and the professoriate ». *Research Policy* 42 (5): 1165-1173.
- Musselin, Christine, et Valérie Becquet. 2008. « Academic Work and Academic Identities: A Comparison between Four Disciplines ». In *Cultural Perspectives on Higher Education*, édité par Jussi Välimaa et Oili-Helena Ylijoki, 91-107. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Musselin, Christine, et Catherine Paradeise. 2005. « Quality: a debate ». *Sociologie du Travail* 47, Supplement 1: e89-e123.
- Neave, Guy. 2006. « Times, Measures and the Man: The Future of British Higher Education Treated Historically and Comparatively ». *Higher Education Quarterly* 60 (2): 115-29.
- Newell, A., A. J. Perlis, et A. H. Simon. 1967. « What is Computer Science?(Letter to Editor) ». *Science* 157 (3795): 22.
- Newton, Jethro. 2002. « Barriers to Effective Quality Management and Leadership: Case Study of Two Academic Departments ». *Higher Education* 44 (2): 185-212.
- Neyland, Daniel. 2007. « Achieving Transparency: The Visible, Invisible and Divisible in

Academic Accountability Networks ». *Organization* 14 (4): 499 -516.

- Nicholls, Gill. 2005. « New lecturers' constructions of learning, teaching and research in higher education ». *Studies in Higher Education* 30 (5): 611-25.
- Nisbet, John. 2000. « Review: Reforming Higher Education ». *Higher Education* 40 (4): 491-494.
- Norris, M., et C. Oppenheim. 2003. « Citation counts and the Research Assessment Exercise V: Archaeology and the 2001 RAE ». *Journal of Documentation* 59 (6): 709-30.
- Oduoza, Chike F. 2009. « Reflections on costing, pricing and income measurement at UK - higher education institutions ». *Journal of Higher Education Policy and Management* 31 (2): 133.
- Ogawa, Rodney T., et Samantha Paredes Scribner. 2002. « Leadership: spanning the technical and institutional dimensions of organizations ». *Journal of Educational Administration* 40 (6): 576-588.
- Oppenheim, C. 2010. « The United Kingdom's Approach to Evaluating Research ». In *Biometrics Conference*. Brisbane.
- Oppenheim, C., et M. A.C Summers. 2008. « Citation counts and the Research Assessment Exercise, part VI: Unit of assessment 67 (music) ». *Information Research* 13 (2).
- Oppenheim, Charles. 1997. « The correlation between citation counts and the 1992 research assessment exercise ratings for British research in genetics, anatomy and archaeology ». *Journal of Documentation* 53 (5): 477-487.
- Paradeise, Catherine. « Politique scientifique et politique organisationnelle: le département SHS du CNRS ». In *Le Service Public?: La voie moderne*, édité par Albert David, Agnès Denis, Armand Hatchuel, Edith Heurgon, et Isaac Joseph. Paris: L'Harmattan.
- Paradeise, Catherine, et Yves Lichtenberger. 2009. « Universités : réapprendre la responsabilité collégiale ». *Revue du MAUSS* n° 33 (1): 288-305.
- Paradeise, Catherine, Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, et Ewan Ferlie, éd. 2009. *University Governance*. Vol. 25. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Paradeise, Catherine, et Jean-Claude Thoenig. 2011. « Réformes et ordres universitaires locaux ». *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*: 33-52.
- ———. 2013. « Academic Institutions in Search of Quality: Local Orders and Global Standards ». *Organization Studies* 34 (2): 189-218.

- Parker, M., et D. Jary. 1995. « The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity ». *Organization* 2 (2): 319-338.
- Paye, Simon. 2013. « Différencier les pairs. Mise en gestion du travail universitaire et encastrement organisationnel des carrières académiques (Royaume-Uni, 1970-2010) ». Institut d'études politiques de paris - Sciences Po.
- Perrow, Charles. 1967. « A Framework for the Comparative Analysis of Organizations ». *American Sociological Review* 32 (2): 194-208.
- Pezet, E. 2004. « «Discipliner et gouverner: influence de deux thèmes foucaaldiens en sciences de gestion» ». *Finance Contrôle Stratégie* 7 (3): 169-89.
- Pfeffer, Jeffrey. 1981. *Power in organizations*. Pitman Publishing.
- Pfeffer, Jeffrey, Anthony Leong, et Katherine Strehl. 1976. « Publication and Prestige Mobility of University Departments in Three Scientific Disciplines ». *Sociology of Education* 49 (3): 212-218.
- Pfeffer, Jeffrey, et William L. Moore. 1980. « Power in University Budgeting: A Replication and Extension ». *Administrative Science Quarterly* 25 (4): 637-653.
- Pfeffer, Jeffrey, et Gerald R. Salancik. 1974. « Organizational Decision Making as a Political Process: The Case of a University Budget ». *Administrative Science Quarterly* 19 (2): 135-151.
- ———. 1978. *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row.
- Polanyi, Karl. 1944. *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. Beacon Press.
- Potter, Rob. 2000. « Correspondence: What Ever Happened to Development Geography? » *Geographical Journal* 167 (2): 188-89.
- Power, Michael. 1996. « Making things auditable ». *Accounting, Organizations and Society* 21 (2-3): 289-315.
- ———. 2005. *La société de l'audit: l'obsession du contrôle*. Traduit par Armelle Lebrun. Entreprise & société. Paris: la Découverte.
- PREST. 2000. « Impact of the Research Assessment Exercise and the Future of Quality Assurance in the Light of Changes in the Research Landscape ». HEFCE.
- Prichard, Craig, et Hugh Willmott. 1997. « Just How Managed is the McUniversity? » *Organization Studies* 18 (2): 287 -316.

- Punter, John, Henk Voogd, Janice Morphet, M. G. Lloyd, Robin Boyle, et John Punter. 2002. « Research Forum: Reflections on the 2001 United Kingdom Research Assessment Exercise for Town and Country Planning [with Comments] ». *The Town Planning Review* 73 (3): 333-360.
- Puxty, Anthony G., Prem Sikka, et Hugh C. Willmott. 1994. « Systems Of Surveillance And The Silencing Of UK Academic Accounting Labour ». *The British Accounting Review* 26 (2): 137-171.
- Puyou, François-Régis. 2010. « Tenir son Rang : le Contrôle de Gestion dans la Dynamique du Partage des Responsabilités au Sein des Groupes de Sociétés ».
- Ravinet, Pauline. 2007. « La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : Entre chemin de traverse et sentier de dépendance ». Paris: Institut d'Etudes Politiques de Paris.
- Reale, Emanuela, et Marco Seeber. 2013. « Instruments as Empirical Evidence for the Analysis of Higher Education Policies ». *Higher Education* 65 (1): 135-151.
- Reed, Michael. 2003. « Auditing and the production of legitimacy ». *Accounting, Organizations and Society* 28 (4): 379-394.
- Research Information Network. 2010. « Making sense of research funding in UK higher education ». Research Information Network.
- Reynaud, Jean-Daniel. 1988. « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome ». *Revue française de sociologie* 29 (1): 5-18.
- ———. 2003. « Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe ». In *La Théorie de la Régulation Sociale de Jean-Daniel Reynaud*, édité par Gilbert De Terssac, La Découverte, 103-113. Paris.
- Richards, Huw. 1996. « Transfer market block ». *Times Higher Education*.
- Richards, Keith, Mike Batty, Kevin Edwards, Allan Findlay, Giles Foody, Lynne Frostick, Kelvyn Jones, et al. 2009. « The Nature of Publishing and Assessment in Geography and Environmental Studies: Evidence from the Research Assessment Exercise 2008 ». *Area* 41 (3): 231-243.
- Ritzer, George. 1995. *The McDonaldization of Society: An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life*. 2nd Revised edition. Pine Forge.
- ———. 2004. *Tous rationalisés ! La Mc Donaldisation de la société*. Alban.
- Roberts, Gareth. 2003. « Review of the Research Assessment ». Bristol: HEFCE.
- Roberts, Michael W., et Katherine J. Silvester. 1996. « Why ABC failed and why it may yet

succeed ». *Journal of Cost Management*.

- Robinson, Guy M. 1999. « Using TQA and the RAE as Management Tools ». *Journal of Geography in Higher Education* 23 (3): 403-407.
- Rogers, John. 2000. « The intellectual consequences of the Research Assessment Exercise: a response ». *History of the Human Sciences* 13 (2): 101-6.
- Royal Society of Chemistry. 2003. « Response to OST Consultation on the Sustainability of University Research ». Londres: Royal Society of Chemistry.
- Salancik, Gerald R., et Jeffrey Pfeffer. 1974. « The Bases and Use of Power in Organizational Decision Making: The Case of a University ». *Administrative Science Quarterly* 19 (4): 453-473.
- Salter, Brian, et Ted Tapper. 1994. *The State and Higher Education*. (The Woburn education series). Ilford [GB] ; Portland (Or.): Woburn press.
- Sands, Roberta G., L. Alayne Parson, et Josann Duane. 1991. « Faculty Mentoring Faculty in a Public University ». *The Journal of Higher Education* 62 (2): 174-193.
- Saravanamuthu, K., et S. Filling. 2004. « A critical response to managerialism in the Academy ». *Critical Perspectives on Accounting* 15 (4-5): 437-52.
- Schiene, C., et U. Schimank. 2007. « Research Evaluation as Organisational Development ». In *The Changing Governance of the Sciences*, édité par Richard Whitley et Jochen Gläser, 171-90. Dordrecht: Springer.
- Scott, Peter. 1995. *The Meanings Of Mass Higher Education*. Open University Press.
- Segrestin, Denis. 1996. « La normalisation de la qualité et l'évolution de la relation de production ». *Revue d'économie industrielle* 75 (1): 291-307.
- ———. 1997. « L'entreprise à l'épreuve des normes de marché: Les paradoxes des nouveaux standards de gestion dans l'industrie ». *Revue française de sociologie* 38 (3): 553-585.
- Selznick, Philip. 1957. *Leadership in administration: A sociological view*. New York: Harper and Row.
- Sharp, S., et S. Coleman. 2005. « Ratings in the Research Assessment Exercise 2001—The patterns of university status and panel membership ». *Higher Education Quarterly* 59 (2): 153-71.
- Shattock, Michael. 2001. « The academic profession in Britain: A study in the failure to adapt to change ». *Higher Education* 41 (1): 27-47.

- ———. 2003. *Managing Successful Universities*. 1<sup>re</sup> éd. Open University Press.
- ———. 2008. « The Change from Private to Public Governance of British Higher Education: Its Consequences for Higher Education Policy Making 1980–2006 ». *Higher Education Quarterly* 62 (3): 181-203.
- Shattock, Michael, et Robert Berdahl. 1984. « The British University Grants Committee 1919–83: Changing Relationships with Government and the Universities ». *Higher Education* 13 (5): 471-499.
- Shore, Cris, et Susan Wright. 1999. « Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education ». *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 5 (4): 557-575.
- Sidaway, J. D. 1997. « The production of British geography ». *Transactions of the Institute of British Geographers* 22 (4): 488-504.
- Sikes, Pat. 2006. « Working in a ‘new’ university: in the shadow of the Research Assessment Exercise? ». *Studies in Higher Education* 31 (5): 555-568.
- Skea, J. E. F., B. R. Martin, et N. Ling. 1992. « Assessing university departments: some problems and partial solutions ». *Science and Technology in a Policy Context*: 106-20.
- Slaughter, S., et G. Rhoades. 2004. *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins Univ Pr.
- Slaughter, Sheila, et Larry L. Leslie. 1999. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press.
- ———. 2001. « Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism ». *Organization* 8 (2): 154 -161.
- Smith, Andy T, et Michael Eysenck. 2002. « The correlation between RAE ratings and citation counts in psychology ». Departmental Technical Report. <http://cogprints.org/2749/>.
- Sotirakou, T. 2004. « Coping with conflict within the entrepreneurial university: threat or challenge for heads of departments in the UK higher education context ». *International Review of Administrative Sciences* 70 (2): 345.
- Sparkes, A. C. 2007. « Embodiment, academics, and the audit culture: a story seeking consideration ». *Qualitative Research* 7 (4): 521.
- Swain, Harriet. 1999. « RAE faces bias accusation ». *Times Higher Education*, décembre 3.
- Talib, Ameen Ali. 1999. « Simulations of the Submission Decision in the Research Assessment Exercise: The “Who” and “Where” Decision. ». *Education Economics* 7 (1): 39-51.

- ———. 2001. « The Continuing Behavioural Modification of Academics since the 1992 Research Assessment Exercise. » *Higher Education Review* 33 (3): 30-46.
- Talib, Ameen Ali, et Anthony Steele. 2000. « The Research Assessment Exercise: strategies and trade-offs ». *Higher Education Quarterly* 54 (1): 68-87.
- Tapper, Ted. 2007. *The Governance of British Higher Education: The Struggle for Policy Control*. Kluwer Academic Publishers.
- Tapper, Ted, et David Palfreyman. 1999. *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*. 1<sup>re</sup> éd. Routledge.
- ———. 2002. « Understanding Collegiality: The Changing Oxbridge Model ». *Tertiary Education and Management* 8 (1): 47-63.
- Tapper, Ted, et Brian Salter. 1995. « The changing idea of university autonomy ». *Studies in Higher Education* 20 (1): 59.
- ———. 2002. « The Politics of Governance in Higher Education: The Case of the Research Assessment Exercises ». *OxCHEPS Occasional* (6).
- ———. 2003. « Interpreting the Process of Change in Higher Education: The Case of the Research Assessment Exercises ». *Higher Education Quarterly* 57: 4-23.
- ———. 2004. « Governance of Higher Education in Britain: The Significance of the Research Assessment Exercises for the Funding Council Model ». *Higher Education Quarterly* 58 (1): 4-30.
- Taylor, Charles. 1989. *Sources of the self: the making of the modern identity*. 1 vol. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teece, David J., Richard Rumelt, Giovanni Dosi, et Sidney Winter. 1994. « Understanding corporate coherence : Theory and evidence ». *Journal of Economic Behavior & Organization* 23 (1). *Journal of Economic Behavior & Organization*: 1-30.
- The Royal Academy of Engineering. 2005. « The Assessment of Research Quality in Engineering Disciplines: A recommendation to the Higher Education Funding Council for England for adoption in the Research Assessment Exercise 2008 ». R1.22. The Royal Academy of Engineering.
- THES. 1998. « Transfer market troubles ». *Times Higher Education*.
- Thrift, N., et D. Walling. 2000. « Geography in the United Kingdom 1996–2000 ». *Geographical Journal* 166 (2): 96-124.

- Thrift, Nigel. 2002. « The future of geography ». *Geoforum* 33 (3): 291-298.
- Tight, Malcom. 1992. « Institutional Autonomy ». In *The Encyclopedia of higher education*, édité par Burton Clark et Guy Neave. Oxford: Pergamon Press.
- Todd, Zazie, Anna Madill, Nicky Shaw, et Nicola Bown. 2008. « Faculty Members' Perceptions of How Academic Work is Evaluated: Similarities and Differences by Gender ». *Sex Roles* 59 (11-12): 765-775.
- Trow, Martin. 1994. « Managerialism and the Academic Profession: The Case of England\* ». *Higher Education Policy* 7 (2): 11-18.
- Trowler, Paul, et Peter Knight. 1999. « Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice ». *Higher Education* 37 (2): 177-195.
- Universities UK. 2003. « Submission to OST Consultation on the Sustainability of University Research ». Londres: Universities UK.
- University and College Union. 2006. « The future of research funding and assessment: the 'voice of the profession' ». UCU. <http://www.ucu.org.uk/index.cfm?articleid=2267>.
- Van der Meulen, B. 2003. « New roles and strategies of a research council: intermediation of the principal-agent relationship ». *Science and Public Policy* 30 (5): 323-36.
- Van der Meulen, Barend. 1998. « Science policies as principal-agent games: Institutionalization and path dependency in the relation between government and science ». *Research Policy* 27 (4): 397-414.
- Velody, Irving. 1999. « Knowledge for what? The intellectual consequences of the Research Assessment Exercise ». *History of the Human Sciences* 12 (4): 111.
- Vidovich, L. 2002. « Quality assurance in Australian higher education: Globalisation and steering at a distance' ». *Higher Education* 43 (3): 391-408.
- Wadley, David, et Elise Lindgren. 1987. « Strategic Planning for Geography Departments? ». *The Professional Geographer* 39 (4): 392-404.
- Wakeham, William. 2010. « Financial sustainability and Efficiency in Full Economic Costing of Research in UK Higher Education Institutions ». London: RCUK/UUK Task Group.
- Walford, Geoffrey. 1988. « The Privatisation of British Higher Education ». *European Journal of Education* 23 (1/2): 47-64.
- Wand, John, John Newton, et Ian Carter. 2004. « Sustainability and Full Economic Costing: Policy and Implications ». *Issues in research management and administration* occasional paper



No 1.

- Warner, W. Keith, et A. Eugene Havens. 1968. « Goal Displacement and the Intangibility of Organizational Goals ». *Administrative Science Quarterly* 12 (4): 539-555.
- Watson, Roger. 1997. « United Kingdom universities' research assessment exercise 1996: critique, comment and concern ». *Journal of Advanced Nursing* 26 (4): 641-642.
- Weber [1921], Max. 1995. *Économie et société, tome 1 : Les Catégories de la sociologie*. Nouvelle. Pocket.
- Weber [1923], Max. 1987. *Historia económica general*. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, Max. 1964. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Vol. 1967. Plon Paris.
- Webster, Frank. 1995. *Theories of the Information Society*. Routledge.
- Weick, Karl E. 1976. « Educational Organizations as Loosely Coupled Systems ». *Administrative Science Quarterly* 21 (1): 1-19.
- ———. 1983. « Stress in Accounting Systems ». *The Accounting Review* 58 (2): 350-369.
- Weingarten, Fred W. 1992. « Computer Science ». Édité par Burton R. Clark et Guy Neave. *The Encyclopedia of higher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Wellcome Trust. 2003. « Submission to OST Consultation on the Sustainability of University Research ». Londres: Wellcome Trust.
- Whitley, R. 2008. « Universities as strategic actors: Limitations and variations ». *The University in the Market (London: Portland Press)*: 23-37.
- Whitley, Richard. 1976. « Umbrella and Polytheistic Scientific Disciplines and Their Elites ». *Social Studies of Science* 6 (3/4): 471-497.
- ———. 2003. « The Institutional Structuring of Organizational Capabilities: The Role of Authority Sharing and Organizational Careers ». *Organization Studies* 24 (5): 667 -695.
- ———. 2007. « Constructing Universities as Strategic Actors: Limitations and Variations ». In Stockholm.
- ———. 2008. « Universities as strategic actors: Limitations and variations ». In *The University in the Market*, édité par Lars Engwall et Denis Weaire, Portland Press, 23-37. London.
- Whitley, Richard, et Jochen Gläser. *The Changing Governance of the Sciences: The Advent of Research Evaluation Systems*. Springer. Dordrecht.
- Whitley, Richard, Jochen Gläser, et Lars Engwall. 2010. *Reconfiguring Knowledge Production: Changing authority relationships in the sciences and their consequences for intellectual*

*innovation*. Oxford University Press Oxford.

- Whittington, Geoff. 1993. « Education And Research Notes The 1992 Research Assessment Exercise ». *The British Accounting Review* 25 (4): 383-395.
- ———. 1997. « The 1996 research assessment exercise ». *The British Accounting Review* 29 (2): 181-97.
- Willmott, Hugh. 1991. « The auditing game: A question of ownership and control ». *Critical Perspectives on Accounting* 2 (1): 109-121.
- ———. 1993. « Strength is ignorance, freedom is slavery: managing culture in modern organizations ». *Journal of Management Studies* 30 (4): 515-52.
- ———. 1995. « Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University Education in the U.K. » *Human Relations* 48 (9): 993 -1027.
- ———. 2003. « Commercialising Higher Education in the UK: the state, industry and peer review ». *Studies in Higher Education* 28 (2): 129-141.
- Wojtas, Olga. 2007. « RAE fuels trend for research only time ». *Times Higher Education*, janvier 19.
- Woodward, J. 1965. *Industrial Organization: Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Yokoyama, Keiko. 2006. « The effect of the research assessment exercise on organisational culture in English universities: collegiality versus managerialism ». *Tertiary Education and Management* 12 (4): 311-22.
- Zellers, Darlene F., Valerie M. Howard, et Maureen A. Barcic. 2008. « Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel ». *Review of Educational Research* 78 (3): 552 -588.

## Annexe 1

### *Sigles*

- fEC : full Economic Costing
- HEFCE : *Higher Education Funding Council for England*
- HESA : *Higher Education Statistics Agency*
- JCOSG : *Joint Costing And Pricing Steering Group*
- NPM : *New Public Management* ou Nouveau Management Public
- PCFC: *Polytechnics and Colleges Funding Council*
- QAA: Quality Assurance Agency for Higher Education
- QR : Quality Related Grant, le financement donné aux universités par les Conseils de Financement à partir des résultats des départements au RAE
- RAE : *Research Assessment Exercise*
- TRAC : *Transparent Approche to Costing*
- SWOT : *Strengths (forces), Weaknesses (faiblesses), Opportunities (opportunités), Threats (menaces)*
- UCU : *University and College Union*: C'est le plus grand syndicat et association professionnelle d'universitaires et personnel universitaire du Royaume-Uni. Il est né de la fusion de l'Association of University Teachers (AUT) et la National Association of Teachers in Further and Higher Education (NATFHE).
- UFC : *University Funding Council*
- UGC : *University Grant Committee*

## *Traductions*

- Conseils de financement = *Funding Councils* : désigne les trois organismes publics non gouvernementaux chargés du financement de l'enseignement supérieur (*Higher Education Funding Council for England*, *Higher Education Funding Council for Wales* et le *Scottish Higher Education Funding Council*) et le *Department for Employment and Learning* d'Irlande du Nord. Ces organisations sont en charge de l'organisation du RAE et la distribution de ressources après la publication des résultats.
- *Research Councils* : Agences Thématiques : les *Research Councils* sont des organismes publics non ministériels chargés de coordonner et financer la recherche sur des domaines particuliers. Aujourd'hui il y a sept agences, chacune finançant des projets de recherche sur leur domaine disciplinaire. Tenant compte, que les politiques de chaque *Research Council* sont assez différentes et que dans chaque département étudié il est possible de présenter des candidatures pour plusieurs d'entre eux, nous avons retenu le caractère disciplinaire pour faire la traduction. Ce choix permet aussi de les différencier clairement des *Funding Councils* qui octroient des financements en bloc.
- Principal et Vice-Chancellor : Président
- pro vice-chancellor et vice-principal : vice-président
- *overseas students* : étudiants extra communautaires : nous traduisons *overseas* comme extra communautaire pour faire la différence avec les étudiants étrangers membres de l'Union Européenne. Ces derniers sont traités, pour tous les effets comme des étudiants anglais.
- *loosely coupled systems* : systèmes faiblement couplés
- *panelists* = membres du jury du RAE
- *panels* = jurys

## **Annexe 2 : Conduite et liste d'entretiens**

### **Conduite des entretiens**

L'ensemble d'entretiens a été réalisé à l'intérieur le bureau des universitaires ou dans salles de réunion sauf pour les universitaires ne travaillant plus dans les universités étudiées qui ont été interviewés sur leur nouveau lieu de travail ou à leur domicile.

Les entretiens ont pu être enregistrés pour la plupart sauf refus des interviewés. Dans tous les cas, ils ont fait l'objet d'une prise de notes extensives pendant l'entretien, pour pouvoir disposer rapidement d'un premier matériau. Ils ont ensuite été retranscrits à partir des enregistrements ou des notes prises pendant l'entretien.

Les entretiens ont été conduits sur la base d'une grille d'entretien souple, structurée par grands thèmes, dont le contenu a été adapté en fonction des personnes interviewées ou du type d'information que nous souhaitions recueillir. Les entretiens ont fait l'objet d'une préparation préalable, soit pour nous familiariser avec les thèmes de recherche des interviewés ou repérer leur implication dans différentes structures ou fonctions (en consultant les archives des départements, de bases de données bibliographiques et les entretiens déjà réalisées), soit pour optimiser le temps de l'entretien dans les cas où ceux-ci visaient à obtenir un éclairage sur un ou plusieurs points particuliers. Cette préparation était particulièrement importante pour cibler les entretiens des universitaires occupant ou ayant occupé des positions au sein des agences thématiques ou dans les jurys du RAE.

Les entretiens menés auprès des universitaires portant plus directement sur leurs activités de recherche, et leur travail, ont suivi une grille de base, dont nous présentons un exemple ci-dessous. Les différents sujets ont été abordés sans suivre un ordre strict en fonction du récit des personnes interviewés. En général, nous n'avons pas eu besoin de poser toutes les questions, car la plupart des sujets présents dans la grille étaient abordés spontanément. Nous avons, par exemple, rarement eu besoin de poser des questions sur le RAE, les exigences en termes de publications ou financements. Le fait d'être étranger a facilité la conduite des entretiens, car les interviewés prenaient d'autant plus soin d'expliquer en détail le fonctionnement des départements et des universités anglaises.

Le choix des personnes à interviewer a d'abord été guidé par la volonté de recueillir la parole d'un maximum de personnes à l'intérieur des départements. En suite, après un certain nombre

d'entretiens menés et des archives consultés, nous avons décidé d'interviewer certains des *senior managers*, des universitaires d'autres départements et certains professeurs ayant quitté le département.

### **Exemple de guide d'entretien pour universitaires**

#### **background and recruitment**

- Can you tell me about your background?
- Can you tell me how and why did you arrive to this department?
- How did you learn about your job position?
- Can you tell me how your recruitment process was? (Presentation to the department, interview...)
- Why did you apply to this department and why do you think they choose you?

#### **every day work**

- can you tell me about your work in the department?
- How is your time shared between research, teaching and administration? Why is it shared in that way?
- What are your responsibilities in the department?
- Has your work evolve in the last years? Why? How?

#### **Funding and research**

- What is your current research subject?
- With whom do you work in this research?
- How do you share the work? And who does what?
- Which elements allow this research?
- How expensive are your research projects?
- How do you find funding opportunities? How do you fund these research projects? Can you give an example?

- How did you set up that project?
- With which funding bodies do you usually work and why? What are the main differences between funding sources?
- For your research projects, do you need to work with technical staff?
- How do you organize the work with the technical staff?
- What do they do for you?

#### **relationship with colleagues**

- With whom do you work inside the department?
- How does your team or research group work?
- What are the activities of your research group? Do you have meetings?
- Do you work together? How do you share your work?
- How are the relations with your colleagues from other research groups?

#### **changes on the funding system**

- Have the recent changes on research policy an impact on your work?
- Can you tell me about the main changes on how you fund your research?
- How the management of the university and the department changed because of these changes?
- Can you speak me about the RAE?
- What is the impact of the RAE on your work life?
- Which are the new requirements born with the RAE?
- How do you prepare the RAE?

## Liste d'entretiens réalisés

### Université Gentle

<b>Entretiens au niveau de l'université</b>		
<b>Doyen de la faculté de science</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Novembre 2006</b>
<b>Vice-président chargé de la recherche</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Novembre 2006</b>
<b>Directeur du département du développement de la recherche et entreprises</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Décembre 2006</b>
<b>3 professeurs d'autres départements</b>	<b>3 entretiens</b>	<b>Septembre à Octobre 2006</b>

### Géographie

<b>Entretiens aux universitaires</b>		
<b>Directeur de département</b> <b>Professeur groupe 2</b>	<b>3 entretiens</b>	<b>Septembre à Octobre 2006</b>
<b>Ex directeur de département</b> <b>Professeur groupe 1</b>	<b>2 entretiens</b>	<b>Novembre 2006</b>
<b>Ex ex directeur de</b>	<b>2 entretiens</b>	<b>Octobre 2006</b>



<b>département</b>		
<b>Professeur groupe 3</b>		
<b>Directeur groupe de recherche 1</b> <b>Professeur</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2006</b>
<b>Directeur groupe de recherche 2</b> <b>Professeur</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Directeur groupe de recherche 4</b> <b>Professeur</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Novembre 2006</b>
<b>Professeur groupe 1</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Professeur groupe 1</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2006</b>
<b>Professeur groupe 2</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2006</b>
<b>Professeur groupe 3</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Lecturers et Readers groupe 1</b>	<b>5 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Octobre 2006</b>
<b>Lecturers et Readers groupe 2</b>	<b>3 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Octobre 2006</b>
<b>Lecturers et Readers groupe 3</b>	<b>5 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Octobre 2006</b>
<b>Lecturers et Readers groupe 4</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Octobre 2006</b>

<b>Entretiens personnel administratif et technique</b>		
<b>Secrétaire générale</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2006</b>
<b>Secrétaire financière</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2006</b>
<b>Techniciens de laboratoire</b>	<b>3 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Octobre 2006</b>

<b>Doctorants et Post doctorants</b>		
<b>Post doctorants</b>	<b>4 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Novembre 2006</b>
<b>Doctorants</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Novembre 2006</b>

<b>Entretiens d'universitaires d'ex membres du département</b>		
<b>2 Universitaires a la retraite</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Novembre 2006</b>
<b>Ex directeur de groupe de recherche</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Novembre 2007</b>

## **Informatique**

<b>Entretiens aux universitaires</b>		
<b>Directeur de département</b>	<b>3 entretiens</b>	<b>Octobre à Novembre 2006</b>
<b>Ex directeur de département</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Novembre 2006</b>

<b>Directeur de groupe de recherche 1</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Directeur de groupe de recherche 2</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Directeur de groupe de recherche 3</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Directeur de groupe de recherche 4</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Professeur groupe de recherche 1</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Professeur groupe de recherche 1</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Novembre 2006</b>
<b>Professeur groupe de recherche 2 ex doyen faculté de science</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Novembre 2006</b>
<b>Professeur groupe de recherche 3</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Professeur groupe de recherche 4</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Lecturers et Readers groupe de recherche 1</b>	<b>3 entretiens</b>	<b>Octobre à Novembre 2006</b>
<b>Lecturers et Readers groupe de recherche 2</b>	<b>2 entretiens</b>	<b>Octobre à Novembre 2006</b>
<b>Lecturers et Readers</b>	<b>2 entretiens</b>	<b>Octobre à Novembre 2006</b>

<b>groupe de recherche 3</b>		
<b>Lecturers et Readers</b>	<b>2 entretiens</b>	<b>Octobre à Novembre 2006</b>
<b>groupe de recherche 4</b>		

<b>Entretiens personnel administratif et technique</b>		
<b>Secrétaire générale</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Secrétaire financière</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Secrétaires groupe de recherche 1</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2006</b>
<b>Techniciens</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Novembre 2006</b>

<b>Doctorants et Post doctorants</b>		
<b>Post doctorants</b>	<b>3 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Novembre 2006</b>
<b>Doctorants</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Novembre 2006</b>

<b>Entretiens d'universitaires d'ex membres du département</b>		
<b>2 Universitaires a la retraite</b>	<b>4 entretiens individuels</b>	
<b>2 Ex directeurs de groupe de recherche</b>	<b>2 entretiens</b>	<b>Septembre 2007</b>

## Université Saint Georges

<b>Entretiens au niveau de l'université</b>		
<b>Doyen de la faculté de science</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2007</b>
<b>Directeur du département de finances</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Novembre 2007</b>
<b>professeur d'autre département</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2007</b>

## Géographie

<b>Entretiens aux universitaires</b>		
<b>Directeur de département</b> <b>Professeur groupe 2</b>	<b>3 entretiens</b>	<b>Septembre à</b> <b>Novembre 2007</b>
<b>Ex directeur de département</b> <b>Professeur groupe 1</b>	<b>2 entretiens</b>	<b>Octobre 2007</b>
<b>Directeur groupe de recherche 1</b> <b>Professeur</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2007</b>
<b>Directeur groupe de recherche 2</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2007</b>

<b>Professeur</b>		
<b>Directeur groupe de recherche 3</b> <b>Professeur</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2007</b>
<b>Directeur groupe de recherche 4</b> <b>Professeur</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2007</b>
<b>Professeur groupe 1</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2007</b>
<b>Professeur groupe 3</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Novembre 2007</b>
<b>Lecturers et Reader groupe 1</b>	<b>3 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Octobre 2007</b>
<b>Lecturers et Reader groupe 2</b>	<b>3 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Octobre 2007</b>
<b>Lecturers et Reader groupe 3</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Octobre 2007</b>
<b>Lecturers et Reader groupe 4</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Octobre 2007</b>

<b>Entretiens personnel administratif et technique</b>		
<b>Secrétaire générale</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2007</b>
<b>Secrétaire financière</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Septembre 2007</b>
<b>Techniciens de laboratoire</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Septembre à Octobre 2007</b>

<b>Doctorants et Post doctorants</b>		
<b>Post doctorants</b>	<b>3 entretiens individuels</b>	
<b>Doctorants</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	

<b>Entretiens d'universitaires d'ex membres du département</b>		
<b>1 Universitaires a la retraite</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Novembre 2007</b>
<b>1 Universitaire ayant quitté le département</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Novembre 2007</b>

### **Informatique**

<b>Entretiens aux universitaires</b>		
<b>Directeur de département</b>	<b>3 entretiens</b>	<b>Octobre à novembre 2007</b>
<b>Ex directeur de département</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre à novembre 2007</b>
<b>Professeur en charge du RAE</b>	<b>2 entretiens</b>	<b>Octobre à novembre 2007</b>
<b>Professeur</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre 2007</b>
<b>Lecturers et Readers groupe de recherche 1</b>	<b>11 entretiens</b>	<b>Octobre à novembre 2007</b>

<b>Entretiens personnel administratif et technique</b>		
<b>Secrétaire générale école</b>	<b>1 entretien</b>	<b>Octobre à novembre 2007</b>

<b>de mathématique et informatique</b>		
<b>Administrateur informatique</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Octobre à novembre 2007</b>

<b>Post doctorants</b>	<b>3 entretiens individuels</b>	<b>Octobre à novembre 2007</b>
<b>Doctorants</b>	<b>2 entretiens individuels</b>	<b>Octobre à novembre 2007</b>

<b>Entretiens d'universitaires d'ex membres du département</b>		
<b>2 Universitaires a la retraite</b>	<b>4 entretiens</b>	<b>Octobre à novembre 2007</b>
<b>2 Ex directeurs de groupe de recherche</b>	<b>2 entretiens</b>	<b>Octobre à novembre 2007</b>



## **Annexe 3 : exigences minimales du fEC**

Depuis le site web du JCPSG (JM Consulting 2014) :

### **Part V - TRAC fEC**

#### **Section B: Minimum requirements**

1. The minimum requirements are:

- all externally sponsored projects starting after 1 September 2005 are costed on a full economic cost basis (fEC);  
  
projects live prior to this need not be re-costed on the new fEC basis, except for long-term projects;
- academics are provided with appropriate support;
- researchers to be included, the estimates of their time, and their salary costs, are in accordance with TRAC requirements, e.g.:
  - all academic and research staff, however funded, who work on a project, are included in the cost. The costs of Fellows are included on a second project only when less than 100% of their time was included in the original fellowship project;
  - time is based on an estimate of the actual hours that will be worked on the project;
  - time is costed (using actual salaries or pay bandings) at a salary cost divided by a standard working year of 1650 hours;
  - the time of clinical academics on O(CS) and visiting staff not paid by the institution, is carefully treated;
- institutions do not charge more than the salary costs that they incur to public bodies (research councils and OGDs). Institutions have in place various methods that prevent this, as specified in [the Guidance](#);
- laboratory technicians' costs are directly allocated no later than 1 August 2007;

- the costs of equipment purchased for an externally-funded project are written-off over the life of that equipment, and do not form part of the estates cost total;
- interest, redundancy and severance payments are included in the fEC within the gross cost of capital employed, charged as part of the indirect cost total;
- directly incurred costs are recorded against a project as the expenditure is made: PI costs, other directly allocated costs and indirect costs are recorded periodically against each project on estimate. There is no virement of the budgets of the last two categories;
- any cost that is directly incurred can be verified by a record of its purchase (in the case of consumables or equipment purchase), or a timesheet (in the case of staff working on more than one project or activity);
- estates costs are directly allocated to projects, on a £/FTE basis or method as robust as this;
- the costs of major research facilities are directly allocated to projects no later than 1 August 2007;
- there is no double-charging of technician or equipment costs. The costs recorded in the accounting records which relate to the directly allocated costs of technicians and equipment initially form part of the estates cost total. The estimated total of charges to be made against projects and other activities is then deducted from the estates cost total;
- indirect costs are attributed to projects using a £/FTE rate;
- default indirect cost rates and estates charges are applied, until full robustness is achieved;
- the costs of supervising and training PGR students, even if they are an integral part of the research project, are kept separate from the costs of managing and carrying out the research on the project;
- all project costs are indexed;
- changes to cost estimates for PI salaries and time, estates costs and indirect costs during the life of the project are only made (for cost-based pricing purposes) where there is a substantial change to the programme of work;
- each year, the PI is able to confirm that the time estimated on the project has been spent.

Formal records are not required for this;

- a reconciliation is made between academic salary costs recorded against Research Council projects, and academic salary costs allocated to Research Councils under the annual TRAC time allocation exercise, from December 2009;
- research activity is carried out in the context of a balanced research portfolio, with infrastructure spend helping to facilitate its long-term sustainability;
- cost-based prices to public good sponsors are not negotiated downwards in inappropriate areas.

2. Other minimum requirements that relate to TRAC fEC are given in:

- [Principles and conventions](#)
- [Annual TRAC](#)
- [Charge-out rates](#)

3. A ‘project’ is an activity that is considered by a sponsor to be a separately fundable piece of research. It would include a research project, programme grant, centre grant, and fellowship. The costs of research studentships could also be calculated, but it is not a TRAC requirement to do so – see [PGRs](#).

4. TRAC fEC is used to cost research projects for all sponsors – whether Research Councils, OGDs, charities, industry or EU. However, the prices that these sponsors will pay for their projects will differ, and will not always be fEC based.

5. It is good practice for institutions to use similar techniques on institution-/own-funded research. However, this would require such research to be defined in terms of discrete projects, which may not always be appropriate.

6. Academics **should** be provided with:

- appropriate training in the new methods;
- effective systems to support them in their costing, as required; and
- financial and administrative support as required to produce quality cost estimates, particularly for complex projects and for academics new to costing applications.

7. When estimating the costs of a research project, PIs and/or other staff **should** have access to

costing schedules, prepared by the institution, which set out:

- the annual salary cost to be applied for each researcher or for each pay banding for academic and research staff;
- this annual salary shown as a rate per day and hour;
- estates charges (e.g. non-laboratory and laboratory, expressed in terms of £/hour, £/day, £/FTE);
- an indirect cost rate (expressed in terms of £/hour, £/day, £/FTE);
- institutional cost indices;
- charge-out rates for each type of directly allocated cost (such as technicians and each major research facility) that will be charged to projects according to planned use.

8. Instructions **should** ensure that the costing schedules are supported with information which:

- summarises the main points of this Guidance that relate to cost estimation
- lists costs that should be charged directly
- gives guidance on pricing, and
- gives access to support and advice.

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction .....	1
1 Choix d'objets et approches théoriques .....	6
1.1 Le RAE et le fEC : deux instruments représentatifs du Nouveau Management Public .....	7
1.1.1 Le RAE et le fEC au centre des réformes des universités .....	8
1.1.2 L'étude par les instruments de politiques publiques.....	10
1.2 Changements institutionnels et changements dans la coordination du travail.....	12
1.3 Les départements, unités de base des universités anglaises.....	14
1.4 Départements d'informatique et géographie : un même cadre organisationnel pour des modes de travail hétérogènes.....	16
1.5 Modes de gestion des départements : collégialité et hiérarchie .....	18
2 Méthodologie et terrains d'enquête .....	21
2.1 Terrains d'enquête .....	20
2.1.1 L'université Gentle.....	21
2.1.2 Le département de géographie à Gentle.....	21
2.1.3 Le département d'informatique à Gentle.....	23
2.1.4 L'université Saint-Georges.....	23
2.1.5 Le département de géographie à Saint-Georges.....	24
2.1.6 Le département d'informatique à Saint-Georges .....	25
2.2 Présentation des principales données mobilisées et des méthodes.....	25
2.2.1 Entretiens .....	26
2.2.2 Archives et sources documentaires.....	25
3 Plan de thèse .....	27
Capitulo 1: Contexte de réformes et naissance du Research Assessment Exercise et du full Economic Costing .....	29
1 Transformations du système d'enseignement supérieur anglais .....	33
1.1 Les réformes Thatcher.....	35
1.2 Naissance du RAE et transformations des instances de financement .....	37
1.3 L'intégration des polytechnics .....	41
2 Le RAE .....	42
2.1 L'évolution du RAE.....	44
2.1.1 RAE 1986.....	44
2.1.2 RAE 1989 .....	45
2.1.3 RAE 1992.....	46
2.1.4 RAE 1996.....	48
2.1.5 RAE 2001.....	49
2.1.6 RAE 2008.....	50

2.2 Fonctionnement du RAE.....	51
2.2.1 Choix et composition des panels.....	54
2.2.2 Informations requises pour le RAE.....	55
2.2.3 Critères d'évaluation et méthodes de travail des jurys du RAE.....	57
2.3 Les résultats du RAE et les critiques du système d'évaluation.....	59
2.3.1 Résultats du RAE: évolutions et distribution de notes dans l'évaluation .....	59
2.3.2 Distributions des financements pour la recherche suite au RAE.....	61
2.3.3 Critiques du processus d'évaluation.....	63
2.4 Conséquences du RAE sur les institutions, sur les départements et sur les individus.....	68
2.4.1 Conséquences du RAE au niveau des universités.....	69
2.4.2 Conséquences du RAE au niveau des départements .....	71
2.4.3 Conséquences au niveau des individus .....	75
3 Le Full Economic Costing .....	78
3.1 Contexte de la création du fEC.....	78
3.2 Fonctionnement et principes du fEC.....	82
3.3 Conséquences générales du fEC au niveau des départements .....	85
Conclusion du chapitre .....	91
Chapitre 2 : Les rapports entre les universités et leurs départements : autonomie contrôlée ou contrôle direct ?.....	95
1 Universités départements : ambiguïté des rapports de pouvoir .....	99
1.1 Le fEC et le RAE en tant qu'outils de contrôle et de surveillance .....	99
1.1.1 Le RAE comme instrument de contrôle.....	101
1.1.2 Le fEC comme instrument de contrôle .....	103
1.2 Le fEC et le RAE au service de l'autonomie des départements .....	105
1.2.1 Les limites liées aux caractéristiques de la production de la recherche et à sa prise en compte indirecte dans le RAE et le Fec.....	106
1.2.2 Le RAE et le fEC rendent les universités plus dépendantes des élites scientifiques nationales et internationales .....	110
1.2.3 Le RAE et le fEC rendent le lien entre recherche et financement beaucoup plus clair et contrôlable par les universitaires.....	113
1.3 Le RAE et le fEC en tant qu'outils de mesure de la performance des départements et porte d'entrée du management .....	114
2 Modalités et degrés d'intervention dans les départements.....	120
2.1 Des seniors managers qui se comportent comme des directeurs du département.....	122
2.2 Les senior managers comme négociateurs et appuis externes.....	126
2.3 Des senior managers à distance.....	130
3 Négociations et mobilisations des directeurs de départements et des universitaires .....	133
3.1 Modèle de négociation sur des performances actuelles .....	135
3.2 Négociation sur les performances futures.....	139
Conclusion du chapitre .....	143

Chapitre 3 : Effets techniques et institutionnels du RAE et du fEC sur le management des départements .....	147
1 Outils de management des départements : effets sur l'information, l'action et la légitimité .....	153
1.1 Les outils détecteurs : un management mieux informé sur l'activité du département et sur les demandes externes.....	154
1.1.1 Interpréter les demandes de l'environnement.....	155
1.1.1.1 La mise en place d'une organisation au service de l'interprétation des demandes de l'environnement.....	156
1.1.1.2 Le support de publication est utilisé comme signe de qualité internationale.....	162
1.1.1.3 Les départements doivent avoir une structure de management lisible .....	166
1.1.2 Des outils de suivi qui permettent des calculs et focalisent l'attention.....	168
1.1.2.1 Les outils de veille mettent en valeur des indices de qualité.....	169
1.1.2.2 Une comptabilité précise de l'utilisation des ressources qui modifie l'activité des universitaires.....	172
1.2 Outils effecteurs : agir sur les ressources, agir sur la production.....	174
1.2.1 Création de règles de publication et de financement .....	176
1.2.2 L'allocation des tâches par les directeurs de département comme mécanisme d'incitation.....	179
1.2.3 Le mentorat : aider pour mieux orienter.....	181
1.2.4 Le pouvoir des directeurs de département sur la carrière et le salaire des universitaires .....	184
1.2.5 Les groupes de recherche comme outils de légitimation et/ou de coordination de l'activité des universitaires.....	188
2 Agencements typiques d'outils et tendances dynamiques au sein des départements.....	191
2.1 Deux modalités d'agencement des outils.....	192
2.2 L'impact de l'agencement des outils de gestion .....	194
2.2.1 Les départements managériaux collégiaux facilitent la production de recherche de "qualité internationale" en mêlant outils de détection managériaux et pratiques collégiales.....	194
2.2.2 Les départements managériaux hiérarchiques font pression sur les universitaires.....	199
2.3 Facteurs et changement dans l'organisation des départements.....	203
2.3.1 De l'organisation managériale hiérarchique à l'organisation managériale collégiale des groupes de recherche.....	206
2.3.2 L'absence de ressources pousse systématiquement vers un modèle managérial hiérarchique .....	211
Conclusion du chapitre.....	214
Chapitre 4 : Changements des comportements des universitaires et tensions entre valeurs et demandes managériales .....	219
1 RAE et fEC : deux réformes qui ne s'opposent pas totalement aux valeurs des universitaires ...	224

2 Oppositions et synergies entre outils de pilotage, pratiques de recherche et valeurs .....	238
2.1 L'impact sur le travail et ses résultats dans les départements et groupes de recherche managériaux hiérarchiques.....	239
2.1.1 Diversité des situations vis-à-vis des demandes managériales.....	240
2.1.2 Stratégies des universitaires face aux injonctions à la publication et à l'obtention de financement.....	249
2.2 L'impact sur le travail et les résultats dans les départements à tendance managériale collégiale .....	255
2.2.1 Compatibilité des profils des universitaires et des groupes de recherche avec les exigences externes.....	256
2.2.2 Des stratégies individuelles et collectives qui réduisent les tensions .....	259
Conclusion du chapitre .....	268
Chapitre 5 : Guerre et paix autour du processus de recrutement.....	273
1. Le RAE : un impact significatif mais faible .....	279
1.1 Selon les universitaires, le RAE a un très fort impact sur les recrutements.....	280
1.2 Le RAE est un obstacle à la pérennisation du personnel mais il a un impact faible sur la mobilité.....	282
1.3 Dans les départements, les recrutements s'inscrivent dans des stratégies scientifiques.....	285
2 Les étapes d'un recrutement : un processus qui mobilise des dispositifs variés .....	286
2.1 Profilage de poste.....	287
2.2 Création d'un poste et remplacement.....	287
2.3 Appel à candidatures .....	288
2.4 Présélection.....	289
2.5 Job talk.....	290
2.6 Constitution du comité et entretiens .....	291
2.7 Négociation sur la rémunération.....	291
3 Processus concrets de recrutement : recrutements pacifiés et recrutements politiques .....	293
3.1 Dans les départements managériaux hiérarchiques, les recrutements sont pacifiés.....	293
3.1.1 Une définition précise des profils et des besoins "objectifs" .....	294
3.1.2 L'influence marginale des universitaires et des instruments nationaux dans les appel à candidature et la pré-sélection.....	298
3.1.3 Job-talk et entretien : primauté des activités d'enseignement et d'administration.....	300
3.2 Des recrutements politiques dans les départements managériaux collégiaux.....	304
3.2.1 L'ouverture et le profil des postes sont soumis aux rapports de force internes et externes.....	305
3.2.2 Appel à candidatures et redéfinition du profil de poste .....	307
3.2.3 Primauté de l'agenda de recherche et des synergies lors du choix des candidats.....	309
Conclusion du chapitre .....	313
Conclusions générales de la thèse .....	317
Les effets du RAE et du FEC sur les départements et les universités.....	320



Le RAE et le fEC favorisent la création de structures de légitimation de l'activité des universités et cela a des effets .....	320
Le RAE et le fEC rendent les départements « auditables » .....	323
Le fEC et le RAE produisent des effets de différenciation entre les départements.....	325
Le RAE et le fEC ne déséquilibrent pas de façon univoque les rapports de pouvoir dans les universités .....	326
Le RAE et le fEC favorisent une rationalité pragmatique .....	328
Quelques considérations plus générales sur les instruments et l'auditabilité des universités.....	330
Les instruments agissent à travers des outils de gestion négociés localement et qui ont leur propre logique .....	331
Les instruments imposent des représentations des enjeux dans la mesure où ils sont appropriés par les acteurs .....	332
Les instruments d'action publique permettent que les organisations s'orientent vers l'action . .....	333
Les instruments ne transforment pas les organisations en un panoptique .....	334
Vers de nouvelles perspectives ?.....	335
Bibliographie.....	339
Annexe 1.....	368
Annexe 2 .....	370
Annexe 3 .....	382