



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2015

Régulation professionnelle dans un contexte de changement. Le cas des enseignants-chercheurs à l'Université de Lausanne

Siggen Michaël

Siggen Michaël, 2015, Régulation professionnelle dans un contexte de changement. Le cas des enseignants-chercheurs à l'Université de Lausanne

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB_2D5F42FA2B385

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

Régulation professionnelle dans un contexte de changement. Le cas des enseignants-chercheurs à l'Université de Lausanne

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Sciences Sociales et Politiques de
l'Université de Lausanne pour l'obtention du grade de docteur en science politique

Par

Michaël Siggen

Directeur de Thèse :

Prof. David Giaugue

Membres du Jury :

Prof. Jean-Philippe Leresche

Prof. Yves Emery

Prof. Daniel J. Caron

LAUSANNE

- 2015 -



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Conseil de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, sur proposition d'un jury formé des professeurs

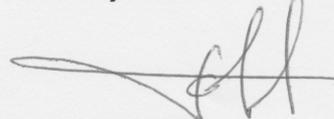
- David GIAUQUE, directeur de thèse, Professeur à l'Université de Lausanne
- Jean-Philippe LERESCHE, Professeur à l'Université de Lausanne
- Yves EMERY, Professeur à l'Université de Lausanne
- Daniel J. CARON, Professeur à l'École Nationale d'Administration Publique, Gatineau, Québec

autorise, sans se prononcer sur les opinions du candidat, l'impression de la thèse de Monsieur Michaël SIGGEN, intitulée :

Régulation professionnelle dans un contexte de changement. Le cas des enseignants-chercheurs à l'Université de Lausanne. »

Lausanne, le 4 mars 2015

Le Doyen de la Faculté



Professeur
Fabien Ohl

Résumé de la thèse

Avec l'avènement d'une économie du savoir de plus en plus compétitive, le paysage universitaire suisse a connu de profonds changements ces dernières décennies. Afin d'améliorer la compétitivité de nos universités, les élites politico-administratives et universitaires ont accordé plus d'autonomie de gestion aux directions de nos universités. En contrepartie, ces dernières se sont alors engagées à réaliser un certain nombre d'objectifs stratégiques et à en rendre compte au travers de processus d'évaluation. Dans ce contexte de « *Nouvelle Gestion Publique* », les enseignants-chercheurs sont donc sensés orienter leur travail de manière à faire coïncider leurs objectifs scientifiques personnels avec les objectifs stratégiques définis entre leur direction et l'Etat. Face à ces changements, dans quelle mesure ce groupe professionnel, jouissant traditionnellement d'une autonomie et d'un pouvoir discrétionnaire élevés, est-il encore capable de maintenir une capacité de régulation autonome ? C'est à cette question que nous avons voulu répondre dans le cadre de cette thèse.

Pour ce faire, nous avons développé un modèle original d'analyse de la régulation professionnelle. Nous l'avons ensuite appliqué à trois facultés de l'Université de Lausanne. L'analyse de nos entretiens semi-directifs nous a alors montré que les enseignants-chercheurs de ces trois facultés étaient encore en mesure de maintenir une capacité d'autorégulation de leurs pratiques professionnelles. Certes nous avons constaté une certaine « *homogénéisation* » de ces dernières, mais celle-ci concerne avant tout des aspects marginaux du travail des enseignants-chercheurs. Autrement dit, les enseignants-chercheurs ont su adapter des aspects secondaires de leurs pratiques aux attentes externes afin de préserver le « *cœur* » de leur activité professionnelle. Cela nous a donc permis de conclure que ce groupe professionnel est toujours en mesure de maintenir un niveau d'autorégulation élevé malgré la mise en place d'une nouvelle gouvernance universitaire et des attentes toujours plus grandes en terme d' « *accountability* ».

Summary of thesis

With the rise of competitiveness in the knowledge economy, the Swiss university landscape has undergone some important changes in the past decades. In order to improve the competitiveness of our universities, the political and university elites granted more management autonomy to the managers of our universities. In return, the latter agreed to accomplish a number of strategic objectives and to report back through an evaluation process. In this context of « *New Public Management* », the professors are expected to guide their work in order to make their personal scientific objectives coincide with the strategic goals defined between their managers and the state. Confronted with these changes, how this group of professionals is still capable to maintain their capacity of selfregulation? That is the question we wanted to answer in this thesis.

In order to fulfil this, we have developed a model to analyze the professional regulation. Then we have applied it to three faculties in the University of Lausanne. Analysis of our semi-directive interviews showed us that the professors were still able to maintain a self-regulatory capacity of their professional practices. We have definitely seen a certain « *uniformity* » in them but it primarily concerns the marginal aspects of their work as researchers. In other words, the professors knew how to adapt the secondary aspects of their practices to the external expectations in order to preserve the "heart" of their professional activity. We conclude that this group of professionals is still able to maintain a high level of self-regulation despite the introduction of a new university governance and expectations in terms of "accountability".

Table des matières

RESUME DE LA THESE	3
REMERCIEMENTS	11
INTRODUCTION	16
PLAN DE LA THESE	23
CHAPITRE I : CONTEXTE, PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	25
1.1 <i>Le paysage universitaire en Suisse et en Europe : vers un changement de paradigme ?</i>	26
1.1.1 Le développement des hautes écoles universitaires en Suisse et ses sources de tension	26
1.1.2 Gestion des universités et politiques universitaires en Europe : vers un changement de paradigme ?	28
1.1.3 L'évolution des politiques de l'enseignement et de la recherche en Europe	34
La Déclaration de Bologne	34
La Stratégie de Lisbonne.....	35
1.2 <i>Savoir, concurrence et Nouvelle Gestion Publique</i>	36
1.2.1 Quelques principes généraux sur la Nouvelle Gestion Publique.....	37
1.2.2 Les outils de la NGP.....	39
1.2.3 La place de l'évaluation dans la gestion des institutions de recherche et d'enseignement supérieur	42
L'Espace Européen de la Recherche : la fabrique des chercheurs-entrepreneurs	44
L'évaluation au cœur des transformations du champ académique.....	46
1.2.4 L'évaluation : impacts et limites.....	49
Le benchmarking comme outil d'évaluation des universités.....	49
Les indicateurs permettant l'évaluation et leurs limites.....	52
1.3 <i>Problématique et question de recherche</i>	55
CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE	58
2 UN MODELE D'ANALYSE DE LA REGULATION PROFESSIONNELLE	59
2.1 <i>Une perspective sociologique de la régulation</i>	59
2.2 <i>L'apport de l'analyse politique en sociologie des organisations à la question de la régulation</i>	60
2.2.1 La Théorie de la Régulation Sociale	61
2.2.2 Les cinq dimensions structurant la régulation organisationnelle	64
L'environnement de l'organisation.....	65
La gestion et le management	66
Le pouvoir ou les jeux d'acteurs	66
La culture.....	66
La légitimation	67
2.3 <i>L'apport de l'approche néo-wébérienne en sociologie des professions à la question de la régulation</i>	67
2.3.1 Régulation et domination d'une juridiction.....	68
2.3.2 Régulation et professionnalisme	69
2.3.3 Régulation, professionnalisme et organisations.....	71
2.3.4 Synthèse.....	74
2.4 <i>Définition du concept de profession</i>	79
3 LE MODELE D'ANALYSE DE LA REGULATION PROFESSIONNELLE ET SES PRINCIPALES VARIABLES ...	84
3.1 <i>La régulation externe des professions</i>	84

3.1.1	Le contexte sociopolitique.....	84
	Changement de référentiel et régulation sectorielle.....	85
	Changement de référentiel et rôle de l'acteur.....	86
	Changements sociopolitiques, référentiel et régulation professionnelle.....	88
3.1.2	L'environnement organisationnel.....	89
	La théorie de la contingence.....	90
	Changement d'environnement culturel et légitimité professionnelle.....	92
3.1.3	Le régime managérial.....	96
	Réformes de NGP, contexte institutionnel et régulation des professions.....	96
	Les réformes de NGP, les groupes professionnels et l'injonction au professionnalisme.....	97
	L'impact de la NGP sur la régulation interne des professions.....	99
3.2	<i>Régulation interne des professions</i>	103
3.2.1	La culture et l'identité professionnelle.....	103
	La culture comme système.....	103
	La culture comme outil de différenciation.....	106
	La culture professionnelle comme identité.....	107
	La culture professionnelle comme construction des identités sociales et professionnelles.....	109
3.2.2	Savoirs et savoir-faire.....	111
	Le savoir et les savoir-faire comme mode de légitimation des professions.....	111
	Les savoirs et savoir-faire comme source de différenciation.....	112
	Les savoirs et savoir-faire comme mise en pratique d'une culture professionnelle.....	114
3.2.3	Autonomie et pouvoir discrétionnaire.....	116
	Pouvoir discrétionnaire et autonomie : des notions liées.....	116
	Autonomie et pouvoir discrétionnaire : une légitimité par les compétences.....	119
	Autonomie professionnelle et pouvoir discrétionnaire : un contrepoids aux règles formelles de l'organisation ..	122
	Les deux niveaux de l'autonomie professionnelle : la pratique courante et les réajustements des valeurs épistémico-déontique.....	123
	Les trois formes de contraintes pesant sur l'autonomie professionnelle : l'Etat, le Public et l'environnement de travail.....	126
3.3	<i>Synthèse</i>	129
4	REGULATION PROFESSIONNELLE ET STRATEGIES D'ACTEUR.....	135
4.1	<i>Les stratégies d'acteur : les concepts de base de l'analyse stratégique</i>	135
4.1.1	Le concept de pouvoir.....	136
4.1.2	La liberté et le pouvoir de l'acteur.....	137
4.1.3	La notion de zones d'incertitude.....	138
4.2	<i>Les quatre sources de pouvoir dans l'analyse stratégique</i>	138
4.2.1	L'expertise.....	139
4.2.2	La maîtrise des relations entre l'organisation et son environnement.....	140
4.2.3	La maîtrise de la communication et des flux d'information.....	140
4.2.4	La maîtrise des règles organisationnelles.....	141
5	SYNTHESE GENERALE DE LA REGULATION PROFESSIONNELLE ET HYPOTHESES DE TRAVAIL.....	142

CHAPITRE III : TERRAIN D'ENQUETE ET METHODOLOGIE 151

6	LE CONTEXTE DE L'ETUDE : L'UNIVERSITE DE LAUSANNE.....	152
6.1	<i>L'UNIL : une brève histoire de son évolution</i>	152
6.2	<i>L'évolution de la politique universitaire suisse et de l'UNIL des années 1960 aux années 2000</i>	153
6.3	<i>La gouvernance de l'UNIL</i>	159
	6.3.1 La Direction de l'UNIL.....	160
	6.3.2 Le Conseil de l'Université.....	161

6.3.3 Les Facultés.....	162
6.3.4 Les modes de gestion de l'UNIL.....	164
Le contrat de prestations.....	164
Les indicateurs et outils de mesure.....	165
La comptabilité analytique.....	165
L'assurance qualité.....	166
6.3.5 Le financement.....	167
6.4 Les ressources humaines de l'UNIL.....	167
6.4.1 Catégories professionnelles du corps enseignant.....	168
6.4.2 Les membres du corps professoral.....	169
6.4.3 Les membres du corps intermédiaire.....	171
6.4.4 Les « autres enseignants ».....	172
6.5 Politique stratégique et évaluation de la recherche et de l'enseignement à l'UNIL.....	172
6.5.1 Les cinq enjeux majeurs.....	173
6.5.2 Les sept valeurs au fondement de la stratégie.....	174
6.5.3 Les quatorze objectifs prioritaires répartis en quatre axes.....	175
6.5.4 L'évaluation du corps enseignant à l'UNIL.....	177
7 METHODOLOGIE D'ENQUETE ET ANALYSE DES DONNEES.....	181
7.1 Population et échantillonnage.....	181
7.1.1 Population et univers de travail.....	181
7.1.2 L'échantillonnage.....	182
7.2 Méthode de l'analyse de contenu.....	188
7.2.1 L'analyse de contenu thématique (ACT).....	189
7.2.2 Le codage conceptualisé et la définition des étiquettes thématiques.....	190
7.2.3 La consolidation des thèmes.....	192
7.3 La question de la généralisation des résultats.....	193
CHAPITRE IV : ANALYSE ET SYNTHESE DES RESULTATS.....	196
LA REGULATION EXTERNE.....	197
8 L'EVOLUTION DU CHAMP ACADEMIQUE ET SCIENTIFIQUE.....	197
8.1 L'internationalisation du champ académique et scientifique.....	197
8.1.1 La globalisation des communautés épistémiques.....	198
8.1.2 La mobilité des enseignants-chercheurs.....	199
La généralisation de la mobilité.....	200
Mobilité et création de réseaux.....	201
Mobilité et recrutement.....	204
8.1.3 La diffusion de valeurs et de normes d'action.....	205
8.1.4 Le droit comme exception à l'internationalisation des disciplines.....	207
8.2 Le marché universitaire et scientifique.....	209
8.2.1 Le marché de la formation universitaire et de la recherche.....	210
8.2.2 Processus de Bologne et crédits ECTS : le rapport instrumental des étudiants à la formation et « Migroisation » des études.....	213
8.3 La spécialisation des cursus d'étude et des profils académiques.....	216
8.3.1 La spécialisation des cursus d'étude.....	217

8.3.2	La spécialisation des profils académiques.....	218
9	LA PLACE DE L'UNIL DANS SON ENVIRONNEMENT.....	223
9.1	<i>L'UNIL : une organisation de service public.....</i>	223
9.2	<i>L'UNIL comme vivier de l'économie locale et régionale.....</i>	226
9.3	<i>L'ouverture sur son environnement et la nécessité de communiquer.....</i>	229
10	REFORMES & REGIME MANAGERIAL.....	234
10.1	<i>La perception de la révision de la Loi sur l'université de Lausanne (LUL) et sa mise en œuvre.....</i>	234
10.1.1	L'impact discret de la LUL et RLUL sur le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs.....	235
10.1.2	Augmentation de l'autonomie et du pouvoir du Rectorat.....	236
	La légitimité perçue du Rectorat.....	236
	Autonomisation du Rectorat et autorégulation.....	238
10.2	<i>La place de l'évaluation à l'UNIL.....</i>	241
10.2.1	L'évaluation : entre la légitimité de rendre des comptes et une bureaucratisation accrue.....	242
10.2.2	Un rapport ambigu aux instruments d'évaluation.....	245
	L'évaluation des enseignements par les étudiants : un instrument pertinent et nécessaire.....	246
	L'évaluation de la recherche : le désaccord sur la méthode.....	248
	Le poids important des publications dans l'évaluation de la recherche.....	249
	Instruments de mesure quantitatifs et création d'une hiérarchie professionnelle.....	252
	Compétition et comportements non éthiques.....	255
	Evaluation de la recherche, ancienneté dans la profession & culture professionnelle.....	257
	Les avantages liés à l'évaluation quantitative: faire voir et être vu.....	259
10.2.3	La prise de distance face aux classements internationaux.....	260
10.3	<i>L'UNIL et l'évaluation quantitative: un espace (relativement) préservé?.....</i>	263
11	SYNTHESE.....	266
	LA REGULATION INTERNE.....	271
12	LA CULTURE ET L'IDENTITE PROFESSIONNELLES : LES VALEURS « EPISTEMICO-DEONTIQUE » DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR.....	271
12.1.1	La Vérité.....	272
	La rigueur méthodologique.....	273
	L'indépendance d'esprit.....	274
	L'honnêteté intellectuelle.....	275
12.1.2	La Créativité.....	276
	La curiosité.....	276
	La passion.....	277
	L'autonomie professionnelle.....	278
12.1.3	L'Altruisme.....	279
	La pédagogie.....	280
	La motivation à l'égard du service public.....	281
12.2	<i>Essai sur l'identité et la culture professionnelles de l'enseignant-chercheur.....</i>	283
13	LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES.....	285
13.1	<i>L'anglais comme nouvelle « lingua franca ».....</i>	286
13.1.1	Internationalisation du champ scientifique et diffusion de l'anglais.....	287
13.1.2	L'anglais comme langue de la communication et de la valorisation scientifique.....	288
13.1.3	L'influence de l'anglais sur la pratique professionnelle.....	289
13.1.4	L'exception des enseignants-chercheurs en droit.....	291

13.2	<i>La pression à la publication</i>	293
13.2.1	La publication : entre satisfaction au travail et autodiscipline.....	293
13.2.2	Une pression à la rentabilisation des données.....	296
13.2.3	Vers des pratiques non éthiques ?.....	297
13.3	<i>De l'enseignant-chercheur au manager de projet</i>	299
13.3.1	L'acquisition et la gestion de projet au cœur de l'activité professionnelle.....	299
13.3.2	Managèrialisation de la profession et perte de plaisir au travail.....	301
13.3.3	Formation de la relève scientifique, recherche de fonds et diminution de l'autonomie scientifique.....	302
13.4	<i>La professionnalisation du cursus des futurs enseignants-chercheurs</i>	305
13.4.1	Professionnalisation du cursus et rentabilité du facteur temps.....	305
13.4.2	La socialisation précoce à la compétition scientifique.....	306
13.4.3	Le développement des thèses sur articles comme socialisation à la pratique professionnelle moderne.....	308
13.5	<i>Vers un enseignement à finalité « professionnalisante » ?</i>	309
13.5.1	La professionnalisation des cursus : compétition et lutte pour le maintien du monopole juridictionnel.....	310
13.5.2	La nécessité d'adapter l'enseignement universitaire à la demande du marché.....	312
13.5.3	Redonner une dimension « universelle » aux études de droit.....	314
14	L'AUTONOMIE ET LE POUVOIR DISCRETIONNAIRE DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS.....	317
14.1	<i>Diminution de l'autonomie administrative du corps enseignant supérieur au sein de l'UNIL</i>	317
14.2	<i>L'augmentation des « red tape » et du contrôle administratif</i>	320
14.3	<i>Une autonomie professionnelle sous contrôle</i>	322
15	SYNTHESE.....	325

LA REGULATION CONJOINTE & LES RESSOURCES STRATEGIQUES DES ACTEURS ...330

16	IDENTIFICATION DES ZONES D'INCERTITUDE ORGANISATIONNELLE ET DES RESSOURCES DETERMINANTES.....	330
16.1	<i>L'existence internationale</i>	331
16.1.1	La renommée internationale des SSP.....	331
16.1.2	La légitimité « épistémologique » de l'Ecole des sciences criminelles.....	332
16.1.3	L'acquisition et l'utilisation des technologies à la faculté des GSE.....	333
16.2	<i>La redevabilité locale</i>	335
16.2.1	Le transfert des connaissances.....	335
16.2.2	La formation professionnelle.....	337
16.3	<i>Le financement de la recherche</i>	339
17	LES RESSOURCES A DISPOSITION DES ACTEURS.....	343
17.1	<i>La ressource sociobiologique</i>	344
17.2	<i>La ressource économique-entrepreneuriale</i>	346
17.3	<i>La ressource réputationnelle</i>	349
17.4	<i>La ressource institutionnelle</i>	351

18	L'EVOLUTION DE L'IDENTITE ET DE LA CULTURE PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS- CHERCHEURS DE L'UNIL.....	356
18.1	<i>L'évolution de l'identité professionnelle</i>	356
18.1.1	Le maintien de l'identité d'enseignant-chercheur.....	356
18.1.2	L'identité d'entrepreneur comme moyen de maintenir de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire	358
18.1.3	Vers une identité d' « enseignant-chercheur-entrepreneur » ?	360
18.2	<i>L'évolution de la culture professionnelle</i>	361
18.2.1	La Vérité : une valeur préservée.....	362
18.2.2	La Créativité : une valeur vulnérable.....	366
18.2.3	L'Altruisme : une valeur en déclin.....	373
19	SYNTHESE	379
	PARTIE V : SYNTHESE GENERALE ET CONCLUSIONS.....	384
20	RETOUR AUX HYPOTHESES DE TRAVAIL	385
20.1	<i>Hypothèse 1 et 2</i>	385
20.1.1	Résultats empiriques	386
20.1.2	Discussion théorique	388
20.2	<i>Hypothèses 3, 5 et 6</i>	391
20.2.1	Résultats empiriques	392
20.2.2	Discussion théorique	397
20.3	<i>Hypothèse 4</i>	405
20.3.1	Résultats empiriques	405
20.3.2	Discussion théorique	407
20.4	<i>Hypothèse 7</i>	409
20.4.1	Résultats empiriques	409
20.4.2	Discussion théorique	412
20.5	<i>Vers quelle régulation professionnelle pour l'UNIL ?</i>	413
21	APPORTS ET LIMITES DE L'ETUDE.....	417
21.1	<i>Les principales contributions de cette étude</i>	417
21.2	<i>Les limites de l'étude et la question de la validité des résultats</i>	419
21.3	<i>Quelques pistes de recherches futures</i>	421
	BIBLIOGRAPHIE.....	425
	ANNEXES (VOIR DOCUMENT JOINT)	438

« Mon père était « gueule noire » comme l'étaient ses parents

Ma mère avait les cheveux blancs

Ils étaient de la fosse, comme on est d'un pays

Grâce à eux je sais qui je suis »

Pierre Bachelet, « *Les Corons* »

A ceux qui ont été et à l'être à venir...

Remerciements

Cette thèse de doctorat achève mon fantastique voyage au cœur de la connaissance. Ces cinq dernières années n'auront pas toujours été de tout repos : aux instants d'euphorie se sont succédés les doutes et les remises en question. Pour atteindre le quai final, il aura certes fallu du travail et du courage mais c'est avant tout grâce à mon entourage que j'y suis parvenu. Il est donc venu le temps maintenant de remercier toutes ces personnes.

Cette belle aventure a débuté, en réalité, il y a près de 20 ans. J'étais à l'époque élève à l'Ecole de commerce de Sierre. Un jour d'octobre 1997, mon professeur d'histoire m'a dit ces deux phrases toutes simples : « *Michaël, pourquoi n'envisagerais-tu pas de faire l'université plus tard ? Tu en as les moyens* ». J'ai alors commencé à rêver à des études supérieures mais sans trop y croire. Aujourd'hui, avec cette thèse de doctorat, j'ai pu aller bien au-delà de mes rêves les plus fous de l'époque. En quelques mots, ce professeur a donc donné tout son sens au mot « éducation » : il m'a ouvert les yeux. C'est pourquoi je vous en serai toujours reconnaissant *Monsieur Pierre Carruzzo*.

Mais cette thèse n'aurait jamais vu le jour sans le soutien inconditionnel de mes parents, *Marco et Loredana*. Lorsque je leur ai annoncé que je voulais commencer des études universitaires, ils ont tout de suite cru en moi et m'ont alors soutenu sans condition. Pour un enfant, c'est une chance extraordinaire de pouvoir compter sur des parents qui croient en vous et qui sont prêts à tous les sacrifices pour vous permettre de vous épanouir. Et si je peux présenter cette thèse aujourd'hui, c'est aussi grâce à mon frère, *Sébastien*. Il a toujours été à mes côtés durant mes années d'étude. Son soutien et son estime m'ont été précieux et ont été une grande source de motivation. Il a joué son rôle de grand frère de la plus belle des manières. Ma réussite est donc aussi celle de toute ma famille. Cette thèse vous est également dédiée.

Je remercie du fond du cœur ma compagne, *Sandrine*, qui illumine ma vie depuis 9 ans. Elle a été mon phare durant ce périple. Son soutien au quotidien m'a permis de vivre pleinement mes instants de joie et de garder le cap lors de mes moments de doute et de découragement. Son amour, sa patience et sa confiance en moi ont grandement contribué à ma réussite et à mon épanouissement. Merci à toi !

Ensuite, je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de thèse, *David Gianque*, sans qui rien de tout cela n'aurait été possible. Grâce à la confiance qu'il m'a accordée, j'ai pu donner le meilleur de moi-même. C'est une chance de l'avoir eu comme directeur de thèse, tant pour ses qualités professionnelles qu'humaines. Il ne fait pas de doute qu'il me servira de modèle dans ma vie professionnelle. Mais c'est aussi l'ami que je veux remercier ici. Alors je te remercie, cher *David*, de m'avoir fait confiance, de m'avoir donné l'opportunité de vivre cette belle aventure ainsi que pour tous ces magnifiques moments passés en ta compagnie ici ou à l'autre bout du monde !

Parmi mes collègues, mes remerciements vont tout spécialement à *Fabien Resenterra* qui a été un collègue précieux ainsi qu'un fantastique compagnon de colloque. Il est devenu depuis un ami. Sa présence a toujours été bienveillante et ses conseils des plus utiles. Je garderai un souvenir merveilleux de toutes ces années où nous avons travaillé ensemble. Il sera toujours mon binôme. Merci *Fabien*.

Plus récemment, j'ai eu le plaisir de côtoyer deux nouveaux collègues de bureau, *Tereza Cablikova* et *Arsène Vigan*. Ce sont des personnes attachantes et avec qui j'ai pris beaucoup de plaisir à échanger et souvent bien au-delà de la thèse. Je leur souhaite donc tous mes vœux de réussite pour la suite de leur carrière. Enfin, ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner *Marie-France Oliva Perez*, *Nicole Ferrari* et *Sabine Haxhimeri*. Je tiens donc à les remercier chaleureusement pour leur aide et leur sympathie.

Je remercie encore les membres de mon jury de thèse, les professeurs *Jean-Philippe Leresche* (UNIL), *Yves Emery* (IDHEAP) et *Daniel J. Caron* (ENAP, QC). Leurs critiques ainsi que leurs conseils avisés ont permis d'enrichir ce travail. Je les remercie donc d'avoir consacré de leur temps à l'évaluation de ma thèse.

Pour finir, mes derniers remerciements vont à mes amis *Samuel Clavien* et *Fabrice Salamin* pour leur amitié fidèle et leur écoute.

Merci encore à toutes et tous

Liste des acronymes et des abréviations

ACT	Analyse de contenu thématique
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
CDPI	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CHUV	Centre hospitalier universitaire vaudois
CNRS	Centre national de la recherche scientifique (France)
COVER	Commission de valorisation de l'enseignement et de la recherche
CSE	Centre de soutien à l'enseignement
CSST	Conseil suisse de la science et de la technologie
CUS	Conférence universitaire suisse
DEFER	Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche
DRG	Diagnosis related group
DSCAP	Faculté de droit, des sciences criminelles et de l'administration publique
ECTS	European Credits Transfer System ou Système européen de transfert et d'accumulation de crédits
EEE	Espace européen de l'enseignement
EER	Espace européen de la recherche
EPFL	Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne
EPFZ	Ecole Polytechnique Fédérale de Zurich
EPGL	Ecole de pharmacie Genève-Lausanne
ERASMUS	European Action Scheme for Mobility of University Students
FBM	Faculté de biologie et de médecine

FGSE	Faculté des géosciences et de l'environnement
FNS	Fond national suisse de la recherche scientifique
HEC	Hautes études commerciales
HES	Hautes Ecoles Spécialisées
IDES	Centre de documentations et d'information
IDHEAP	Institut des hautes études en administration publique
IEPI	Institut d'études politiques et internationales
KFH	Conférence des recteurs des Hautes Ecoles Spécialisées de Suisse
LAMal	Loi sur l'assurance maladie
LEHE	Loi sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles
LUL	Loi sur l'Université de Lausanne
MA	Maître assistant
MER	Maître d'enseignement et de recherche
MOC	Méthode ouverte de coordination
NGP	Nouvelle gestion publique
N'TIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
PA	Professeur associé
PhD	Philosophiæ doctor ou, littéralement, docteur en philosophie
PNR	Programmes nationaux de recherche

PO	Professeur ordinaire
PRN	Pôles de recherche nationaux
PTC	Prétitularisation conditionnelle ou « <i>tenure track</i> » en anglais
Ra&D	Recherche appliquée et développement
RGS	Rapport global sectoriel
RH	Ressources humaines
RLUL	Règlement d'application de la loi sur l'Université de Lausanne
SECO	Secrétariat d'Etat à l'économie
SEFRI	Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation
SER	Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche
SHS	Sciences humaines et sociales
SSP	Faculté des sciences sociales et politiques
SVS	Convention Science – Vie – Société
Swiss SIMS	Swiss Secondary Ion Mass Spectrometer
TQM	Total quality management ou qualité totale
TRS	Théorie de la régulation sociale
UE	Union Européenne
UNIL	Université de Lausanne

Introduction

Des « Trente Glorieuses » au modèle de la « Nouvelle Gestion Publique » : une transformation en profondeur du monde universitaire

Les universités ont connu de nombreuses évolutions de leur naissance au Moyen Age jusqu'à nos jours. Mais durant le XXème siècle, et plus encore lors des « *Trente Glorieuses* » (de 1945 à 1973), le monde universitaire s'est profondément développé. La période de croissance économique qui a suivi la Seconde Guerre mondiale a permis un enrichissement sans précédent de la classe moyenne et cela dans la quasi totalité des pays occidentaux (De Meulemeester, 2011). Cette forte croissance, alliée à l'augmentation des revenus, a permis à de nombreux jeunes de la classe moyenne nés dans les années 1940 d'accéder enfin à des études universitaires (Chauvel, 2014). Pour faire face à cet afflux de nouveaux étudiants, les Etats ont alors augmenté les budgets publics alloués aux secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette manne financière a permis de développer les infrastructures, de construire notamment de nouveaux bâtiments, mais aussi d'augmenter le nombre de postes de professeurs nécessaires à l'accueil et à la formation de ces nouvelles cohortes d'étudiants (De Meulemeester, 2007). Soutenus par une politique économique de type keynésienne, les Etats occidentaux vont donc investir massivement dans l'enseignement supérieur et la recherche en ayant comme vision que les investissements consentis dans ce secteur « *paieront en termes de croissance, d'emploi, de compétitivité.* » (De Meulemeester, 2011 :25) Les « *Trente Glorieuses* » marquent ainsi le passage d'un modèle universitaire très élitiste, essentiellement destiné à la classe supérieure, à un système massifié qui profite dorénavant à une grande partie de la classe moyenne.

Dans ce contexte économique privilégié, l'université jouit d'une large autonomie par rapport aux demandes externes, notamment celles provenant de la sphère économique. Mais après trente années de croissance continue et de quasi plein emploi, cette vision de l'université va radicalement changer dans leur courant des années 1970. A la suite du premier « *choc pétrolier* », l'économie mondiale va connaître un fort ralentissement de sa croissance tout en maintenant une forte inflation (Létourneau, 1987). Cette situation de stagflation va avoir de nombreuses conséquences dont une augmentation du chômage dans la quasi totalité des pays à économie de marché. Cette vague de chômage va, pour la première fois, toucher également les jeunes diplômés de l'université. La question de l'employabilité des universitaires entre ainsi dans le débat public (De Meulemeester, 2007, 2011). Les autorités politiques vont devoir alors réévaluer leurs investissements dans ce secteur, mais aussi réfléchir au rôle nouveau que va devoir jouer l'université dans ce contexte économique et, de fait, redéfinir également leur modèle d'organisation et de gestion. Depuis le milieu des années 1970 et jusqu'à nos jours, le monde universitaire a ainsi entamé des transformations profondes tant sur son organisation que sur ses missions et son rapport à son environnement.

Si on s'intéresse plus spécifiquement au modèle d'organisation des universités et à ses évolutions, on remarque que le modèle dit « *humboldtien* » a inspiré l'organisation de la plupart des universités occidentales depuis le XIX^{ème} siècle et ce, jusqu'à la fin des années 1970 (Renaut, 2006). Ce modèle d'organisation de l'université est lié à Wilhlem von Humboldt, philosophe et ministre prussien, qui fonda l'Université de Berlin en 1810. Lorsque l'on évoque ce modèle, on fait donc référence à une organisation proposant à la fois des activités de recherche et d'enseignement (les professeurs d'université doivent être des enseignants-chercheurs), relativement autonome par rapport aux demandes politiques et économiques et qui est organisée en facultés (Bernatchez, 2008). Malgré l'influence toujours présente du modèle « *humboldtien* » sur nos universités contemporaines, notamment sur le couple « *recherche et enseignement* », ce modèle va néanmoins devoir évoluer face aux changements du contexte économique global et des politiques économiques en matière d'investissements publics (Lesourne & Oursel, 2013). Mais ces changements vont plutôt concerner la position des universités et le rôle des enseignants-chercheurs face aux demandes externes que l'organisation « *physique* » de l'université.

Le modèle universitaire « *humboldtien* » va ainsi être mis à mal par « *le double mouvement de démocratisation [des études, ndlr] et de réduction du soutien public* » (De Meulemeester, 2011 :26). Avec la raréfaction des ressources publiques et le besoin exprimé par les étudiants d'accéder à des formations facilitant leur insertion professionnelle, l'université va entamer un long processus de réformes, le plus souvent de type incrémentale, et qui se poursuit encore de nos jours. Comme nous l'évoquions ci-dessus, ces réformes vont essentiellement toucher l'« *autonomie* » des universités, élément central du modèle *humboldtien*, face aux demandes exprimées dans la sphère économique et relayées par les politiques (Bouquin, Barré, & Nesmessany, 2011; De Meulemeester, 2007, 2011; Thoenig & Paradeise, 2005). En effet, jusqu'au début des années 1980, les Etats ont financé leurs universités afin de leur offrir l'autonomie suffisante pour mener des recherches et développer de l'innovation de manière indépendante, en dehors des pressions à court et moyen termes du monde économique (De Meulemeester, 2011). Mais avec ces changements du climat économique, et notamment la baisse des revenus fiscaux, la plupart des pays occidentaux entament alors des réformes de leur système d'enseignement supérieur en adoptant une nouvelle vision des rapports que devrait entretenir le monde universitaire envers le reste de la société.

Pour permettre à l'économie de retrouver de la croissance tout en limitant les dépenses publiques, l'enseignement supérieur devient progressivement un instrument des politiques économiques et sociales de ces pays. Autrement dit, les buts visés par les politiques publiques en matière d'enseignement supérieur et de recherche sont dès lors de former des étudiants afin de fournir aux entreprises la main d'œuvre hautement qualifiée dont elle a besoin pour maintenir leur croissance (Bouquin et al., 2011). L'université devient ainsi un acteur à part entière de la politique économique et il s'agit là d'un changement fondamental. En effet, l'université passe progressivement d'une situation d'autonomie face aux demandes du marché à une configuration dans laquelle l'université devient un partenaire à part entière du monde économique.

Au niveau de son financement, on passe également d'un financement public basé sur leurs dépenses à un financement plus concurrentiel axé sur les prestations et l'atteinte d'objectifs stratégiques (Schultheis, 2008). Cette nouvelle dynamique entraîne progressivement le monde universitaire dans l'ère de l'*accountability*, soit de l'évaluation, du financement à la performance et du management de la qualité (De Meulemeester, 2007, 2011; Musselin, 2008a). Dans ce sens, le nouveau modèle de gestion des universités suit en grande partie les réformes du secteur public entamées dans les années 1980 et qui ont abouti à la mise en œuvre un peu partout en Europe du modèle du *New Public Management* (Ch Pollitt, Thiel, & Homburg, 2007). En grossissant fortement le trait, l'université serait donc passée en 30 ans du statut de lieu autonome de production et de transmission du savoir à une fonction de fournisseur de main d'œuvre hautement qualifiée, matière première nécessaire à l'innovation pour le secteur économique.

Les années 2000 : l'institutionnalisation de l'université comme acteur de la compétition économique

Ces réformes des politiques publiques de l'enseignement supérieur et de la recherche vont toucher progressivement la quasi totalité des pays européens et vont connaître une phase d'accélération au début des années 2000 (De Meulemeester, 2007, 2011; Dewatripont, 2002). Dans le prolongement de ces réformes, les directions d'université vont réajuster leur mode de gouvernance afin de répondre à la fois aux besoins d'une économie de plus en plus globalisée et tournée vers les savoirs, tout en répondant aux exigences de redevabilité posées par le politique (Musselin, 2009). Au niveau européen, ces changements vont être matérialisés par les Accords de Bologne et la Stratégie de Lisbonne. Ces deux accords posent les bases politiques qui vont consacrer le savoir comme l'un des facteurs centraux de la compétition économique et l'excellence comme justification à la mise en concurrence des universités européennes (Musselin, 2009; Paradeise, 2009).

En effet, ces accords politiques établissent un cadre d'action commun à tous les pays signataires de ces accords et qui va permettre à l'ensemble des établissements universitaires de ces pays de se livrer une « saine » concurrence et développer une recherche d'excellence (Bruno, Clément, & Laval, 2010). Cette base politique a ensuite été finalisée par la mise en œuvre en 2010 de l'« *Espace européen de l'enseignement supérieur* » et la création en 2014 de l'« *Espace Européen de la Recherche* ». La construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche libre et concurrentiel doit permettre d'améliorer l'attractivité de la zone Europe face à la concurrence mondiale, notamment celle des Etats-Unis, et satisfaire la demande de l'économie en main d'œuvre hautement qualifiée. Musselin résume cela de la manière suivante : « *Le développement de la rhétorique de l'économie de la connaissance, c'est-à-dire la valorisation du lien qui unit progrès économique, innovation et recherche, a placé les universités au cœur des préoccupations gouvernementales et suscité de nombreuses mesures : il s'agit pour chaque pays de s'assurer que ses établissements d'enseignement supérieur sont en situation de former des personnels hautement qualifiés, susceptibles de devenir les travailleurs de la connaissance que requiert la nouvelle économie, et qu'ils sont capables d'assurer et de faciliter le passage de la recherche à l'innovation.* » (Musselin, 2008b :14) Cette citation nous permet de mieux comprendre cette évolution de la perception que nos

sociétés ont actuellement de l'université et de son rôle dans la société : on est passé d'une université dont la relative indépendance face aux demandes du monde économique était garantie par l'Etat, lequel octroyait des fonds publics afin de garantir justement cette indépendance, à une université dont la fonction principale est de répondre aux besoins de l'économie et dont le financement est conditionné, en partie du moins, à l'atteinte de ces objectifs. La notion de concurrence a ainsi supplanté progressivement celle d'indépendance dans l'esprit des élites politiques et économiques.

En considérant dorénavant la formation supérieure et la recherche comme un marché, les universités sont ainsi de plus en plus confrontées à des logiques économiques, de performance et de compétitivité, éléments essentiels pour continuer d'exister sur ce marché de la connaissance et faire face à la concurrence. De nouveaux modèles de gouvernance s'imposent donc progressivement dans la plupart des directions d'université, mettant en place des modes de gestion plus entrepreneuriaux et considérés comme étant plus à même de répondre à ces nouveaux défis (Dewatripont, 2002). Des cursus d'études aux outils de gestion, la plupart des universités européennes connaissent alors un tournant fondamental, où un vocabulaire traditionnellement réservé au monde de l'entreprise fait son entrée dans le monde académique (Bruno et al., 2010). Il faut désormais améliorer l'efficacité et l'efficience des établissements d'enseignement supérieur en dotant leurs directions de plus de pouvoir et d'autonomie de gestion pour faire face à la concurrence. Ce discours, à résonance libérale, se matérialise par la mise en œuvre de nouveaux outils de gestion et de pilotage au sein de ces organisations publiques. Ces outils sont sensés permettre à des acteurs extérieurs à la profession de contrôler, à distance, la qualité et le coût du travail des enseignants-chercheurs en rapport avec leurs objectifs (Benninghoff, 2011). Autrement dit, ces outils doivent inciter les enseignants-chercheurs à plus de redevabilité (*accountability*) par rapport à leurs pratiques professionnelles (Paradeise, 2008). C'est donc par ce biais que le monde universitaire est entré dans l'ère de la Nouvelle Gestion Publique ou du « *new managerialism* » (Reed, 2002).

L'enseignant-chercheur serait-il devenu un employé « lambda » ?

On parle donc dorénavant de contrat de prestations et de gestion par enveloppe budgétaire, d'indicateurs de performance, de tableaux de bords, de management de la qualité ou encore de benchmarking. La mise en place d'un marché commun de l'enseignement supérieur et de la recherche en Europe a ainsi entraîné une redéfinition du modèle de gouvernance des universités, plus ou moins fortement inspiré de la gouvernance d'entreprise, introduisant ainsi de nouvelles formes de rationalités et de pilotages dans les organisations d'enseignement supérieur et de recherche (Bruno, 2008a; Paradeise, 2011, 2009). Ces changements ont donc non seulement des effets sur la gouvernance des organisations d'enseignement supérieur et de recherche mais aussi sur la vie des enseignants-chercheurs, lesquels sont de plus en plus considérés comme des employés ordinaires (De Meulemeester, 2011). Or, la profession d'enseignant-chercheur a longtemps été marquée par des conditions de travail qui les distinguaient d'autres emplois plus classiques : autonomie dans la gestion du travail, liberté académique, indépendance dans le choix de ses

recherches, faible contrôle hiérarchique, etc. Mais à la suite des ces réformes au sein des universités, la source de motivation chez les enseignants-chercheurs serait devenue « *celle de tout un chacun dans l'entreprise privée : le désir d'argent et d'obéissance. Le professeur d'université devient un employé comme un autre.* » (De Meulemeester, 2011 :31)

Cette dernière remarque est intéressante car elle soulève une problématique largement développée en sociologie des professions. Avec l'introduction des réformes de NGP, les bureaucraties professionnelles (hôpitaux, tribunaux, universités, etc.) connaissent elles aussi de profonds changements. En effet, les groupes professionnels composant ces bureaucraties (médecins, infirmières, policiers, enseignants, etc.) voient leurs conditions de travail évoluer vers moins d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire et plus de contrôle (Ferlie & Geraghty, 2005). Il est ainsi souvent question d'une diminution de leur autonomie dans la régulation de leur profession, c'est-à-dire tant en terme de reproduction et d'accès à la profession qu'en terme de gestion quotidienne de leur travail (Bezes et al., 2011; Garcia, 2008c). Et les questions en lien avec la perte d'autonomie des groupes professionnels sont une problématique centrale dans la mesure où les auteurs classiques en sociologie des professions ont fait justement de la notion d'autonomie l'un des éléments moteurs de la régulation des groupes professionnels (Abbott, 1988; Freidson, 1972, 2001).

Cette autonomie concerne différents aspects de la profession tels que les conditions d'accès à la profession, les pratiques professionnelles valorisées ou encore la culture professionnelle. Traditionnellement, les groupes professionnels géraient ces différentes problématiques à l'intérieur du groupe. Ils étaient les seuls à décider des critères permettant de juger une action comme étant « *professionnelle* », soit qu'elle puisse atteindre les buts que le groupe professionnel s'est assigné collectivement. Mais avec l'émergence de la NGP, et le développement de l'accountability et de l'évaluation, l'autonomie des groupes professionnels dans la définition des buts de l'action collective et des pratiques pour y parvenir s'est fortement réduite, au profit notamment des directions d'organisation et de l'ensemble des experts en management qui gravitent autour d'elles (Barrier, 2011b). Ce sont donc ces acteurs, souvent extérieurs aux groupes professionnels, qui « *imposeraient* » dorénavant leur conception du professionnalisme. Pour reprendre la classification faite par Evetts, on serait ainsi passé d'un professionnalisme « *from within* », soit déterminé à l'intérieur du groupe professionnel, à un professionnalisme « *from above* », c'est-à-dire dicté par des logiques extra-professionnelles et notamment celles du marché (Evetts, 2003b). Les évolutions dans le champ de la formation supérieure et de la recherche auraient donc non seulement modifié en profondeur la conception du rôle de l'université au sein de nos sociétés contemporaines mais aussi la régulation du groupe professionnel des enseignants-chercheurs.

Questionner la capacité des enseignants-chercheurs suisses à réguler leur profession

Mais comme le note Musselin, le modèle de la régulation professionnelle des enseignant-chercheur dans ce contexte de changement va dépendre des réformes qui ont été mises en œuvre dans chaque pays,

lesquelles sont dépendantes à leur tour de l'architecture institutionnelle de ces pays (Musselin, 2005). En d'autres termes, la régulation de ce groupe professionnel va dépendre du pays dans lequel il s'insère, donnant ainsi naissance possiblement à un ou plusieurs modèles de la régulation professionnelle. C'est pourquoi nous avons décidé de nous intéresser plus sérieusement dans cette thèse à la profession d'enseignant-chercheur en Suisse et plus spécifiquement encore à l'Université de Lausanne. Nous allons donc proposer dans cette thèse d'examiner la régulation de la profession d'enseignant-chercheur à l'Université de Lausanne en proposant au lecteur un modèle hybride et original d'analyse de la régulation professionnelle.

Cette démarche semble d'autant plus intéressante que les études sur la régulation de la profession d'enseignant-chercheur en Suisse, dans un contexte de changement, ne sont de loin pas pléthoriques. Nous vous proposons donc d'étudier dans cette thèse les effets de ces réformes de politiques publiques en matière d'enseignement supérieur et de recherche ainsi que la mise en œuvre de nouveaux modèles de gouvernance universitaire sur la régulation des enseignants-chercheurs. L'intérêt d'un tel travail est, de manière générale, de voir de quelle manière la mise en place d'une nouvelle gouvernance universitaire alliée à de nouveaux outils de gestion de type NGP vont exercer une influence sur la mise en œuvre d'une politique publique par un groupe professionnel. On touche ici à la « *boîte noire* » de cette organisation puisque l'on interroge l'influence de ces réformes sur les pratiques professionnelles des acteurs et, par conséquent, la manière dont la politique publique de l'enseignement supérieur et de la recherche est effectivement mise en œuvre dans une organisation particulière. Cette recherche devrait contribuer à éclairer, du moins pour le cas de l'Université de Lausanne, les effets de la NGP sur la mise en œuvre de la politique publique de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Pour ce faire, nous avons adopté un point de vue centré sur la question de la régulation. En effet, notre travail devrait permettre d'éclairer, à partir d'un modèle d'analyse novateur de la régulation professionnelle, quels impacts ces changements ont eu sur les mécanismes internes de la régulation professionnelle, soit sur leur culture, leur identité ainsi que leurs pratiques professionnelles. Beaucoup de recherches ont été produites sur la question de l'évolution de la profession d'enseignant-chercheur ou, plus généralement, des effets des réformes de NGP sur les professions (Benninghoff, 2011; Benninghoff & Ramuz, 2002; Bruno, 2008a, 2008b; Bruno et al., 2010; Charlier, 2012; Evetts, 2003b, 2009). Par contre, peu d'entre elles se sont réellement attelées à déterminer, concrètement, les aspects du travail professionnel sur lesquels ces réformes vont avoir un impact. Quels types de pratiques professionnelles sont valorisés ? Quelles sont les ressources les plus « *performantes* » pour maintenir sa position au sein de l'organisation et de la profession ? Quelles sont les adaptations que les enseignants-chercheurs doivent produire pour maintenir une légitimité et préserver leur autonomie ainsi que leur pouvoir discrétionnaire ? Et cela pose des questions justement en lien avec le système de valeurs qui structure la profession et qui est au fondement de leur culture professionnelle. C'est donc tous ces liens d'interdépendance entre les

réformes, les pratiques professionnelles et la culture professionnelle que nous allons investiguer au travers de cette thèse.

Finalement, ces différents éléments nous permettront d'élargir notre réflexion à d'autres questions en lien avec la GRH publique. Nos résultats vont ainsi nous permettre quelques commentaires sur les liens entre le sens de l'activité professionnelle et des outcomes tels que l'engagement et la motivation au travail. Il nous paraît en effet important, dans ce travail de thèse, de ne pas oublier les apports concrets que peut apporter notre approche de la régulation professionnelle aux praticiens de la GRH publique.

Cette thèse vise donc à offrir, à partir d'une étude de cas centrée sur trois facultés de l'Université de Lausanne, une lecture la plus complète possible de la régulation d'un groupe professionnel au sein d'une organisation publique en cours de transformation. En liant les questions des réformes de l'administration publique et la mise en œuvre des politiques publiques avec la question de la régulation organisationnelle, nous espérons pouvoir apporter une contribution originale à la compréhension du phénomène de la régulation professionnelle. Pour ce faire, nous mobiliserons à la fois la littérature en politique publique, en sociologie des organisations, en sociologie des professions mais aussi en théorie de la GRH afin de comprendre le plus finement possible la régulation d'un groupe professionnel au sein d'une organisation publique.

Plan de la thèse

Nous allons débiter ce travail de thèse par une première partie introductive à la problématique de l'enseignement supérieur. Nous mettrons tout d'abord en avant le changement de paradigme qui caractérise l'évolution des politiques universitaires ces dernières décennies. Ensuite, nous traiterons plus particulièrement des grandes réformes ayant touché ce secteur en Europe, soit la Réforme de Bologne et la Stratégie de Lisbonne, et qui institutionnalise en quelque sorte ce changement de paradigme. Nous terminerons cette première partie introductive en abordant la question des instruments de gestion permettant la réalisation des objectifs stratégiques contenus dans ces différents traités européens. Nous aborderons ainsi la thématique de l'introduction d'outils de gestion de type NGP au sein du champ académique et scientifique dont notamment la question de l'évaluation, véritable pierre angulaire de ces réformes. Cela nous permettra de mettre en lien ces évolutions avec le cas suisse afin de définir de manière plus précise la problématique de cette thèse ainsi que notre question de recherche.

Dans la deuxième partie de cette thèse, nous allons nous atteler à décrire le phénomène de la régulation professionnelle au niveau théorique. Pour ce faire, nous rechercherons dans la littérature scientifique les éléments pertinents nous permettant de construire un point de vue original sur cette question. Notre parti pris dans cette thèse est de prendre en compte un grand nombre d'auteurs dans plusieurs disciplines différentes. C'est pourquoi nous ferons appel à des auteurs en sociologie des organisations, en sociologie des professions mais également en politique publique. Cependant, nous allons restreindre notre revue de la littérature aux seuls aspects théoriques pouvant apporter un éclairage particulier à la question générale de la régulation. A partir de ces différents éléments extraits de ce corpus scientifique, nous allons pouvoir déterminer les variables pertinentes de notre modèle d'analyse de la régulation professionnelle. Nous terminerons donc cette deuxième partie en présentant une lecture synthétique du processus de régulation professionnelle au travers d'un schéma.

Nous enchaînerons ensuite sur la troisième partie de ce travail qui est liée au terrain d'enquête et à la méthodologie utilisée dans notre analyse. Nous allons ainsi commencer par décrire l'Université de Lausanne à l'aide d'un petit historique pour ensuite décrire à la fois son fonctionnement actuel mais aussi, et peut-être surtout, les évolutions de sa gouvernance sur une période de près de 40 ans. Nous pourrons dès lors mettre en avant le type de gouvernance qui caractérise actuellement cette organisation, les acteurs la constituant mais aussi les objectifs stratégiques poursuivis par la direction de l'Université de Lausanne. Une fois ce travail de description du terrain d'enquête effectué, nous passerons à la méthodologie utilisée pour analyser ce terrain. Nous allons d'une part expliquer sur quelle population porteront nos entretiens et, d'autre part, avec quelle méthode d'analyse nous allons traiter les données ainsi récoltées. Cette partie nous permettra donc de définir clairement la catégorie des « *enseignants-chercheurs* » et d'exposer les principes fondamentaux de l'analyse thématique.

Une fois le terrain d'enquête décrit et la méthodologie définie, nous pourrons ensuite passer à l'analyse de nos données. Cette quatrième partie s'ordonnera selon notre modèle d'analyse de la régulation professionnelle. Nous commencerons donc par exposer les principales thématiques de la régulation externe afin de voir de quelle manière elles s'incarnent dans la réalité organisationnelle des enseignants-chercheurs. Ensuite, nous aborderons la question de la régulation interne, en décrivant les principales thématiques qui lui sont liées. Nous verrons ainsi plus clairement quelles sont les principales évolutions au sein des pratiques professionnelles notamment. Dans un dernier chapitre, nous traiterons de la régulation conjointe. Il nous permettra de synthétiser les résultats obtenus lors de l'analyse de la régulation externe et interne afin de montrer concrètement de quelle manière cette régulation professionnelle s'opère au travers des stratégies d'acteurs. Nous verrons également quels sont les enjeux organisationnels liés à ces évolutions de l'organisation et de la profession et quelles sont les ressources à disposition des enseignants-chercheurs pour maintenir une capacité de régulation autonome. Finalement, nous conclurons cette quatrième partie en montrant les conséquences de cette nouvelle régulation sur la culture et l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs de l'UNIL.

En fin de texte, nous consacrerons une cinquième partie à la conclusion de ce travail de thèse. Dans cette partie, nous reviendrons sur nos principaux résultats et nous les discuterons en les mettant en lien avec les théories précédemment abordées. Nous essaierons de voir dans quelle mesure cette recherche peut éclairer certaines questions soulevées par la littérature scientifique, et plus particulièrement la littérature en sociologie des professions. Nous tenterons également de décrire dans quel type de régulation professionnelle les enseignants-chercheurs se trouvent et quelles pourraient être les évolutions futures au sein de cette profession. Bien évidemment, nous profiterons de cette dernière partie synthétique pour revenir sur les limites de ce travail.

Chapitre I : Contexte, problématique et question de recherche

1.1 Le paysage universitaire en Suisse et en Europe : vers un changement de paradigme ?

Depuis une dizaine d'années, les universités suisses ont connu de profonds changements liés à un contexte d'internationalisation des politiques publiques liées à l'enseignement supérieur et à la recherche. Ces politiques publiques ont notamment permis aux directions des universités suisses d'être plus autonomes en matière de gestion vis-à-vis de leurs autorités de tutelle. Pour bien comprendre ces changements, nous allons dans un premier temps décrire le développement des hautes écoles suisses. Dans un deuxième temps, nous aborderons la question du changement de paradigme dans un contexte de mise en concurrence des universités suisses au niveau mondial et de recherche d'excellence.

1.1.1 Le développement des hautes écoles universitaires en Suisse et ses sources de tension

La Suisse compte dix universités¹ sur son territoire (les universités de Bâle, Berne, Fribourg, Genève, Lausanne, Lucerne, Neuchâtel, Zürich, St-Gall et de la Suisse italienne) ainsi que deux écoles polytechniques fédérales (Lausanne et Zurich). En 2012, ces douze établissements comptaient 134 837 étudiants contre un peu moins de 86'000 étudiants vingt ans plus tôt. Le nombre d'étudiants n'a donc pas cessé de progresser au sein des universités et des écoles polytechniques suisses. Cette progression s'explique en partie par un plus grand accès aux formations universitaires que par le passé, bien que le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires donnant accès aux universités reste l'un des plus faibles d'Europe, mais aussi par l'attractivité grandissante des établissements d'enseignement supérieur auprès des étudiants étrangers. C'est d'ailleurs ce que relève l'OCDE dans son étude « *Regards sur l'éducation* » de 2010 (OCDE, 2010).

Au niveau des hautes écoles universitaires et EPF, la formation se découpe, conformément aux Accords de Bologne, en un baccalauréat universitaire obtenu après trois années d'études (niveau bachelor), une maîtrise universitaire après deux années d'études supplémentaires et correspondant à une spécialisation (niveau master) et enfin, la formation doctorale amenant à l'obtention du titre de docteur (niveau PhD). Quant à l'évolution de la durée des études supérieures pour les diplômés suisses, celle-ci était de six ans jusqu'en 2007. Elle est aujourd'hui de 4,2 ans pour l'obtention du baccalauréat universitaire et de 1,5 à 2 ans pour la maîtrise universitaire. Le passage de la structure des diplômes à niveau unique vers une

¹ Nous n'incluons pas les Hautes Ecoles Spécialisées (HES) dans ce décompte, bien qu'elles fassent partie du réseau des hautes écoles suisses. La jeunesse des HES ne nous permet pas de montrer ce changement de paradigme, ce d'autant plus qu'elles peuvent être largement considérées comme l'un des résultats de ce changement.

structure à deux niveaux a ainsi rallongé la durée théorique des études d'une année, soit de 4 ans sous le régime des licences à 5 ans sous le régime bachelor-master (Fuentes, 2011).

Comme nous venons de le suggérer, les hautes écoles universitaires suisses sont passées au système de Bologne. Depuis 2007, toutes les universités suisses n'offrent d'ailleurs plus que des filières de bachelor et de master et en 2009, 90% des étudiants suivaient un cursus de bachelor ou de master (CRUS, 2008). La Suisse a d'ailleurs participé dès le départ au projet de construction d'un Espace européen de l'enseignement supérieur en signant, par l'intermédiaire du Secrétaire d'Etat à la recherche Charles Kleiber, la Déclaration de Bologne en juin 1999 en compagnie des 29 ministres européens de l'éducation. En à peine moins de dix ans, la Suisse a donc complètement réformé son paysage universitaire en y intégrant les prescriptions minimales prévues par les Directives de Bologne, voire bien au-delà. La Suisse a donc généralisé les cursus à trois niveaux soit bachelor, master et PhD et introduit l'ECTS en tant qu'outil d'accumulation de crédits.

Cette volonté de réformer le système universitaire suisse est le fait d'un ensemble d'acteurs, provenant aussi bien du monde politique que du monde économique mais aussi académique (Joye-Cagnard et al., 2009 :36). Mais le personnage public ayant le mieux incarné cette réforme aux yeux du grand public est très certainement Charles Kleiber, ancien Secrétaire d'Etat à la recherche. Dans un essai intitulé « *Pour l'Université* », Charles Kleiber synthétise cette vision de l'université suisse du XXIème siècle et que partage une partie de l'élite politique, académique et économique suisse (Kleiber, Del Curto, Mix, & Remix, 1999). Dès l'introduction, il place d'ailleurs l'université au cœur du développement économique et social de la Suisse où le succès à long terme de notre pays passera obligatoirement par une université en phase avec l'évolution mondiale. Comme il le dit, « *l'avenir de notre pays, sa présence dans le monde, la créativité de notre société sont étroitement liés à la vitalité de l'Université.* » (Kleiber et al., 1999 :9) Afin de maintenir cette vitalité et permettre à notre société de continuer sa croissance, il est donc nécessaire d'adapter le paysage universitaire suisse aux évolutions contemporaines dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour cela, il faut à la fois participer aux programmes européens en matière d'enseignement supérieur et de recherche, ce qui a été justement fait par la signature de la Déclaration de Bologne, mais aussi en réformant les modes de gouvernance des universités. Les réformes des cursus d'études ainsi que celles touchant la gouvernance universitaire sont nécessaires dans la mesure où « *l'Université de demain accueillera plus d'étudiants, sera plus internationale, plus ouverte sur la société et l'économie, plus directement soumise aux mécanismes concurrentiels dont dépendront ses ressources.* » (Kleiber et al., 1999 :96) Une quinzaine d'années après, on peut que constater l'exactitude de cette vision. Les réformes du système universitaire suisse se comprennent donc par la volonté de mettre les universités suisses en phase avec les évolutions touchant le monde universitaire au niveau mondial et leur permettre de maintenir leur attractivité sur le moyen terme.

Mais la mise en œuvre des Accords de Bologne dans le système de la formation supérieure suisse et les réformes visant la gouvernance des universités ne se sont pas faites sans heurts. Les milieux économiques

alliés à une partie importante de la classe politique suisse, notamment les partis dits « bourgeois » (PLR, PDC et UDC), ont été largement favorables à ces réformes du système universitaire suisse. Le soutien à ce mouvement d'internationalisation des politiques publiques de l'enseignement supérieur se comprend notamment par la volonté des acteurs politiques et économiques de mettre en adéquation le système de la formation supérieure suisse avec le cadre internationale dans ce domaine et de gagner en compétitivité sur un marché mondial de l'éducation supérieur (Kleiber et al., 1999; Longchamp & Steiner, 2008; Suisse, 2004). Les milieux syndicaux représentant les étudiants et les enseignants-chercheurs ont, par contre, été beaucoup plus critiques par rapport à l'introduction d'un modèle anglo-saxon dans le paysage universitaire helvétique. Les critiques portaient principalement sur l'importation d'une logique gestionnaire au sein de la direction des universités et par la mise en concurrence des institutions universitaires. Leurs craintes étaient doubles. D'une part, elles concernaient les conséquences possibles de ces réformes sur l'autonomie professionnelle des enseignants-chercheurs. D'autre part, elles mettaient en avant les dangers liés au rallongement de la durée des semestres, notamment le fait que cela allait rendre plus difficile la conciliation « études-travail » (Batou, 2004; Benninghoff, 2011; Streickeisen, 2003). Sur ce dernier point, il faut reconnaître que la crainte était plutôt fondée pour le cas suisse puisque selon l'Office fédéral de la statistique près de 75% des étudiants travaillent à côté de leurs études (OFS, 2015), soit l'un des plus hauts taux d'Europe dans ce domaine. On remarque donc que les réformes du système universitaire suisse ont permis de mettre les universités suisses en phase avec les évolutions du champ de l'enseignement supérieur et de la recherche au niveau mondial. Mais ces réformes ont soulevé des oppositions au sein du monde académique et étudiant contre ce que l'on pourrait appeler de manière générique la « *managérialisation et la marchandisation de l'université et du savoir* ».

Au-delà de ces tensions, le système des hautes écoles universitaires en Suisse s'est donc fortement développé et ouvert à la concurrence mondiale depuis le début des années 2000. Pour cela, il aura fallu non seulement changer les cursus d'études mais aussi les modes de gouvernance des universités. La question est donc de savoir dans quelle mesure il est possible d'évoquer un changement de paradigme dans la mise en œuvre de la politique de l'enseignement supérieur et de la recherche par les établissements d'enseignement supérieur. C'est précisément de cette question dont nous allons débattre ci-dessous, en nous basant essentiellement sur une littérature critique des réformes universitaires contemporaines. Nous aborderons cette question en parlant des changements intervenus dans le paysage européen de l'enseignement supérieur et en considérant que la Suisse, en tant que partenaire de ces accords, partage des problématiques similaires.

1.1.2 Gestion des universités et politiques universitaires en Europe : vers un changement de paradigme ?

Avec la création d'un marché européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, les élites politico-administratives et académiques des différents pays européens n'hésitent plus à considérer les universités comme des acteurs économiques. Dans ce sens, elles doivent soutenir le développement économique de leur pays en leur fournissant un certain nombre de services (Bruno et al., 2010; de Gaulejac, 2012; Longchamp & Steiner, 2008). En soutien à cette vision, les directions d'université seraient de plus en plus enjointes à modifier leurs offres de formation et de recherche de telle sorte qu'elles puissent répondre aux besoins de l'économie, notamment en brevets ainsi qu'en main-d'œuvre hautement qualifiée. Cela passe par une professionnalisation des cursus d'études, le développement de programmes de master attractifs sur le marché du travail, en spécialisant les domaines d'études et de recherche dans des domaines porteurs, etc. En d'autres termes, le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche serait devenu progressivement un secteur « économique » comme un autre, régi par la loi de l'offre et la demande, et où il s'agit de trouver sa place sur ce marché. Comme nous l'avons vu en introduction, les liens entre le monde universitaire et le monde économique ne sont de loin pas un phénomène nouveau puisque la diffusion d'une logique libérale dans l'organisation et la gestion des universités date d'un peu plus de trente ans maintenant (Bruno et al., 2010; Pechar, 2007; Perrot, 2006; Schultheis, 2008).

Il paraît néanmoins important d'insister sur le fait que ces changements de politique dans la gestion des universités ont été grandement facilité par le travail d'experts externes au monde universitaire. En effet, pour répondre à des demandes nouvelles provenant des milieux politiques et économiques, les directions d'universités ont eu de plus en plus recours à des experts en gestion. C'est sur le conseil de ces experts que les directions d'université ont décidé d'implanter dans leurs organisations les normes et les outils prévalant dans le secteur privé (Vilkas, 2009). Comme d'autres organisations du secteur public d'ailleurs, l'université a ainsi été progressivement colonisée par des experts en gestion et plus particulièrement en « *management de la recherche* ». L'action de ces derniers joue un rôle important dans la vie de ces organisations puisqu'elle contribue à la « *diffusion d'une rhétorique et d'instruments de gestion qui tendent à transformer les missions, l'organisation et les compétences valorisées dans la cité scientifique.* » (Vilkas, 2009 :62) Autrement dit, l'université devient progressivement une « *entreprise* » prestataire de services en fournissant au monde économique les jeunes diplômés dont elle a besoin, tout en développant des recherches dont les résultats peuvent faire l'objet d'une exploitation commerciale (Bruno, 2008b; Bruno et al., 2010). Dans ce sens, le rôle principal de ces experts en management de la recherche est d'organiser l'université de telle sorte qu'elle puisse être suffisamment concurrentielle, performante et innovante pour répondre aux demandes du monde économique et ainsi servir la croissance économique de ces pays.

On comprend dès lors que c'est également le discours autour du rôle et des missions de l'université qui a fortement évolué depuis plus d'une décennie. L'un des signes de cette transformation, comme nous l'avons souligné d'ailleurs dans l'introduction de cette thèse, se manifeste au travers du vocabulaire utilisé par les décideurs politiques ainsi que les directions d'université. Ces acteurs utilisent en effet un vocabulaire issu du monde de la gestion lorsqu'ils évoquent l'organisation et le développement des

universités (Longchamp & Steiner, 2008). L'emprunt à ce vocabulaire propre au monde de la gestion permet ainsi de parler de « *compétitivité* » et de « *concurrence* » pour évoquer les relations interinstitutionnelles ou alors d'« *efficience* » et de « *performance* » pour parler du travail des enseignants-chercheurs. Ce nouveau langage marque également un changement de rationalité dans la gestion des universités. On passerait ainsi d'une rationalité de type scientifique à une de rationalité de type managériale, soit le passage d'une rationalité dont la finalité est la production et la transmission de connaissances scientifiques à une rationalité portée vers la performance et l'efficience dans la production et la diffusion de ces connaissances (Garcia, 2008b; Vilkas, 2009). Et ce changement de rationalité se retrouve dans la quasi totalité des pays européens ayant mis en œuvre les réformes initiées par le processus de Bologne (Barrier, 2011b; Schultheis, 2008). Certains auteurs n'hésitent dès lors plus à parler de « *révolution managériale* », voire de « *dérive managériale* » pour qualifier ce changement d'objectifs stratégiques dans la gestion des universités et qui a été initié par les réformes de Bologne (de Gaulejac, 2012 :31).

Dans le contexte européen justement, on peut interpréter cette « *managérialisation* » de l'université comme l'une des conséquences principales de la volonté exprimée par les décideurs politiques, et relayée à l'intérieur des pays signataires par une partie de l'élite politico-administrative, de faire de ce continent l'économie de la connaissance la plus performante au monde (Bruno, 2011; Bruno et al., 2010). La « *managérialisation* » des universités sert donc à doter les directions d'université des logiques d'intervention ainsi que des outils de pilotage dont on considère qu'ils sont essentiels pour exister sur un marché mondial de la connaissance fortement concurrentiel. Et comme nous venons de l'évoquer, ces transformations dans la direction des établissements d'enseignement supérieur et de recherche s'appuient sur l'expertise de spécialistes en gestion. Mais la légitimité de cette expertise ne tiendrait pas si elle n'avait pas été soutenue par une grande partie de l'élite politico-administrative des différents pays signataires de ces accords. Comme le note Garcia, « *l'enseignement supérieur ne peut être construit comme un « marché » que par l'effet de politiques publiques. Le rôle de l'Etat est donc décisif : il revient à produire les dispositions législatives nécessaires à l'unification des systèmes d'enseignement supérieur mais aussi la légitimité politique qui s'appuie sur l'expertise d'acteurs préconisant les changements requis par le politique.* » (Garcia, 2008b :67) En effet, ces experts en management de la recherche ont joué, pour les élites politico-administratives, le rôle de relais afin de diffuser et de légitimer, à l'intérieur même des directions d'université et de la communauté universitaire, une approche « *managériale* » de la recherche scientifique et de l'enseignement supérieur.

Mais il s'agit de bien comprendre les conséquences de tels changements sur le pilotage de ces organisations. Les réformes touchant les politiques publiques de l'enseignement supérieur et de la recherche ont pour finalité d'améliorer la qualité de ce qui est produit à l'intérieur des universités afin de rester « *concurrentiel* » face aux pays voisins et plus particulièrement les universités anglo-saxonnes. Mais une université ne peut être concurrentielle que si elle propose un service de même qualité, voire de qualité supérieure à celle de ses concurrentes. Pour s'en assurer, il est donc nécessaire de mettre en place des processus réguliers d'évaluation de la qualité des formations et de la recherche dispensées dans les

universités (Ruževičius, 2013). Chaque université se dote dès lors d'un système de qualité, voire même d'une culture qualité, pour s'assurer que les prestations qu'elle offre, soient de haut niveau et correspondent aux attentes à la fois de la sphère politique, économique et sociale. Comme c'est le cas pour la Suisse, les fonds publics accordés aux universités sont conditionnés aux résultats des audits de leur système qualité. Ces audits permettent d'évaluer si chaque université respecte les critères de qualité définis collectivement par les organisations représentant les directions d'université et les pouvoirs politiques. Mais que ce soit en Suisse ou en Europe, « *la gestion de la qualité* » est devenue un instrument de gestion incontournable dans un contexte de libre circulation des étudiants et de mise en concurrence des établissements d'enseignement supérieur.

Ainsi, le financement des universités est tributaire de l'évaluation qui sera faite de la « *qualité* » de ce qui est produit en leur sein. Et cette logique se retrouve également dans les modes de financement de la recherche. En effet, le financement de la recherche « *sur projet* » se développe de plus en plus dans les différents pays de l'UE (Barrier, 2011b). Or le financement sur projet n'est rien d'autre qu'un financement conditionné à la qualité prôtée, a priori, aux résultats d'une recherche, c'est-à-dire l'utilité de ses résultats possibles (Barrier, 2011a, 2011b). En effet, les financements sur projet ont été systématisés par les pouvoirs publics de la plupart des pays européens afin de « *renforcer leurs capacités d'orientation de la recherche sur des objectifs stratégiques et, en premier lieu, le soutien à l'innovation et au développement stratégique* » (Barrier, 2011b :517). Dans ce contexte, le financement de la recherche en Suisse par le FNS se déroule essentiellement sur ce mode. Mais le développement de ce type de financement n'est pas sans conséquence sur l'environnement et les conditions de travail des enseignants-chercheurs. En effet, le financement sur projet aurait tendance à insuffler à la fois de l'instabilité ainsi que des difficultés de pilotage à moyen et long termes au sein des établissements universitaires. Etant donné que le renouvellement ou le maintien des financements n'est jamais garanti, cela peut inciter les enseignants-chercheurs, par un phénomène de concurrence entre les pairs pour l'obtention de fonds, à s'aligner sur les demandes et les objectifs fixés par les instances publiques et privées qui financent la recherche (Barrier, 2011a). Par rapport au modèle « *humboldtien* » de l'université que nous évoquions en introduction, nous serions là dans un modèle exactement opposé.

Cette approche par la qualité dans le financement des universités, et plus particulièrement de la recherche, a également des impacts dans l'organisation et la division du travail au sein de la profession d'enseignant-chercheur. Globalement, on peut dégager deux modifications majeures de l'organisation du travail issues de ces nouveaux modes d'accès au financement de la recherche (Barrier, 2011a). La première correspond à une redéfinition de la division du travail entre les enseignants-chercheurs avec le passage du modèle « *mandarinal* », où le professeur responsable d'une chaire détenait tout le pouvoir sur l'organisation de son institut ou son laboratoire, au modèle « *partenarial* » où les relations hiérarchiques sont plus horizontales et le pouvoir partagé entre les différents acteurs des instituts ou laboratoires. Cette évolution vers des relations plus collaboratives au sein des différentes unités composant les universités est devenue nécessaire

afin de développer des synergies entre les enseignants-chercheurs dans le but de maximiser leurs chances d'obtenir des fonds. La deuxième concerne le rôle joué par les doctorants au sein de ces équipes de recherche et qui deviennent les vrais chercheurs « *à plein temps* » dès lors qu'ils sont les seuls à pouvoir consacrer suffisamment de temps pour produire des données scientifiques (Barrier, 2011b : 532) Il s'agit là d'une évolution marquante dans cette division du travail. Comme le montre Louvel dans son étude sur les doctorants, ces derniers sont ceux qui permettent concrètement à la science de progresser puisque les professeurs, occupés de plus en plus à des tâches administratives ou d'enseignement, n'ont plus le temps nécessaire pour aller systématiquement sur le terrain ou faire des manipulations en laboratoire (Louvel, 2006). En conséquence, ils se déchargent sur les assistants-doctorants, lesquels vont alors produire les résultats nécessaires à la progression de la science. Les enseignants-chercheurs se contentent donc bien souvent, non pas par manque d'intérêt mais par manque de temps, de concaténer des résultats particuliers issus des thèses de leurs doctorants pour compléter leurs modèles ou leur analyse globale d'un phénomène. C'est particulièrement le cas dans les sciences naturelles (Louvel, 2006).

L'impact d'une approche par la qualité sur le travail des enseignants-chercheurs ne se constate pas seulement sur l'organisation du travail mais aussi sur la représentation qu'ils se font de leur travail. Pour des auteurs comme Morris et Rip, le financement concurrentiel de la recherche par une approche « *qualité* » impose aux enseignants-chercheurs de s'adapter à ces changements intervenus au sein du champ en devant être plus proactifs dans la recherche de fonds (Morris & Rip, 2006). Dans un contexte où le financement de la recherche se fait sur la base d'une évaluation de la qualité des projets, ils vont alors devoir adopter un certain nombre de stratégies afin d'accéder à ces ressources financières sans devoir pour autant sacrifier leur autonomie : création de nombreux réseaux afin d'accéder à plusieurs sources institutionnelles de financement, prestations de service en dehors de l'université, ou encore développement de projets de recherche avec l'économie privée (Morris & Rip, 2006). Par ces biais, ils peuvent financer les postes de la relève tout en maintenant une activité de recherche sur les questions qui les préoccupent. Mais il n'en demeure pas moins que les dimensions entrepreneuriales structurent de plus en plus leur identité professionnelle.

Selon certains auteurs, le monde de la recherche et de l'enseignement supérieur serait ainsi entré dans le paradigme de la qualité (Chauvigné & Coulet, 2010; Garcia, 2008b; Lison & Jutras, 2014; Rege Colet-Johnson & Romainville, 2006). Ce changement de paradigme répond, comme nous venons de le voir, à la libre circulation des étudiants et à la mise en concurrence des universités. L'amélioration de la qualité des services offerts par les universités est nécessaire pour la « *réussite économique, politique et sociale de l'Europe et de ses Etats membres (...)* » (européenne, 2009 :9), et donc par extension pour la Suisse également. La gestion de la qualité est devenue un outil de pilotage essentiel pour les directions d'université dans leur poursuite de l'excellence. Et cela devient de plus en plus important dans un contexte où les universités bénéficient de toujours plus d'autonomie dans leur gestion. Dans un contexte de développement de la gestion par contrat de prestations et enveloppe budgétaire, les directions d'universités sont tenues de rendre des

comptes régulièrement sur la qualité de leurs enseignements et de leurs certifications. Ainsi, paradoxalement, l'autonomie suppose nécessairement en retour un contrôle accru des personnes pour s'assurer de la qualité de ce qui est produit, et par conséquent de garantir l'excellence d'une organisation.

Dans ce contexte, les universités suisses ne semblent pas emprunter un chemin différent, même si les études de cas tendant à le démontrer sont encore peu nombreuses (Benninghoff & Leresche, 2003; Benninghoff & Ramuz, 2002; Laredo, Weber, Leresche, & Benninghoff, 2009; Leresche, Joye-Cagnard, Benninghoff, & Ramuz, 2012; Longchamp & Steiner, 2008). Comme nous le disions précédemment, une partie importante de l'élite politique, économique et académique de notre pays ont fait la promotion d'une université considérée comme un agent économique à part entière. La fondation « *Avenir Suisse* », le think tank du patronat helvétique, encourage par exemple la concurrence entre les institutions universitaires suisses et mondiales afin d'inciter ces institutions à spécialiser leur profil et ainsi améliorer la qualité de leurs offres sur le marché de l'enseignement supérieur et de la recherche (Suisse, 2004). Cette idée de mettre les universités en concurrence est également intimement liée au mode de financement de ces organisations. En effet, il y a là l'idée que l'attribution des moyens financiers « *doit dépendre de l'offre de prestations* » (Longchamp & Steiner, 2008 :130). Cela signifie que le financement des universités ne se fait plus sur la base de l'utilisation des ressources (les montants alloués correspondent aux dépenses effectives) mais sur la base des prestations fournies, soit sur des indicateurs tels que le nombre d'étudiants formés, le nombre d'heures de cours dispensés ou encore les prestations de recherche. (Longchamp & Steiner, 2008). C'est un modèle de gouvernance universitaire largement inspiré par les principes la NGP et qui a été encouragé dans notre pays, entre autre, par Charles Kleiber, ancien secrétaire d'Etat à la science et à la recherche (Kleiber et al., 1999). Ce dernier dit d'ailleurs des contrats de prestations qu'ils doivent fixer « *ce que la société est en droit d'attendre des Hautes Ecoles en contrepartie des moyens mis à leur disposition.* » (Kleiber et al., 1999 :97). On voit donc les principes qui dirigent le fonctionnement des universités : les autorités politiques négocient avec les Rectorats les objectifs qu'elles doivent atteindre durant une période donnée, en contrepartie de quoi elles obtiendront des fonds et plus d'autonomie pour les gérer. Ce modèle ne touche pas seulement le monde universitaire puisqu'il a été largement introduit au sein des administrations publiques suisses, que ce soit au niveau fédéral, cantonal ou communal depuis la fin des années 1990 (Emery, 2010; Giaque, 2003; Giaque & Emery, 2008).

On voit se dessiner un peu partout, et notamment en Suisse, ce changement de paradigme d'une université relativement autonome face aux injonctions provenant des sphères politiques et économiques à une université comme acteur à part entière des politiques économiques. Pour reprendre une formule de Bleiklie et Kogan, l'université aurait ainsi évolué d'une « *republic of scholars* » à une « *stakeholder organization* » (Bleiklie & Kogan, 2007). La recherche de la qualité et de l'excellence semble donc caractériser le paradigme actuel qui structure les politiques publiques de l'enseignement supérieur et de la recherche et qui, à leur tour, vont influencer les modes de gouvernance des universités. Comme nous l'avons dit ci-

dessus, c'est sur ces principes et cette vision de l'université que vont être introduits, au sein des universités suisses, un ensemble d'outils d'évaluation et de pilotage issus de la NGP.

1.1.3 L'évolution des politiques de l'enseignement et de la recherche en Europe

Afin de saisir l'évolution des politiques de l'enseignement et de la recherche en Europe et en Suisse, il importe de replacer cette thématique dans le processus plus général de construction européenne. L'enseignement supérieur et la recherche sont des domaines de politique publique qui ont été fortement internationalisés depuis la fin des années 1990 sous l'impulsion à la fois des responsables politiques nationaux mais également par l'économie (Crosier & Parveva, 2014; Musselin, 2008b). Face à la concurrence des Etats-Unis dans le domaine de la Ra&D, l'économie européenne a vu ses besoins en main d'œuvre qualifiée augmenter afin de se maintenir dans cette compétition économique. L'unification des systèmes d'enseignement et la mise en concurrence des universités en Europe, instaurées par la Déclaration de Bologne et la Stratégie de Lisbonne, sont censées permettre la création d'un marché européen de la connaissance suffisamment compétitif pour concurrencer les Etats-Unis (Bruno, 2011; Keeling, 2006). La mise en concurrence au niveau européen des institutions d'enseignement et de recherche permettrait, par un phénomène de cercle vertueux, d'améliorer nos formations de telle sorte que la main d'œuvre ainsi formée pourrait rivaliser avec les diplômés des plus prestigieuses universités anglo-saxonnes (Bruno et al., 2010). La performance du système d'enseignement supérieur et de la recherche, par leur mise en concurrence, serait donc au cœur de l'évolution des politiques de l'enseignement et de la recherche en Europe (Pechar, 2007).

Comme nous l'avons évoqué dans les paragraphes précédents, les principes de concurrence et de performance sont les moteurs du changements survenus dans les politiques publiques de l'enseignement et de la recherche en Europe depuis près de deux décennies maintenant (Ferlie, Musselin, & Andresani, 2008). Nous verrons plus tard que ces évolutions, cette focalisation sur la performance et la concurrence, n'est possible que si des instruments de contrôle sont mis en place pour s'assurer de leur effectivité. Déjà incontournable dans de nombreux domaines de politique publique, l'évaluation est donc devenue un instrument de gestion incontournable dans le paysage académique européen. Mais avant d'évoquer les diverses formes de l'évaluation dans le champ académique et ses principales implications, nous allons revenir brièvement aux fondements politiques qui ont permis l'émergence de ces deux principes. Nous allons ainsi évoquer successivement la Déclaration de Bologne et la Stratégie de Lisbonne, traités politiques dont la Suisse est signataire.

La Déclaration de Bologne

La Déclaration de Bologne, comme son nom l'indique, a été signée en 1999 par les ministres de l'éducation de 29 pays européens, dont la Suisse. Actuellement, 47 pays participent au processus de Bologne après avoir rempli les conditions d'adhésion à ce processus. La Déclaration de Bologne institue ce que l'on a coutume d'appeler « *le processus de Bologne* ». Ce processus vise à permettre au secteur académique européen de gagner en compétitivité face à ses concurrents dont les Etats-Unis (Benninghoff, 2011). Cette volonté de rendre le secteur de l'enseignement supérieur plus compétitif passe par différentes mesures²: l'unification des cursus universitaires avec l'adoption du modèle « bachelor/master/doctorat » ; la mise en œuvre de crédits transférables entre les universités européennes ; l'amélioration de la mobilité des étudiants et du corps académique ; la mise en place du supplément de diplôme afin de faciliter la lecture des différents diplômes délivrés par les universités européennes ; la mise en place de mécanismes d'évaluation de l'enseignement et de la recherche ; et enfin, la promotion de la dimension européenne de la recherche et de l'enseignement.

La Déclaration de Bologne telle qu'elle a été signée en 1999 n'incluait alors pas la recherche et ce n'est qu'en 2003, lors de la Conférence de Berlin, que les ministres de l'éducation ont associé la recherche et l'enseignement comme étant les piliers de la compétitivité économique de l'Europe et par conséquent le moteur de sa croissance. La recherche est dès lors complètement intégrée à cette démarche de régulation au niveau européen. Les modalités concrètes permettant de transformer ce champ vont se matérialiser au travers de la Stratégie de Lisbonne.

La Stratégie de Lisbonne

Lorsque la Stratégie de Lisbonne a été adoptée en mars 2000, le contexte économique européen était extrêmement favorable avec des prévisions économiques largement optimistes pour la décennie à venir. Il fallait alors profiter de ce contexte pour poser les bases permettant à l'Europe de bénéficier au mieux de ces perspectives et atteindre à terme le plein-emploi après la crise économique du début des années 1990. Mais pour y parvenir, les pays membres de l'Union Européenne devaient entreprendre une série de mesures. En effet, la mondialisation croissante de l'économie imposait une concurrence de plus en plus féroce, notamment des Etats-Unis et de l'Asie, et il fallait alors que l'économie européenne soit à la pointe de l'innovation afin d'affronter cette nouvelle configuration de l'économie mondiale. En outre, le développement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) permettait de redéfinir complètement le système éducatif européen et de développer de nouvelles visions en matière d'enseignement, notamment par la garantie d'accéder toute sa vie à la formation continue³. En conséquence, un certain nombre de moyens devaient être mis en place pour réaliser cette vision de

² http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm, consulté le 24 octobre 2012

³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_fr.htm consulté le 24 octobre 2012

l'Europe et parmi ceux-ci, l'enseignement et la recherche ont été définis comme des secteurs particulièrement stratégiques.

La Stratégie de Lisbonne pose ainsi les bases et les mesures qui permettront de réaliser ces principes, en insistant principalement sur l'importance de développer l'économie du savoir. L'intention finale visée par cette stratégie est ainsi de faire de l'Union Européenne l'économie la plus compétitive du monde. Pour y parvenir, les Etats membres de l'Union Européenne ont mis en place un certain nombre de mesures. La première est de fixer à 3% la part du PIB que chaque pays investit dans la recherche et la formation. Dans ces 3%, au moins 30% doit provenir du secteur public. Pour y parvenir, l'Union Européenne a mis en place la « *méthode ouverte de coordination* » (MOC) qui constitue une technique de gouvernement à la fois souple et non contraignante (Benninghoff, 2011 :49).

La MOC doit ainsi servir plusieurs objectifs : définir des lignes directrices pour l'UE, à l'aide de calendriers pour réaliser les objectifs à court, moyen et long termes fixés par les Etats membres, de définir les indicateurs quantitatifs et qualitatifs mais également les critères d'évaluation des meilleures pratiques mondiales afin de les comparer (benchmarking) et finalement de traduire ces intentions dans des politiques nationales et régionales en fixant des objectifs précis. Les différents indicateurs ainsi produits vont permettre une évaluation périodique par les pouvoirs politiques ainsi que par les pairs (Benninghoff, 2011). Au final, les principes contenus dans la MOC relèvent donc d'une gestion par objectifs, avec l'obligation de résultats, et basés sur une logique d'évaluation (benchmarking) pour principal outil (Bruno, 2011, 2008b; Georgopoulos, 2005).

1.2 Savoir, concurrence et Nouvelle Gestion Publique

On peut donc retenir de ce qui a été dit précédemment que les réformes politiques instituées dans le champ académique européen, que ce soit par les Accords de Bologne ou la Stratégie de Lisbonne, portent le savoir comme l'un des facteurs centraux de la compétition économique. Pour y parvenir, le secteur académique européen doit gagner en performance et en compétitivité. Il est donc nécessaire d'insuffler un nouvel air au sein de ce champ en jouant sur la mise en concurrence des chercheurs et des institutions tant sur un plan national qu'international. Le principe de concurrence est perçu comme le moyen d'atteindre cette compétitivité tant recherchée. Les techniques de gestion inspirées de la NGP constituent dans ce contexte des instruments de gouvernement à distance capables de modifier substantiellement les pratiques au sein du champ académique, pour aller vers « *plus de concurrence* » dans ce secteur, et transformant ainsi progressivement les enseignants-chercheurs en chercheurs-entrepreneurs (Benninghoff, 2011 :47-49).

Cette question de la transformation des pratiques par la diffusion d'une culture gestionnaire au sein des organisations scientifiques constitue le cœur de cette thèse. Mais avant d'aborder directement la question de l'impact de ces techniques de gestion sur les pratiques scientifiques et la régulation organisationnelle, il

semble nécessaire de s'intéresser à la fois à l'origine de ces techniques, soit ce qu'elles doivent à l'essor de la nouvelle gestion publique, à la place et au rôle de ces techniques de gestion dans les organisations publiques et dans la question de l'évaluation. Il sera donc question dans les chapitres suivants d'interroger la question de l'évaluation qui est au cœur des dispositifs gestionnaires de la « *Nouvelle Gestion Publique* ».

1.2.1 Quelques principes généraux sur la Nouvelle Gestion Publique

Depuis maintenant près de 30 ans, le secteur public doit faire face à de nombreuses critiques : trop forte bureaucratisation, manque d'efficacité et d'efficience dans la gestion des ressources en vue de résoudre certains problèmes publics, manque de flexibilité, fonctionnement trop coûteux, etc. Ces critiques prennent d'abord corps au sein même de la population et sont par la suite relayées par les pouvoirs politiques qui les intègrent dans des mesures de réformes de l'appareil administratif (Christopher Pollitt & Bouckaert, 2005). Cette montée de l'insatisfaction de la population vis-à-vis de son administration doit être comprise dans un contexte de crise économique qui touche les principales économies mondiales au début des années 1980, notamment aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne. Ces pays mettent alors progressivement en œuvre des politiques d'austérité et de rigueur tout en prônant un redéploiement étatique ainsi qu'une plus grande flexibilisation dans la gestion des organisations publiques afin de faire face à la pression économique internationale (Christopher Pollitt & Bouckaert, 2005; Ch Pollitt et al., 2007). Fidèles à certains principes de l'Ecole de Chicago (Friedman & Friedman, 2002), de nombreux gouvernements vont alors progressivement mettre en œuvre des politiques de réformes de leur appareil administratif afin d'augmenter leur flexibilité, et gagner ainsi en efficacité et en efficience dans la gestion des ressources et la mise en œuvre des politiques publiques. C'est ainsi que se sont progressivement développés de nouveaux modes de gouvernance au sein des organisations publiques, avec l'émergence d'une gouvernance gestionnaire pour certains (Boltanski & Chiapello, 2011) ou néolibérale pour d'autres (Martin & Ouellet, 2010). Parmi ces différents modèles, la gouvernance en réseaux s'est notamment développée au sein des universités afin de permettre une gestion plus souple et plus flexible des universités face aux logiques de compétition mondiale prévalant dans ce secteur (Boltanski & Chiapello, 2011; Descheneau Guay, 2007; Martin & Ouellet, 2010). Mais nous reviendrons plus en détail sur ces aspects lorsque nous aborderons notre étude de cas.

On comprend dès lors que la volonté des gouvernants, soutenue en cela par une partie de la population, est d'insuffler au sein des organisations publiques de nouvelles logiques dans la manière de les gérer. Ce changement dans la gestion des organisations publiques passe par l'intégration de logiques et de méthodes de gestion issues du privé (Delley, 1994; Osborne & Gaebler, 1994; Ch Pollitt et al., 2007). Pour autant, cette intégration de nouvelles logiques et de nouveaux principes de management dans les organisations publiques ne s'est pas faite de manière uniforme pour l'ensemble des pays de l'OCDE. En effet, nous pouvons relever tout d'abord que la NGP n'est pas un principe unique donnant lieu à une reproduction

partout pareil des mêmes réformes et des mêmes modes d'organisation de l'administration. Bien que les réformes inspirées de la NGP contiennent toutes des principes généraux communs, la manière de les mettre en œuvre et de les articuler varie d'un contexte national à un autre en fonction de critères tels que l'histoire politique et institutionnel du pays. Ensuite, en fonction de la manière dont ces principes sont mis en œuvre, on peut voir émerger différents types de NGP, qui sont généralement propres à chaque pays, et dont les effets varient d'un pays à un autre (De Visscher, 2004; Ferlie & Geraghty, 2005). Si la NGP donne ainsi lieu à des réformes diverses, dont le contenu est plus ou moins fortement inspiré par une logique néolibérale, le contenu rhétorique de la NGP est néanmoins partout le même. Autrement dit, le corps normatif de la NGP ne varie pas. C'est d'ailleurs ce qu'a pu observer Christopher Pollitt dans ses travaux :

« The NPM that emerges from my investigations is a rather chameleon-like and paradoxical creature – something that springs up from different reasons in different places ; that is 'edited', 'translated' or 'customized' for each different context in which it is applied to itself ; that simultaneously promises public managers more freedom, politicians more control and public service users more choice ; and that has achieved a degree of rhetorical dominance (at least in the Anglophone world) that far outruns its impact on practice (substantial though the latter have nevertheless been). » (Christopher Pollitt, 2003 :26)

Ainsi considérée, la nouvelle gestion publique vise à transformer le fonctionnement des administrations publiques en les rendant plus autonomes, flexibles, concurrentielles et responsables de l'utilisation qu'elles font de leurs ressources. Ces transformations visent également à mieux prendre en compte la demande des individus, transformés pour l'occasion en clients, afin de satisfaire à leurs besoins. Comme le relève Christopher Pollitt, la NGP se base ainsi sur 8 éléments clés (Christopher Pollitt, 2003 :27-28) :

1. Un changement de focal dans le management où l'action doit être orientée vers les prestations fournies plutôt que sur le respect des procédures.
2. Un changement vers plus de mesures et de quantification, notamment par l'établissement d'indicateurs de performance et de standards.
3. Une prédilection pour des formes organisationnelles plus minces, spécialisées et autonomes ainsi qu'une hiérarchie de type horizontale plutôt que des formes d'organisation plus larges, hiérarchisées et polyvalentes.
4. Des relations entre individus plus souples et non plus de type contractuel, formel et hiérarchique.
5. Une systématisation de l'utilisation de mécanismes de marché dans le délivrement de prestations publiques avec un accent mis sur l'économie des ressources.
6. Une plus grande importance placée dans la qualité du service et une orientation client.
7. Un effacement de la frontière entre ce qui relève du secteur privé, du secteur public et parapublic.
8. Un changement dans les valeurs prônées par le service public qui étaient jusqu'alors empreintes d'universalisme, d'équité et de sécurité vers des valeurs d'efficacité et d'individualisme.

Ces critères ne sont évidemment pas exhaustifs. On peut retrouver dans la littérature d'autres auteurs qui mettent en avant des spécificités différentes (mais souvent complémentaires) liées à la doctrine de la nouvelle gestion publique. Hood, bien qu'il partage la majeure partie des critères énoncés par Christopher Pollitt, met également l'accent sur deux autres éléments doctrinaux de la NGP qui nous paraissent intéressants (Hood, 1991 :4-5) :

1. Le développement de professionnels du management au sein des organisations publiques
2. Le développement d'une plus grande compétition à l'intérieur de ces organisations, notamment par les processus de contractualisation

Après avoir résumé à grands traits les principes qui fondent la NGP, il nous paraît possible de dégager un dénominateur commun à tous ces critères, ou plutôt une finalité, et qui serait d'augmenter la performance des organisations publiques en fixant comme priorité une plus grande efficacité et une efficacité productive accrue (Giauque & Emery, 2008). Pour y parvenir, les administrations publiques ont dû procéder à un certain nombre d'adaptations, faire preuve d'innovation mais également de trouver de nouveaux moyens pour délivrer des prestations publiques répondant à ces critères de performance. Comme nous l'avons déjà évoqué, les administrations publiques ont cherché le moyen de parvenir à cette « *meilleure performance* » en s'inspirant des meilleures pratiques issues du privé et en les incorporant par la suite dans le secteur public. La NGP tend ainsi à transformer non seulement la qualité des prestations fournies mais aussi à modifier en profondeur les modes de gestion internes aux organisations. A partir de là et de ce qui a été dit précédemment, nous pouvons résumer les buts de la NGP de la manière suivante :

« Les principes de gestion et de management qui représentent la substance de la NGP concernent à la fois la première fonction de production, mais visent à changer également la manière dont les institutions étatiques gèrent la mise en œuvre des politiques publiques. La NGP tend donc à transformer le management interne des organisations publiques, en vue d'atteindre une plus grande efficacité productive, mais également à remodeler le management des politiques publiques, c'est-à-dire la manière dont les politiques publiques doivent être évaluées et mesurées et les relations entretenues entre les fournisseurs de biens et services et les autorités politiques. » (Giauque, 2003 :65)

Après avoir défini les éléments doctrinaux constitutifs de la NGP et après avoir esquissé une définition du concept, nous allons consacrer ci-dessous quelques lignes aux principaux outils de la NGP ainsi que les liens entre ces outils et les tâches qu'ils sont sensés régler.

1.2.2 Les outils de la NGP

Cette transformation du pilotage des organisations publiques sous le régime de la nouvelle gestion publique passe par la mise en œuvre d'un certain nombre d'outils. On retrouve ainsi pêle-mêle : la mise en place de contrats de prestations, la définition de mesures et d'indicateurs de performance tant individuelle qu'organisationnelle, l'établissement d'une comptabilité analytique, la mise en place d'un système de

controlling, le développement d'outils de comparaison (benchmarking), le développement d'agences publiques à l'autonomie élargie, etc.

Afin de faciliter la lecture des liens entre d'une part les principes de la NGP et les outils permettant de les atteindre d'autre part, nous allons simplement reproduire ci-dessous le tableau mis au point par De Visscher et Varone (De Visscher & Varone, 2004 :180) et qui nous paraît une synthèse intéressante des liens entre les principes de la NGP et les outils permettant leur mise en œuvre :

Principes de la NGP	Outils de la NGP
Séparer la prise de décision stratégique, qui relève du pouvoir politique, de la gestion opérationnelle, qui est sous la responsabilité de l'administration ; Distinguer ainsi les tâches de financeurs, acheteurs et prestataires des services publics.	Négociation de contrat de prestations, qui fixent des indicateurs de performance à atteindre dans un délai imparti, entre les autorités politiques (parlement, gouvernement) et les responsables des services administratifs.
Orienter les activités administratives en fonction des produits à fournir (plutôt que des règles procédurales à suivre, en matière d'affectation des ressources notamment).	Attribution de budgets globaux aux gestionnaires publics qui disposent d'une large marge de manœuvre pour satisfaire à leurs critères de rendement.
Réduire la hiérarchie, amincir les bureaucraties, décentraliser certaines tâches administratives et déléguer la gestion au niveau le plus bas (selon le principe de subsidiarité).	Création d'agences exécutives et de structures organisationnelles plus flexibles ainsi que déréglementation de certains statuts de la fonction publique en introduisant des mandats individualisés et le salaire au mérite.
Introduire des mécanismes de type marché dans la production de biens et services d'intérêt général (y compris en créant des quasimarchés).	Mise au concours pour la fourniture de certaines prestations (marchés publics), déréglementation des monopoles publics et introduction de bons (vouchers) aux usagers qui choisissent librement leurs fournisseurs.
Créer de la transparence sur la qualité et les coûts des prestations administratives ; Utiliser de manière efficiente les ressources publiques (value for money).	Calcul et comparaison des coûts grâce à une comptabilité analytique (par groupe de produits administratifs) et comparaison de différents prestataires (benchmarking).
Orienter les prestations administratives vers les besoins des usagers (ou clients) en les impliquant dans la définition et l'évaluation des prestations à fournir.	Gestion orientée vers la qualité (voire la certification des processus), chartes de service public et enquête de satisfaction réalisée auprès des clients.

Comme nous le voyons à l'aide de ce tableau, la séparation entre les sphères politique et administrative correspond à la volonté de séparer les tâches stratégiques, qui sont du ressort du politique, des tâches de mise en œuvre qui sont de la responsabilité de l'administration. Cette séparation devient effective, ou est supposée le devenir, à l'aide de contrats de prestations à l'intérieur desquels sont définis des indicateurs de

performance que les hauts fonctionnaires s'engagent à atteindre. Le deuxième principe de la NGP, soit l'orientation du management sur les finalités de l'action administrative et non plus seulement sur le respect strict des procédures, passe par l'octroi de budgets globaux aux managers publics. Ces derniers peuvent ainsi gérer leur budget de façon autonome en vue d'atteindre leurs objectifs. Pour ce qui est de réduire la structure hiérarchique des administrations et flexibiliser la gestion des ressources humaines, cela est rendu possible par la création d'agences exécutives à large autonomie, par une structure hiérarchique plus horizontale, ainsi que de profonds changements sur le statut de fonctionnaire dont les conditions de travail sont de plus en plus flexibles et proches de celles du privé (Emery, 2010). Le principe voulant l'introduction de logiques et de mécanismes de type marché à l'intérieur des administrations passe par plusieurs outils dont la suppression des monopoles d'état et la mise au concours pour tous les marchés publics (mise en concurrence des prestataires). En ce qui concerne le renforcement de la transparence sur les coûts et la qualité des services publics, soit l'utilisation efficiente des ressources à disposition de l'administration, la mise en place d'une comptabilité analytique permet un contrôle continu sur les dépenses en fonction de groupes de produits administratifs prédéfinis. Toujours dans le but d'améliorer l'efficacité dans l'utilisation des ressources, la mise en place de procédures de comparaison, que l'on résume sous le terme de benchmarking, permettent d'évaluer ce qui se fait de mieux ailleurs (principe d'observation de la concurrence) afin d'intégrer les meilleures pratiques dans son service. Enfin, l'orientation client voulue par les tenants de la nouvelle gestion publique passe par l'établissement de certifications, de normes de qualité (normes ISO, par exemple) mais également d'enquêtes de satisfaction auprès des usagers.

Si on revient brièvement sur l'objet de ce chapitre, soit la place de l'évaluation dans la gestion des organisations publiques, nous voyons que ce principe est finalement au cœur du dispositif gestionnaire de la NGP. Pour le démontrer, il faut partir du constat préalable voulant que l'élément moteur qui pousse les décideurs politiques à réformer leur administration et ses services est justement d'améliorer la performance globale de l'appareil administratif. Or toute performance suppose d'être mesurée et quantifiée pour finalement être évaluée. Mais pour mesurer et quantifier, il faut définir au préalable des instruments et des techniques de gestion qui permettront au final d'apporter des données chiffrées indispensables pour comparer les choses. Les principes et outils de la nouvelle gestion publique servent donc à produire ces chiffres, lesquels seront ensuite utilisés pour évaluer si ce qui a été « produit » correspond à ce qui avait été décidé dans les stratégies tant au niveau des moyens de l'action que de ses fins. C'est là le premier élément de l'évaluation de la performance. Mais cela ne suffit pas encore pour définir si les résultats obtenus sont effectivement performants. Il faut encore, et c'est là un élément délicat à déterminer, que ce qui a été produit par l'administration sous forme de prestations publiques réponde aux attentes du citoyen-client. Les enquêtes de satisfaction sont dans ce contexte un moyen d'évaluer ce retour de la clientèle sur les prestations fournies.

Cette petite démonstration, bien qu'assez simpliste et quelque peu naïve, permet néanmoins de saisir la raison d'être de la Nouvelle Gestion Publique : importer du secteur privé les pratiques et les instruments de gestion qui permettent d'évaluer la performance d'une organisation en comparant les ressources investies avec les résultats obtenus en fonction d'objectifs stratégiques prédéfinis et du niveau de satisfaction de la clientèle. En d'autres termes, les outils de la NGP permettent l'évaluation de la performance des administrations publiques en comparant les ressources investies avec le niveau de prestations fournies, compris ici comme la quantité de prestations publiques délivrée au public et la qualité perçue de celles-ci. C'est par ce mécanisme d'évaluation que l'on se fait une idée de la performance d'une administration publique. Il semble donc que la mise en œuvre des principes et outils de la NGP ne peut se comprendre que dans une perspective d'évaluation, une évaluation qui n'est rien d'autre qu'une forme de contrôle à distance de l'activité des agents publics (Benninghoff, 2011).

Après avoir dressé à grands traits ce en quoi consiste la nouvelle gestion publique, soit ses éléments doctrinaux, ses principes de gestion et ses outils, il nous faut réintégrer cette question de la NGP à celle de la réforme du paysage académique européen en l'abordant sous l'angle de l'évaluation. Nous verrons dans le chapitre suivant en quoi ces différentes réformes que l'on retrouve dans la volonté politique de créer un Espace Européen de la Recherche, qui est le fruit des Accords de Bologne et de la Stratégie de Lisbonne, peuvent être considérées comme des réformes d'inspiration néolibérale et mises en œuvre à l'aide d'outils de gestion de type nouvelle gestion publique. Nous porterons une attention particulière à la question de l'évaluation du travail académique et scientifique. Nous laisserons volontairement de côté les éléments plus en lien avec la gestion financière des organisations d'enseignement supérieur et de recherche. Nous estimons en effet que dans une démarche de recherche axée sur l'impact des réformes sur les pratiques et la régulation organisationnelles, les outils d'évaluation ont certainement un impact plus important que les transformations du secteur financier des universités. C'est du moins le choix, forcément contestable, que nous faisons ici.

1.2.3 La place de l'évaluation dans la gestion des institutions de recherche et d'enseignement supérieur

Comme nous l'avons déjà évoqué, le Conseil de l'Europe qui s'est tenu en mars 2000 à Lisbonne a consacré l'idée de faire de la connaissance le moteur de l'économie européenne. Cette réunion des 15 Chefs d'Etat des pays membres de l'Union a ainsi débouché sur un nouvel objectif stratégique pour l'Union européenne, « *devenir l'économie européenne de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (l'Europe, 2000). En misant sur une croissance économique durable, l'Union européenne tente ainsi de mettre en place les mesures nécessaires à l'amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et une meilleure cohésion sociale (ce qui va généralement de pair). Comme le relève

Bruno (Bruno, 2008a :37), cette stratégie pour une Europe plus compétitive a pu voir le jour grâce à deux événements marquants : la montée de ce que l'on appelle « *la vague rose* », soit l'accession au pouvoir dans les différents pays membres d'élus de la gauche (Blair en Grande-Bretagne, Antonio Guterres au Portugal, Romano Prodi en Italie, Lionel Jospin en France, Gerhard Schröder en Allemagne), et un contexte économique favorable qui ont permis d'accéder plus facilement à des compromis politiques. Ce contexte économique a d'ailleurs été marqué par le développement d'Internet et des NTIC qui ont favorisé l'émergence d'une croyance en une croissance soutenue et continue « *fondée sur la production, la circulation et l'échange marchand de savoirs innovants* » (Bruno, 2008b :10). Le sommet de Lisbonne devait ainsi consacrer l'entrée de nos sociétés dans une nouvelle ère industrielle construite autour du capitalisme informationnel, base sur laquelle devait se développer un nouveau modèle de société dite cognitive et apprenante (Bruno, 2008b; Schultheis, 2008).

Cette volonté d'entrer dans une économie de la connaissance change également la finalité de l'action des universités, ce qui occasionne aussi de profonds changements pour les chercheurs et les enseignants. Le rôle de l'enseignement supérieur est interrogé dans ce changement d'orientation voulu par l'Union européenne et plus généralement par une grande partie des pays membres de l'OCDE. Dans de nombreux pays, la question de l'enseignement supérieur s'est trouvée au cœur de nombreuses politiques, avec pour ambition une entrée facilitée dans cette ère de l'économie de la connaissance par le prisme de la formation d'individus hautement qualifiés et dont les qualifications sont directement transférables dans le domaine économique. Et pour cela, il faut réorienter les finalités poursuivies par les institutions d'enseignement supérieur. Comme le relève Christine Musselin :

« Le développement de la rhétorique de l'économie de la connaissance, c'est-à-dire la valorisation du lien qui unit progrès économique, innovation et recherche, a placé les universités au cœur des préoccupations gouvernementales et suscité de nombreuses mesures : il s'agit pour chaque pays de s'assurer que ses établissements d'enseignement supérieur sont en situation de former des personnels hautement qualifiés, susceptibles de devenir les travailleurs de la connaissance que requiert la nouvelle économie, et qu'ils sont capables d'assurer et de faciliter le passage de la recherche à l'innovation. » (Musselin, 2008b :14)

La Stratégie de Lisbonne se construit ainsi dans un contexte économique et politique favorable : économique d'une part puisque l'Europe connaît alors une période de croissance économique soutenue qui laisse augurer le retour au plein emploi, portée en cela par les perspectives économiques que laissent entrevoir l'arrivée des nouvelles technologies, et politique d'autre part puisque les principaux pays européens sont alors gouvernés par des élus politiques de gauche (11 sur 15) qui partagent la même vision d'une Europe sociale. La Stratégie de Lisbonne fixe un objectif ambitieux pour la décennie à venir mais qui a cette particularité d'être à la fois globale et pragmatique. Elle est globale dans la mesure où elle vise à intervenir sur différentes politiques, aussi bien les politiques d'entreprise, de l'emploi et de l'innovation mais également dans les différentes réformes à venir que sont les réformes des systèmes de retraites, de l'éducation ou encore de la santé. Et elle est pragmatique puisqu'elle tend à mettre en place une nouvelle

méthode de coopération intergouvernementale qui ne passe plus par le droit mais par une démarche volontaire d'intégration (Bruno, 2008b; Laredo et al., 2009; Schultheis, 2008). Cette nouvelle méthode de coopération intergouvernementale, qui est alors de nature expérimentale, se réalise dans la « *Méthode ouverte de coordination* » plus connue sous son abréviation « *MOC* ».

La MOC peut se définir comme un dispositif qui fonctionne « *à l'incitation, à l'émulation entre pairs et à la surveillance multilatérale, sans recours à la contrainte légale. C'est par la quantification des performances nationales et la publicité de leur classement qu'il plie les dirigeants étatiques à la discipline d'une gestion par objectifs* » (Bruno, 2008b :13). La valorisation des performances nationales, leur quantification ainsi que la publication de ces résultats au travers de classements internationaux sont donc les moyens que la MOC met en place afin d'inciter tous les Etats à s'engager dans cette course vers une économie du savoir la plus compétitive au monde. Le processus d'eupéanisation que ce nouveau dispositif de coordination intergouvernementale inaugure, ne se fait donc plus par la contrainte du droit mais par la contrainte du chiffre. La construction européenne est dès lors envisagée sous l'angle du management et de la discipline avec le benchmarking en fer de lance (Bruno, 2008a, 2008b). Cette dynamique initiée par la Stratégie de Lisbonne et la mise en place de la MOC a engagé les États dans une collaboration compétitive ou « *coopétition* » (Bruno, 2008 #732 :38-40).

Ainsi, la MOC et son instrument de prédilection qu'est le benchmarking ne comportent aucune contrainte d'ordre légale. Les Etats s'engagent librement et volontairement dans cette compétition en mettant en place des outils de management permettant l'évaluation de la performance et la comparaison de cette dernière entre les différents acteurs. Les Etats se plient donc volontairement à cette gestion par objectifs et résultats (Bruno, 2008a :40-41). En somme, le benchmarking est une technique de gouvernement, d'inspiration managériale, qui discipline les Etats à la compétitivité en jouant sur leur diversité perçue comme étant un avantage dans cette compétition. La MOC instaure ainsi une nouvelle gouvernamentalité qui est à la fois non étatique en cela qu'elle agit sur l'environnement, soit les règles du jeu et non sur les acteurs, tout en disciplinant l'action gouvernementale. Cette compétition entre Etats est structurée autour d'un marché de la connaissance qui se matérialise au travers de la création d'un Espace Européen de la Recherche (EER).

L'Espace Européen de la Recherche : la fabrique des chercheurs-entrepreneurs

La Stratégie de Lisbonne a ainsi pour finalité d'engager les Etats dans une compétition sensée faire du marché européen l'économie de la connaissance la plus performante au monde. Dans cette compétition, les universités et les enseignants-chercheurs occupent une place importante. De par leur capacité à créer du savoir et de les traduire en innovations, ils sont en effet au cœur de ce dispositif pour créer un marché commun de la recherche. Ce dernier est régi par une compétition entre pairs sensée favoriser l'émulation afin que chacun fournisse le meilleur de lui-même. Et pour développer au mieux ce potentiel, l'idée a donc germé de leur insuffler un « *esprit d'entreprise* » par la diffusion d'une « *culture gestionnaire de la performance* »

(Bruno, 2008b :11). Cette culture de la performance a pour finalité d'améliorer la compétitivité des chercheurs nationaux d'abord et européens ensuite par rapport à leurs concurrents sur un marché du savoir mondialisé. La diffusion de cette culture managériale a été rendue possible par la création d'un Espace Européen de la Recherche (EER) et dont les logiques ont également touché le système de gouvernance des universités suisses (Benninghoff & Leresche, 2003). C'est de ce nouveau marché que nous allons parler à présent et de ses conséquences sur la figure de l'enseignant-chercheur transformé pour l'occasion en « *chercheur-entrepreneur* ».

L'Espace Européen de la Recherche (EER) peut, à certains égards, servir d'exemple de cette gouvernance néolibérale où la régulation se fait au travers d'opérations statistiques qui mesurent des différentiels de performance. C'est la base de la compétition entre les systèmes nationaux d'innovation et qui aboutit à distinguer les meilleurs, c'est-à-dire ceux qui sont les plus aptes à affronter la concurrence extra-européenne (Leresche, Benninghoff, Crettaz von Roten, & Merz, 2006). Cette compétition entre les individus et les organisations se double d'une concurrence entre les régions et les pays. L'EER vise ainsi à rendre les politiques communautaires, étatiques et régionales plus cohérentes entre elles et, in fine, de permettre à l'Europe d'être plus attractive pour les investisseurs et les chercheurs (Bruno, 2008a :42). Cela aboutit au final à une redéfinition du territoire en espace localisé de compétitivité dans un espace global de compétences. Cela se voit au travers, notamment, des « *pôles de compétitivités* » qui ne sont rien de moins qu'une nouvelle conception du territoire. En résumé, la Stratégie de Lisbonne, la mise en œuvre du benchmarking et de l'EER ont des impacts sur la recherche et l'innovation, en un mot la Ra&D de la manière suivante :

« La recherche n'est plus conçue comme une source de puissance étatique ou de savoirs collectifs, mais comme un lieu de production d'innovations brevetables et de propriétés intellectuelles, qu'il convient de gouverner à distance dans un souci d'optimisation gestionnaire, au moyen d'indicateurs scientométriques et socio-économiques comparables à l'échelle européenne. »
(Bruno, 2008a :43)

Dans son esprit, l'EER ne concerne pas seulement les chercheurs. La création de cet espace commun de la recherche, qui s'est construit sur le modèle du marché commun, englobe à la fois les professionnels de la recherche mais également les universités, les laboratoires de recherche mais aussi les droits de propriété intellectuelle qui forment ensemble ces systèmes nationaux de l'innovation (Bruno, 2008b; Laredo et al., 2009; Leresche et al., 2006). Cette création veut ainsi prendre en compte toutes les dimensions qui structurent la compétitivité d'un pays et qui motivent la décision des investisseurs et des entrepreneurs d'investir dans un pays : conditions institutionnelles, juridiques, fiscales, sociales et culturelles (Bruno, 2008b :17-18). L'activité de recherche n'est dès lors plus considérée comme étant indépendante de l'activité économique mais, au contraire, comme son moteur.

En supprimant les obstacles à leur mobilité, qu'elle soit géographique ou sectorielle, en incitant à exploiter le savoir ainsi produit en brevets, le chercheur-entrepreneur devient cette ressource humaine essentielle au

développement économique de l'Europe. La finalité du travail du chercheur n'est dès lors plus seulement la production d'un savoir qui se suffit à lui-même mais de produire un savoir qui peut être directement transférable dans la sphère économique et productive. C'est un mythe qui s'effondre, celui « *de la tradition scientifique européenne qui chérissait l'idéal d'une quête de savoirs sans interférences mercantiles* » (Bruno, 2008b :19). L'EER et la MOC sont ainsi les instruments politiques et managériaux au service non plus seulement de la recherche, dont la fonction première est la création d'un savoir de pointe, mais avant tout du monde économique qui est constamment à la recherche d'innovations brevetables et de propriétés intellectuelles (Bruno, 2008b; européennes, 2007).

En résumé, l'EER et la MOC ont entrepris une reconfiguration du domaine de la recherche en Europe qui a modifié les buts mêmes de la recherche. Par conséquent, la finalité du travail du chercheur est d'apporter au secteur économique les bases nécessaires à la production d'innovations, carburant essentiel de la compétitivité économique. En systématisant les liens entre recherche et monde économique, l'Union européenne tente ainsi de maximiser l'utilisation des systèmes nationaux d'innovation. Cette orientation nouvelle des finalités de la recherche nécessite également une nouvelle organisation de la recherche, orientée vers la performance et la compétitivité (Bezes et al., 2011; Curaj, 2012). L'évaluation des performances nationales en matière de recherche, qui rappelons-le est essentielle pour stimuler la compétition entre pairs et ainsi tendre vers l'excellence, devient le moyen de contrôle des efforts de chacun en vue d'atteindre cette excellence. Et cela passe également par un changement de mentalité au sein de la communauté scientifique où les chercheurs doivent progressivement intégrer ces logiques de performance et de rentabilité qui sont essentielles à la création d'un marché unique de la recherche. D'un statut d'enseignant-chercheur on passe ainsi à celui de chercheur-entrepreneur, figurant ce passage de la production d'un savoir pour le savoir à un savoir pour l'innovation et la compétition économique (Bruno, 2011).

Ces bouleversements dans le champ de la recherche posent la question du statut des disciplines des sciences humaines et sociales dans un tel contexte. N'ayant que peu d'impact sur l'innovation, ces disciplines risquent fort d'entrer dans une situation de forte précarité. Le constat que dresse Isabelle Bruno à cet égard est fort éloquent :

« Si toutes les sciences sont enrôlées dans la compétition économique, les SHS sont mobilisées comme adjuvant au service des entrepreneurs économiques ou politiques. Dans une optique utilitariste, elles sont vouées à se faire l'instance réflexive des autres sciences, de sorte à les rendre plus « productives » ; à optimiser les processus d'innovation dans les entreprises, les laboratoires et les appareils d'Etat ; ou encore à fournir des outils d'aide à la décision et des « solutions » aux problèmes publics. Sous la pression de l'évaluation comparative et des palmarès qui en résultent, elles semblent condamnées à se rendre utiles ou à disparaître. » (Bruno, 2008a :44)

L'évaluation au cœur des transformations du champ académique

L'évaluation, en soi, n'est pas un principe intrinsèquement lié aux réformes récentes des systèmes nationaux d'enseignement supérieur et de la recherche. L'évaluation n'a pas vu le jour avec la création de l'EER et de la MOC tout comme elle n'est pas le fruit de la mise en œuvre de la NGP au sein du champ de la recherche et de l'enseignement supérieur. Dans le domaine académique, l'évaluation quantitative d'inspiration managériale est certes un principe relativement nouveau mais n'est pas, à son origine, strictement rattaché à des phénomènes tels que la mondialisation, la mise en place d'outils de management du privé ou encore d'un changement de rapport entre l'Etat et les universités. Comme le relève Mérimondol (Mérimondol, 2008 :7-8) pour le cas français, les initiateurs de l'évaluation dans les universités françaises sont au départ des universitaires de renom et qui étaient relativement éloignés d'une pensée néolibérale. L'évaluation est donc à son origine le fait des pairs mais se limitait généralement aux processus de recrutement ou de promotion et ce, dans un cadre individuel. L'évaluation était donc occasionnelles, individuelles et très rarement collective (Mérimondol, 2008 :8). En d'autres termes, l'évaluation servait essentiellement à déterminer si le dossier d'un candidat à un poste universitaire répondait aux critères dudit poste. L'aspect collectif de l'évaluation se révélait lors des procédures d'études des projets en vue de leur financement par les institutions telles le CNRS en France ou le FNS en Suisse. L'évaluation était donc ex ante et non ex post, autrement dit elle ne visait pas à évaluer les résultats de la recherche mais la pertinence du projet (Benninghoff & Ramuz, 2002; Louvel & Lange, 2010; Mérimondol, 2008).

Il semble intéressant ici de s'attarder quelque peu sur le cas français. L'évaluation de la qualité de la recherche a ainsi été longtemps absente des débats en France. Elle commence à émerger au tournant des années 1980 avec la création de l'association « *Qualité de la Science française* » par Laurent Schwartz en 1982, de l'« *Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche* » par Pierre Bourdieu en 1992 et finalement du « *Comité National d'Evaluation* » créé en 1985 et qui cessa ses activités en 2005 (Mérimondol, 2008 :10-11). Mais le but de ces associations n'était pas d'évaluer la qualité de la recherche française en vue d'éventuelles sanctions ou de réorientations managériales mais bien de mettre au jour l'état inquiétant dans lequel se trouvaient les institutions d'enseignement supérieur et de recherche en France. L'évaluation prenait ici une tournure plus militante que managériale en sensibilisant les ministres aux besoins de financement et d'investissement dans ce domaine (Mérimondol, 2008 :12-17). Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1990 que l'évaluation prend effectivement une tournure managériale, soit d'évaluer la qualité de la recherche et de l'enseignement en vue d'augmenter sa performance.

Si on quitte le cas français pour s'intéresser au développement de l'évaluation dans le domaine académique sur un plan international, on remarque que cette thématique émerge effectivement dès les années 1980 que ce soit en Allemagne, en Italie ou au Royaume-Uni (Louvel & Lange, 2010). On voit ainsi se développer dans de nombreux pays européens des politiques publiques en matière d'enseignement supérieur et de recherche qui visent l'efficacité et la rentabilité dans le domaine de la recherche. La conception actuelle de l'évaluation est d'ordre néolibérale, s'éloignant ainsi d'une conception de l'évaluation comme un lieu de

contre-pouvoirs de la société civile (Garcia, 2008a). La création d'agences autonomes d'évaluation, inspirée de l'idée de séparer les sphères décisionnelles et opérationnelles selon un vieux principe de la NGP, ne sont pas des lieux de débats mais des instances officielles d'analyse où les débats n'y sont que très peu présents. Le but défendu par ces agences est d'asseoir les décisions politiques sur la base d'avis d'experts, choisis par les pouvoirs publics et non les universités. Elles visent à introduire des enjeux économiques jusqu'alors négligés par les professionnels, notamment en réduisant les taux d'échec et en labellisant les formations (Garcia, 2008a :50-53). L'idée générale qui se cache derrière cette généralisation de l'évaluation est une amélioration continue de la qualité de la recherche et de l'enseignement supérieur, comprise ici comme étant performante dans un calcul coûts-bénéfices, sachant que l'enseignement supérieur et la recherche sont des ressources économiques qui doivent servir la compétition économique internationale (Garcia, 2008a :54). Ainsi, pour évaluer, il est nécessaire de mettre en place un certain nombre d'outils tels que l'analyse de l'information, la définition d'indicateurs de performance et d'efficacité au sein des institutions de recherche.

Ces évolutions dans le domaine de l'évaluation de la formation supérieure mettent donc en lumière un changement de paradigme. On voit en effet s'opposer deux conceptions de l'évaluation qu'il est possible de résumer de la manière suivante. Jusqu'au début des années 1990, l'évaluation dans le milieu académique poursuivait trois buts principaux : évaluer un candidat en vue de sa nomination ou de sa promotion ; évaluer les projets de recherche en fonction de leur pertinence scientifique ; et évaluer le contenu des cours dans un but pédagogique. L'expertise qui était ainsi produite servait essentiellement aux acteurs de la formation supérieure et de la recherche, soit les professionnels du domaine académique, afin d'améliorer le contenu de leurs activités mais également d'apporter aux décideurs politiques une vision de l'état de santé des universités et des institutions de recherche. L'évaluation avait alors une vocation pédagogique et les conclusions apportées par ces expertises n'étaient pas imposées aux acteurs mais mises à leur disposition. Les professionnels étaient ainsi libres d'appliquer ou non les recommandations des experts tout comme les décideurs politiques étaient libres d'apporter des modifications à leur politique de l'enseignement supérieur et de la recherche.

La rupture survient à la fin des années 1990 et la mise en œuvre du processus de Bologne et de la Stratégie de Lisbonne. Ces deux phénomènes ont ainsi permis la création d'agences autonomes d'évaluation. L'expertise prend alors une visée essentiellement managériale en voulant imposer des manières d'être et de faire aux professionnels. Le but étant non plus d'apporter des pistes de solution aux professionnels mais d'imposer des bonnes pratiques afin que ces derniers améliorent leur performance, évaluée sur la base d'indicateurs quantitatifs, ainsi que celle de leur institution d'appartenance. Il s'agit là d'un changement qualitatif important dans la conception de l'évaluation.

L'évaluation est devenue ainsi la pierre angulaire de la concurrence dans le marché académique et scientifique. Les enseignants-chercheurs ainsi que leurs institutions d'appartenance doivent désormais

démontrer la qualité scientifique de leur travail, critère essentiel à partir duquel est déterminé leur degré de « performance ». Cette procédure d'évaluation fait intervenir un certain nombre d'instruments et de techniques permettant de juger de cette performance et qui sont issus de la NGP (Benninghoff, 2011). Dans la section suivante, nous allons nous intéresser aux techniques d'évaluation qui ont été mises en place, en partie ou en totalité, dans un grand nombre d'universités dans les pays de l'OCDE.

1.2.4 L'évaluation : impacts et limites

Ces techniques de gouvernement à distance consistent en une série d'instruments ou d'outils issus de la NGP et qui visent à contrôler indirectement les universités ainsi que les chercheurs (Benninghoff, 2011). Ce sont également ces outils qui permettent de rendre effective la mise en concurrence des institutions et des acteurs. Il existe différentes catégories d'outils : les mécanismes de contractualisation (contrats de prestations, conventions d'objectifs,...), de quantification (impact factor, h-index,...), d'évaluation et de contrôle des universités (assurance-qualité, monitoring administratif,...) et des chercheurs (Benninghoff, 2011 :50). L'évaluation est donc au centre de ces dispositifs de contrôle qui permettent, justement, d'évaluer le degré de performance de ces institutions et de leurs acteurs. Profondément ancrée dans une pensée néolibérale, l'évaluation devient ainsi la pierre angulaire de la construction de cet espace européen de la connaissance que nous avons décrit précédemment (Bruno, 2008a, 2011; Bruno et al., 2010; Garcia, 2008a). Mais ces outils ne sont pas sans conséquences sur les universitaires et leurs activités.

Le benchmarking comme outil d'évaluation des universités

Le benchmarking, ou parangonnage en français, est progressivement devenu l'un des principaux outils de gestion utilisés pour l'évaluation de la performance dans les organisations publiques. Cette technique est issue du secteur privé et elle vise à étudier les organisations concurrentes en vue de définir les meilleures pratiques dans un domaine donné. Il s'agit ensuite de les intégrer dans son organisation afin d'en améliorer la performance. Le benchmarking a ainsi été largement intégré à la gestion des organisations publiques depuis plus d'une décennie. En désignant un certain nombre de critères, ou d'indicateurs, les gestionnaires peuvent dès lors se doter d'un instrument de mesure permettant d'évaluer la performance de leur organisation.

Il est important de noter le lien existant entre le benchmarking et la démarche qualité, ces deux éléments étant intrinsèquement liés. En effet, le benchmarking s'intègre pleinement dans la démarche qualité des organisations publiques et qui se traduit par la démarche managériale dite de la « *Qualité Totale* » (TQM). En recherchant l'amélioration continue des processus et de la satisfaction des clients, le benchmarking constitue l'une des nombreuses techniques permettant l'amélioration des prestations publiques. Il constitue en somme une manière indirecte d'évaluer cette qualité puisqu'il suppose d'aller en premier lieu voir ce qui se fait dans d'autres organisations du secteur ou agissant dans un autre domaine d'activité pour

ensuite intégrer les bonnes pratiques au sein de sa propre organisation. Le benchmarking fait donc partie d'un ensemble d'instruments (communication, formation, certification ou encore mesure de la performance) de gestion permettant d'évaluer la qualité d'une prestation et, par ricochet, d'améliorer la performance d'une organisation, qu'elle soit publique ou privée d'ailleurs. Le benchmarking est ainsi « *un dispositif de coordination qui combine un savoir-faire de commensuration, c'est-à-dire de mise en équivalence et donc de différenciation possible, avec une ingénierie managériale qui actualise la concurrence comme un principe d'association et la compétitivité comme finalité de toute organisation* » (Bruno, 2008a :31).

Sans revenir pour l'instant sur les critiques que l'on peut raisonnablement formuler à l'égard de cet outil, le benchmarking permet certes d'évaluer ce qui se fait ailleurs pour le comparer ensuite à ce qui se fait chez soi mais il favorise également une culture d'entreprise : celle de la démarche comparative et de l'amélioration continue par le biais de l'imitation de la concurrence (Bruno, 2008a :34). Le benchmarking permet alors de mettre en œuvre une forme de collaboration compétitive ou, pour reprendre les termes des managers, de coopétition (fusion des mots coopération et compétition). Cette coopétition relève de deux présupposés. Le premier veut qu'une organisation ne devienne compétitive qu'en étant exposée à la fois à la concurrence et en étant insérée dans une compétition mondiale. Le deuxième veut que les organisations ont besoin de stimuler la compétition interne en comparant les performances de ces membres pour obtenir un niveau de coordination suffisant afin d'être compétitives sur le marché, puisqu'au niveau économique seul un marché concurrentiel permet d'obtenir une coordination suffisante (Bruno, 2008a). Le benchmarking permet dès lors de concrétiser : « *un dispositif de coordination qui rend opératoire le principe concurrentiel comme principe d'organisation.* » (Bruno, 2008a :35)

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, le benchmarking est un outil managérial de plus en plus utilisé dans la gestion des organisations publiques (Christopher Pollitt, 2001; Ch Pollitt et al., 2007). Le résultat des benchmarking se manifeste régulièrement, notamment dans la presse, au travers de différents palmarès : des universités, des hôpitaux, des régions, etc. Pour le cas suisse, les municipalités font, par exemple, régulièrement l'objet de classements que ce soit par rapport à leur qualité de vie ou à leur dynamisme économique (Buchts, 2010). Le phénomène ainsi que l'essor du benchmarking dans nos sociétés peut donc se résumer de la sorte :

« Qu'il s'agisse d'organisations publiques ou privées, d'individus ou de territoires, tous sont passés au crible de grilles d'indicateurs chiffrés qui sont censés évaluer leurs performances, non pas dans l'absolu ni dans le temps, mais toujours relativement aux « autres » - les pairs faisant à cet égard davantage figure de concurrents que d'homologues ou d'égaux. Le classement hiérarchique est ainsi l'acte par lequel on mesure leur grandeur compétitive, c'est-à-dire leur capacité à afficher le meilleur score – du moins à faire mieux que les autres – dans une compétition qui ne préexiste pas au palmarès puisqu'elle est paramétrée par les critères du classement lui-même. L'information qui procède de cette mise en comparaison est destinée à un public d'investisseurs et de consommateurs, en quête de « sites attractifs » et de « services de qualité » : elle est censée les aider à maximiser leur utilité en identifiant la meilleure offre de soin, d'éducation ou de politiques ministérielles, ce qui dans

ce dernier cas confine à l'absurde. Mais le non-sens de ces palmarès, qui comparent des choses incomparables et s'adressent à des homo oeconomicus, n'est pas soulevé : leur raison d'être s'impose avec la force de l'évidence, seuls les critères retenus sont parfois controversés. » (Bruno, 2008a :28)

Il n'en demeure pas moins que le benchmarking est un outil managérial qui permet l'auto-évaluation et l'aide à la décision afin de parvenir à une certaine rationalisation organisationnelle (Archambault, Vignola-Gagné, Côté, Larivière, & Gingras, 2006; Bruno, 2008a; Ch Pollitt et al., 2007). En prenant un étalon comme base de comparaison, il permet à une organisation de pouvoir situer sa propre performance et donc sa compétitivité sur un marché. Cet étalonnage permet au final de mettre en place des mesures visant à combler sa différence avec cet idéal. Cet outil s'est donc largement diffusé au sein des entreprises mais également auprès du secteur public mais sans pour autant que sa signification et son mode opératoire soient clairement définis (Bruno, 2008a :29). Dans le domaine de la gestion des organisations publiques, l'utilisation du benchmarking comme outil d'évaluation de la performance pose d'ailleurs la question de sa validité dans une démarche comparative :

« Research into the use of benchmarking revealed for example that although the same concept is used in different countries (such as Denmark, The Netherlands, Austria, Sweden and UK), there is little guarantee that its application occurs in the same way, or even that indicators measure the same activity in different countries ! » (Ch Pollitt et al., 2007 :3)

En effet, pour parvenir à ses fins, soit l'amélioration de la qualité en vue d'une meilleure performance, le benchmarking nécessite la définition d'indicateurs pertinents. Sans indicateurs pertinents, le benchmarking n'est qu'un exercice théorique. Mais la question de la pertinence des indicateurs fait l'objet de débats récurrents notamment en lien avec leur capacité à évaluer effectivement un concept aussi large et flou que la performance et ce d'autant plus dans le domaine académique (Archambault et al., 2006; Duval & Heilbron, 2006; Gingras, 2008a; Gingras & Gemme, 2006; Wouters, 2006).

Les domaines académique et scientifiques ne sont donc pas épargnés par ce phénomène puisqu'il est de plus en plus courant de voir les universités utiliser cet instrument afin de coordonner et d'évaluer les activités de recherche et d'enseignement (Bruno, 2008a, 2011; Gingras, 2008a). L'influence des classements (Shanghai, Leiden Ranking, Times Higher Education World University Rankings, Champions League par exemple) n'est plus à démontrer dans la définition d'objectifs stratégiques au sein des organisations de recherche et d'enseignement supérieur en Europe et dans le monde (Benninghoff, 2011; Billaut, Bouyssou, & Vincke, 2010; Bruno et al., 2010). La nécessité d'évaluer sa performance en la comparant à la concurrence et ce, afin de gagner en compétitivité est directement liée aux intentions développées dans la Stratégie de Lisbonne, qu'Isabelle Bruno considère d'ailleurs comme *« la pièce maîtresse du dispositif de Lisbonne »* (Bruno, 2008a :30), et de la création d'un Espace Européen de la Recherche (EER). Mais cette évaluation connaît des limites, tant dans sa nature même que dans ses conséquences sur le champ académique et le comportement des acteurs en organisation. Avant d'entrer dans les limites de

l'évaluation, nous allons tout d'abord décrire brièvement les différents indicateurs qui permettent le benchmarking et donc l'évaluation.

Les indicateurs permettant l'évaluation et leurs limites

Il existe un certain nombre d'indicateurs utilisés par les pouvoirs politiques, les directions des universités et les enseignants-chercheurs eux-mêmes pour évaluer l'activité scientifique. C'est au travers de ces indicateurs qu'il devient possible de mener des comparaisons entre universités, et donc de réaliser un benchmarking, mais aussi, au niveau du corps professionnel, d'évaluer les enseignants-chercheurs en fonction de leur « *production scientifique* ». Une très large part de ces outils est ainsi consacrée à la mesure des publications scientifiques, au niveau des institutions d'enseignement et de recherche autant qu'à un niveau individuel. Le nombre de publications scientifiques permet d'évaluer la « *productivité* » scientifique tandis que le nombre de citations par article permet d'évaluer la « *qualité* » scientifique de cette production. La bibliométrie est utilisée dès lors pour produire les indicateurs nécessaires à l'évaluation de la production scientifique et de sa qualité, et structure par conséquent la compétition entre les universités d'une part et entre les enseignants-chercheurs d'autre part (Gingras, 2008a :67).

Parmi ces indicateurs, on peut différencier ceux permettant de hiérarchiser les universités de ceux évaluant la qualité scientifique des enseignants-chercheurs. Au niveau des classements universitaires, il en existe plusieurs : Shanghai, Leiden, Times ou encore Newsweek pour ne citer que les plus connus. Ces différents classements internationaux utilisent des méthodologies différentes pour établir leurs classements, évaluant du même coup des aspects différents de la qualité des activités menées au sein des universités. Par exemple, le classement de Shanghai évalue l'excellence brute des universités, le classement de Leiden évalue exclusivement l'excellence de la production scientifique et le classement du Times Higher Education Ranking évalue et pondère de manière égale l'enseignement et la recherche. En outre, ces différents classements ont tendance à favoriser certaines universités par rapport à d'autres, en fonction du pays où sont établis ces classements : le Times Higher Education World University Ranking fait la part belle aux universités anglaises tandis que le classement de Leiden est très favorable aux universités néerlandaises. Enfin, la méthodologie utilisée pour construire ces classements est souvent critiquée au sein de la communauté scientifique. Ils sont en effet nombreux à mettre en avant la faiblesse scientifique et méthodologique des indicateurs utilisés pour établir ces classements, relevant notamment un manque d'adéquation de l'indicateur par rapport à son objet, une faible homogénéité de la mesure et enfin une prise en compte insuffisante de l'inertie de l'objet observé (Billaut et al., 2010; Gingras, 2008a; van Raan, 2005; Vinke, 2009).

Pour se convaincre d'une certaine faiblesse méthodologique dans la construction de ces classements, on peut s'arrêter brièvement sur un aspect déterminant la qualité d'un indicateur, soit la prise en compte de l'inertie de l'objet étudié. Il est par exemple très fréquent de voir progresser ou chuter une université de plusieurs dizaines de rangs dans un de ces classements d'une année à l'autre, témoignant ainsi d'un

changement de la qualité scientifique et pédagogique au sein de cette université. Or il est établi que les universités connaissent une forte inertie, ce qui rend peu convaincante l'idée qu'une université puisse gagner ou perdre une centaine de places en une seule année (Gingras, 2008a :73). Un dernier exemple, très célèbre, est l'attribution du prix Nobel de physique obtenu par Einstein en 1922 alors qu'il avait été étudiant à l'Université de Berlin. Après la réunification allemande, l'Université de Berlin s'est séparée en deux institutions : la Free University of Berlin d'un côté et la Humboldt University de l'autre. Une querelle a donc éclaté entre les deux universités pour savoir laquelle obtiendrait l'attribution de ce prix Nobel, sachant que celle à qui on attribuerait ce prix grimperait du même coup de 100 places dans le classement de Shanghai (Billaut et al., 2010; Enserink, 2007). Au-delà de l'aspect artificiel et contingent de cette attribution, on peut également se questionner sur la pertinence de prendre en compte un Nobel obtenu il y a 90 ans pour évaluer la qualité de l'enseignement et de la recherche actuelle. En d'autres termes, la méthodologie et les indicateurs utilisés pour établir ces classements ne semblent pas être suffisamment solides pour réellement évaluer la qualité des universités et, dès lors, servir de base à un exercice de benchmarking (Billaut et al., 2010).

Au niveau des enseignants-chercheurs, il existe différents indicateurs bibliométriques pour établir la qualité de la production scientifique d'un auteur : h-index, i10-index, w-index, etc. Ces différents indicateurs servent pour l'essentiel à établir la renommée scientifique d'un enseignant-chercheur (en l'occurrence l'aspect recherche de leur travail plutôt que pédagogique) à partir du nombre de publications, de la fréquence de leur citation mais aussi de la réputation des différentes revues dans lesquelles l'enseignant-chercheur publie. Pour ce dernier cas, l'impact factor est le plus fréquemment utilisé. Cet indicateur, publié dans le « *Journal Citation Report* » de Thomson Reuters, calcule le rapport entre le nombre de citations reçues par un journal sur deux ans en rapport avec le nombre d'articles que ce journal a publié sur la même période. Par extension, l'impact factor peut également être utilisé pour évaluer un enseignant-chercheur en fonction de la réputation des revues dans lesquelles il publie (Benninghoff, 2011). Mais revenons quelque peu sur l'Indice de Hirsch ou h-index, l'indicateur le plus utilisé actuellement au sein de la communauté scientifique.

Le h-index a été développé en 2005 par Jorge E. Hirsch, professeur à l'université de Californie à San Diego, en vue de définir un indicateur de la qualité scientifique d'un enseignant-chercheur. Cet indice de Hirsch est lié aux publications et aux citations d'un auteur et se calcule de la manière suivante : le h-index est égal au nombre d'articles n publiés et qui ont reçu n citations (Hirsch, 2005). Autrement dit, pour avoir un h-index de 10, il faut que l'enseignant-chercheur ait publié 10 articles cités chacun 10 fois. Mais cet indicateur, sensé rendre l'évaluation de la recherche plus démocratique, comporte des effets pervers justifiant sa critique. A titre d'exemple⁴, on peut comparer un chercheur ayant publié 10 articles cités chacun 10 fois et un autre ayant publié 4 articles cités chacun 60 fois. Le premier a un h-index de 10 tandis

⁴ Exemple inspiré de Gingras (Gingras, 2008a :75)

que le second a un h-index de 4. Bien entendu, il est peut convaincant d'affirmer que la qualité de la production scientifique du chercheur ayant un h-index de 10 est supérieure à celui dont le h-index est de 4. Ainsi, comme le relève Gingras : « [...] la bibliométrie appliquée à un niveau individuel peut être dangereuse ; aussi, les experts en bibliométrie en évitent-ils les aléas en limitant généralement son usage à l'analyse du comportement d'agrégats (université, région, pays). Ces résultats peuvent avoir une valeur statistique, tandis que les données individuelles varient considérablement et ce d'autant que les lois de distribution des publications et des citations ne sont pas des lois normales, mais plutôt log-normal ou encore des lois de puissance de type Pareto, ce qui fait que la variance est très souvent plus élevée que la moyenne. » (Gingras, 2008a :75). On voit donc là deux limites fondamentales à cet indicateur : premièrement, il n'évalue pas réellement la qualité de la recherche mais plutôt la production d'un chercheur et sa visibilité ; deuxièmement, appliqué à un niveau individuel, l'indicateur perd de sa valeur statistique.

Nous voyons donc que les classements ou les évaluations des enseignants-chercheurs ne sont pas des indicateurs entièrement fiables pour mener des évaluations rigoureuses. La question se pose de savoir pourquoi, malgré les faiblesses méthodologiques évidentes de tels indicateurs, ces derniers jouissent d'une telle aura au sein du monde académique et servent-ils à l'évaluation ? Sans entrer profondément dans cette problématique, l'une des réponses possibles est sans doute la pénétration d'une logique managériale au sein des universités et de leur direction. En Europe du moins, la mise en œuvre de la Stratégie de Lisbonne et l'émergence d'un Espace Européen de la Recherche ont largement contribué à la diffusion d'une logique managériale au sein des directions des universités et ont facilité par la suite la mise en œuvre d'outils de gestion quantitatifs inspirés de la NGP (Benninghoff, 2011; Bruno, 2011; Louvel & Lange, 2010; Marchesnay, 2011). En d'autres termes, c'est au travers de ces réformes du paysage européen de la recherche et de l'enseignement supérieur que se diffuse une culture managériale du résultat et qui se traduit au sein de l'organisation et du groupe professionnel par l'utilisation d'outils d'évaluation tels que les rankings ou le h-index.

En résumé, l'évaluation de la performance au niveau des enseignants-chercheurs par les pairs fait de plus en plus de place à une évaluation bibliométrique, donc quantitative, au travers du h-index principalement. Cet indicateur s'est largement diffusé au sein de la communauté scientifique. Mais paradoxalement, sa diffusion n'a pas été le fait des directions des universités mais des enseignants-chercheurs eux-mêmes. Ces derniers se sont appropriés cet outil d'évaluation et se faisant, ont contribué à diffuser une logique quantitative et de contrôle à distance au sein de leur groupe professionnel (Benninghoff, 2011). Au niveau organisationnel, l'utilisation des rankings se comprend dans une logique de benchmarking comme nous l'avons vu précédemment. Ils peuvent ainsi servir à légitimer des réformes qui auraient été impopulaires sans leur existence. Par exemple, en perdant 100 places au dernier classement de Shanghai, une direction d'université pourra justifier plus facilement un certain nombre de réformes. Si, au contraire, elle en gagne 100, elle justifiera les réformes qui ont été entreprises et qui avaient rencontré tant d'opposition. Les rankings ont donc un intérêt éminemment stratégique pour certaines directions d'université puisqu'ils

peuvent être mobiliser pour soutenir des réformes managériales ou des changements de stratégie (Billaut et al., 2010). Que ce soit à un niveau individuel ou organisationnel, les indicateurs de performance ont donc pris une importance grandissante dans le champ académique alors même que leurs fondements méthodologiques ne sont pas fiables.

1.3 Problématique et question de recherche

Comme nous avons pu le voir, le secteur académique a connu de profonds changements sous l'impulsion de réformes d'inspiration néolibérale. A l'instar d'autres domaines de l'action publique, ces réformes ont pour but d'instaurer une logique de concurrence au sein de ce champ universitaire, transformant durablement le comportement des acteurs de ce champ. La concurrence est devenue ainsi le principe régulateur du champ académique comme c'est le cas pour d'autres secteurs économiques :

« Il constitue également [...] une rationalité politique qui dissémine les normes de comportement de l'économie de marché dans le secteur public, tant au niveau des institutions que des conduites individuelles. La concurrence est la principale norme instituée par le néolibéralisme. Constitué en principes régulateurs, elle s'objective dans des techniques de gouvernement qui structurent et organisent non seulement l'action des gouvernants, mais interviennent également sur la conduite des gouvernés eux-mêmes. » (Benninghoff, 2011 :48)

La thèse de la managérialisation du secteur académique est soutenue par de nombreux auteurs, lesquels réfléchissent à ses impacts sur le comportement des enseignants-chercheurs. Benninghoff montre par exemple que l'introduction d'outils d'évaluation (classement des universités, impact-factor, h-index, etc.) dans le champ académique sont non seulement des outils de contrôle à distance des activités des enseignants-chercheurs mais vont, au-delà, contraindre librement ces derniers à intégrer un cadre normatif qui est le relai de ces politiques néolibérales (Benninghoff, 2011). Il s'agit là d'une forme de pouvoir que l'organisation met en place, intériorisée consciemment ou inconsciemment par les enseignants-chercheurs et qui contraint leur comportement. Martin Benninghoff appelle cela la « *micro-physique* » du pouvoir (Benninghoff, 2011 :53).

Mais cette intériorisation des normes d'évaluation n'est pas uniquement le produit de l'action des organisations et de leur direction. Gingras montre par exemple que ce sont souvent les scientifiques eux-mêmes qui facilitent la diffusion de ces modes d'évaluation (Gingras, 2008a). Cet auteur cite par exemple l'usage de l'h-index au sein de la communauté scientifique. Selon lui, ce sont avant tout les membres de cette communauté siégeant dans des comités décisionnels de la recherche qui ont été les promoteurs de ces indicateurs et non pas uniquement les directions des universités comme on serait tenté de le croire (Gingras, 2008a :75-76).

La diffusion de ces outils managériaux d'évaluation a pour principale conséquence que l'on est passé d'une gestion de carrière animée par une logique intellectuelle à une carrière pour soi et structurée autour d'une logique gestionnaire. La preuve en est que les critères d'évaluation des enseignants-chercheurs ne sont plus uniquement basés sur l'excellence académique ou les qualités pédagogiques, soit des compétences de nature qualitative, mais se sont étendus à des compétences de gestionnaire. Il faut pouvoir publier à un rythme soutenu, et de préférence dans des revues à facteur d'impact élevé et en langue anglaise, lever des fonds pour financer des postes et être inséré dans des réseaux institutionnels et professionnels à un niveau national et international afin de participer au rayonnement de son institution d'appartenance. Si ces trois compétences (lever des fonds, publier et s'insérer dans des réseaux) sont au cœur de son évaluation annuelle, l'enseignant-chercheur tendra ainsi à ajuster ses comportements et ses pratiques en fonction de ces normes. Il entrera ainsi de front dans une logique de performance et donc, in fine, de concurrence. Ce qui revient à dire que l'enseignant-chercheur doit dorénavant *se maîtriser* pour maîtriser sa carrière universitaire en intériorisant les outils managériaux et leurs logiques et non plus se soucier uniquement de la valeur intellectuelle de ses travaux (Benninghoff, 2011 :55-56).

Cette intériorisation de nouvelles logiques gestionnaires est facilitée par la pratique de l'auto-évaluation annuelle où l'enseignant-chercheur doit évaluer son activité au travers d'un certain nombre d'indicateurs. Ces derniers mesurent la qualité de l'enseignement, de la recherche et de la participation institutionnelle. Mais comme le montre bien Benninghoff (Benninghoff, 2011), ces grilles d'évaluation ne sont pas neutres. En effet, leur utilisation par les acteurs de la recherche entraîne une forme d'intériorisation des règles et de la culture managériale. En jouant le jeu de l'évaluation, les acteurs intériorisent la logique de la quantification, légitiment l'utilisation d'indicateurs de performance et finalement rentrent de plein pied dans la logique du résultat que véhiculent les réformes récentes du champ académique. Ces grilles d'évaluation, sensées permettre plus de justice entre les membres de l'université quant aux promotions, permettent en fait d'instaurer « *une logique du benchmarking, une culture du résultat et, indirectement, de la concurrence.* » (Benninghoff, 2011 :53)

Un autre effet de la mise en œuvre de tels instruments se constate dans les stratégies adoptées par les enseignants-chercheurs engagés dans de telles logiques. En ayant intériorisé que leurs activités seront évaluées essentiellement au travers d'indicateurs quantitatifs, ils vont mettre en place des stratégies répondant à ces injonctions. Comme le relève Martin Benninghoff, « *avec l'usage de ces grilles, on assiste à « l'entrée en comptabilité » des enseignants-chercheurs : ils sont comptables de leur comportement à partir d'échelles de mesures essentiellement quantitatives. Cette dimension « productiviste » de l'évaluation des activités de recherche constitue la « marque de fabrique » de la pensée gestionnaire. Car l'évaluation de la recherche a toujours existé et permet, avec d'autres dispositifs, de faire progresser la recherche. Par contre, le volet quantitatif de ces nouveaux modes d'évaluation peut conduire à privilégier le nombre de publications au détriment de l'originalité de celles-ci.* » (Benninghoff, 2011 :54)

Dans ce contexte, l'UNIL a également entrepris des réformes managériales. Comme nous allons le voir en détail dans la partie III de cette thèse, les responsables de l'UNIL se sont dotés d'un nouveau modèle de gouvernance en 2005, suite à la révision du cadre légal régissant les activités de l'université en 2004. Cette nouvelle gouvernance instaure un nouveau rapport entre la Direction de l'UNIL et le Gouvernement de l'Etat de Vaud, basé sur un contrat de prestations et l'allocation d'une enveloppe budgétaire. En échange d'une plus grande autonomie de gestion, la Direction de l'UNIL s'engage depuis cette date à fournir chaque année un rapport permettant de juger la performance de l'organisation par rapport aux objectifs stratégiques qu'elle s'est fixée en début de législature et qui ont été approuvés par l'autorité politique vaudoise. Autrement dit, la Direction de l'UNIL a dû mettre en place un système de gestion par indicateurs de performance afin de pouvoir « *rendre des comptes* » aux autorités politiques. Parmi ces outils, nous pouvons relever la mise en place d'une comptabilité analytique, le développement d'une « *culture qualité* » ou encore la généralisation des processus d'évaluation, tant des filières de formation que des enseignants-chercheurs. En outre, la recherche de fonds externes pour le financement de la recherche et des postes de relève est de plus en plus encouragée par la Direction de l'UNIL. Dans ce sens, ces réformes ont amené progressivement la culture de l'évaluation, de la performance et de l'entrepreneuriat au cœur des pratiques managériales de l'UNIL.

Ainsi, les conséquences possibles de l'évaluation quantitative dans le domaine de la recherche et de l'enseignement supérieur pourraient donc être de changer la nature et le contenu du travail de l'enseignant-chercheur. Par ricochet, c'est aussi une culture professionnelle basée sur le partage et la diffusion de la connaissance qui pourrait être remplacée une logique de concurrence. Les évolutions dans le domaine de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur posent donc une série de questions en lien avec la profession d'enseignant-chercheur. Quels changements ces mutations entraînent-elle sur leur culture professionnelle ? Quels sont les nouveaux enjeux de pouvoir au sein de l'organisation et par là, quelles sont les ressources institutionnelles à disposition de ces acteurs dans ces jeux ? Comment perçoivent-ils ces évolutions et comment les vivent-ils ? Quels types de stratégies mettent-ils en place face à ces évolutions ? Quelles sont les nouvelles règles du jeu institutionnel instaurées par ces changements ? Comment les intègrent-ils à leurs pratiques ? Toutes ces questions soulèvent finalement une question générale, laquelle guidera notre thèse :

« Comment les enseignants-chercheurs perçoivent-ils l'impact des réformes du secteur académique sur leurs pratiques ainsi que sur la régulation de leur profession à l'intérieur des universités ? »

Chapitre II : Cadre théorique

2 Un modèle d'analyse de la régulation professionnelle

L'ambition de cette thèse est d'observer les changements opérés par les réformes de la politique de l'enseignement supérieur et de la recherche en Europe et en Suisse, ainsi que la mise en œuvre de nouveaux modes de gouvernance universitaire, sur la régulation de la profession d'enseignant-chercheur. Nous désirons également évaluer les impacts de ces changements sur leurs pratiques, leur identité ainsi que leur culture professionnelles. Pour mener à bien notre recherche et répondre à cette question générale, nous allons construire un cadre théorique suffisamment large et ouvert pour englober ces deux dimensions du problème étudié, c'est-à-dire la régulation organisationnelle d'une part et les pratiques, l'identité et la culture professionnelles d'autre part.

Ce cadre théorique est une construction hybride. Son hybridité vient essentiellement du fait qu'il réunit différentes perspectives théoriques qui, d'ordinaire, ne dialoguent pas ensemble. En effet, nous avons voulu rechercher dans deux sous-disciplines de la sociologie, la sociologie des organisations et la sociologie des professions, des éléments de convergence sur la question générale de la régulation professionnelle. La pierre angulaire nous permettant de lier ces deux sous-disciplines est la notion de pouvoir au sein des organisations et des groupes professionnels. Nous avons ensuite complété ce point de vue par quelques éléments théoriques provenant de la science politique, notamment de l'analyse des politiques publiques, ainsi que des travaux en gestion des ressources humaines liés à la question du sens au travail. L'idée est d'aboutir à un modèle d'analyse de la régulation professionnelle le plus complet possible et prenant en compte un grand nombre des variables indépendantes répartis sur les trois niveaux de l'analyse (macro, méso et micro).

2.1 Une perspective sociologique de la régulation

Comme nous venons de l'évoquer, nous avons opté pour une approche sociologique de la régulation à partir des deux sous-disciplines de la sociologie que nous venons d'évoquer. Ensuite, nous avons choisi à l'intérieur de ces sous-disciplines les courants d'études qui nous paraissent les plus appropriés pour analyser les relations de pouvoir qui se tissent au sein des organisations publiques. Ainsi, en sociologie des organisations, nous allons nous concentrer sur le courant de l'analyse politique qui place au centre de son raisonnement la question du pouvoir dans les organisations, soit la capacité de certains acteurs à imposer certains comportements à d'autres acteurs. Ce courant d'études faisant intervenir un grand nombre d'auteurs, nous nous sommes limité aux apports de deux d'entre eux et qui nous paraissent essentiels pour traiter la question spécifique de la régulation organisationnelle. Dans un premier temps, nous développerons la théorie de la régulation sociale (TRS) de Reynaud (Reynaud, 1989, 1999), dont la vision de la régulation au sein des organisations constitue l'ossature de notre cadre théorique. Ses apports

théoriques nous permettront de concilier la culture, soit le poids des règles formelles et informelles comme ressource et contrainte de l'action individuelle, avec la capacité d'agir stratégiquement de l'acteur, soit son autonomie dans la négociation de ces règles. Nous compléterons ensuite notre vision de la régulation par quelques apports issus des travaux de Giauque sur la question des sources de tension dans le cadre de la régulation des organisations publiques (Giauque, 2003). Son modèle des sources de tensions au sein des bureaucraties libérales nous sera d'un apport important lorsque nous décrirons nos propres dimensions de la régulation dans notre modèle de la régulation professionnelle, en distinguant les sources internes et externes de cette régulation.

Ensuite, nous développerons notre approche théorique de la régulation avec les apports de la sociologie des professions. Nous nous concentrerons alors sur l'approche néo-wébérienne de Freidson (Freidson, 2001), Abbott (Abbott, 1988) et Evetts (Evetts, 2009). La sociologie proposée par ces trois auteurs s'inscrit dans une même ligne intellectuelle par rapport à l'approche politique des organisations, notamment dans l'attention qui est portée à la notion de pouvoir au sein des professions. Pour eux, le monopole d'action d'une profession sur un domaine précis du marché n'est pas dû au hasard mais à un processus de contrôle politique dudit marché. Ce processus de contrôle vise à limiter le nombre d'entrants possibles dans ce marché et faire reconnaître par l'Etat, les usagers et les autres professions leur autonomie d'action (Maroy & Branka, 2002 :16-17). Cette perspective théorique nous permettra de souligner que la régulation des professions est avant tout une lutte, à l'intérieur d'un domaine d'action précis, pour maintenir à la fois leur autonomie et la maîtrise des pratiques professionnelles légitimes.

Nous ferons ensuite le lien avec les travaux des sociologues français (Champy, 2011), (Dubar, Tripier, & Boussard, 2011) (Gadea & Demazière, 2009). A la différence des auteurs anglo-saxons, ces derniers préfèrent parler de groupes professionnels et non pas de professions, afin d'échapper à la fois à la polysémie du terme de « *profession* » en français (qui peut correspondre à la fois à un emploi, un métier, une occupation,...) et de pouvoir regrouper un ensemble d'individus aux statuts différents dans une même catégorie sur la base du partage d'une identité professionnelle commune (être policier, infirmière, médecin, etc.) (Dubar et al., 2011 :139). Ces auteurs vont nous amener à discuter des questions d'autonomie, de culture et de contenu du travail qui structurent les groupes professionnels et qui font l'objet de luttes de pouvoir au sein même de ces groupes. Cette approche par les groupes professionnels nous permettra de décrire les éléments de la pratique professionnelle qui peuvent être l'objet de négociations et donc d'une régulation.

2.2 L'apport de l'analyse politique en sociologie des organisations à la question de la régulation

Le courant de l'analyse politique prend ses racines dans les années 1960, avec des auteurs comme Cyert et March (Cyert, Clarkson, & March, 1963), Crozier (Crozier, 1963), Crozier et Friedberg (Crozier & Friedberg, 1977) ou encore March et Olsen (March, Olsen, Christensen, & Cohen, 1976), et se consolide réellement à partir des années 1980. Comme nous venons de le dire plus haut, l'analyse politique regroupe l'ensemble des analyses organisationnelles portant sur la notion de pouvoir. On entend ici le concept de pouvoir comme étant essentiellement de nature relationnelle, soit le fait d'inciter ou de contraindre quelqu'un d'autre d'agir tel qu'on le voudrait. Ce courant se développe ainsi dans un contexte où émergent des organisations de plus en plus complexes « *dans lesquelles les lieux de pouvoir deviennent de plus en plus multiples et diffus.* » (Rouleau, 2007 :111). On peut ainsi aborder la question du pouvoir sous l'angle des ressources à disposition des acteurs, des rapports de force entre coalitions ou alors au travers des stratégies mises en place par les acteurs. Si les deux premiers types d'analyses envisagent le pouvoir comme le résultat des interactions entre les individus au sein des organisations, l'analyse stratégique considère le pouvoir comme étant la propriété de toutes relations au sein des organisations (Rouleau, 2007 :112). Nous sommes ainsi parti du principe qu'une organisation existe et se régule essentiellement au travers de ses acteurs et de leurs interactions de nature stratégique. Néanmoins, nous nous permettrons plus tard, lorsque nous parlerons de la régulation organisationnelle, d'élargir quelque peu ce point de vue en y intégrant certains éléments issus de l'analyse des coalitions et des ressources. Nous le ferons lorsque nous évoquerons l'importance des ressources internes et externes dans la régulation organisationnelle.

Nous débuterons donc cette partie consacrée à la question de la régulation en présentant les travaux de Reynaud sur la Théorie de la Régulation Sociale (TRS) pour ensuite aborder les travaux de Giauque sur les cinq sources de tension, ou dimensions, de la régulation organisationnelle.

2.2.1 La Théorie de la Régulation Sociale

En s'inspirant des travaux de Friedman sur le travail humain, Reynaud partage cette idée que le salarié n'est pas un facteur de production comme les autres. Bien qu'il vende sa force de travail à un employeur, il n'est pas pour autant une sorte de complément de la machine ou un simple facteur découlant de l'organisation. Le salarié « *garde une compétence, une conscience, une stratégie* » (Reynaud, 1999 :4). Les acteurs en organisation jouissent ainsi d'une capacité à ordonner, à raisonner et à décider des actions à entreprendre. Autrement dit, le salarié est pourvu d'une conscience et d'une autonomie, ce qui lui permet d'agir de manière stratégique au sein de son organisation. Reynaud envisage dès lors les acteurs comme des acteurs rationnels: ils sont dotés d'une rationalité (certes limitée) et de capacités à jouer qu'ils mettent ensuite en œuvre dans des stratégies en vue d'atteindre des buts qui leur sont propres. Il s'agit là d'un point de vue très proche de l'individualisme méthodologique défendu par Boudon pour qui tous les systèmes sociaux sont le résultat de l'action des acteurs (Boudon, 1979). Conformément à ce postulat, Reynaud affirme que « *ce sont les acteurs qui produisent le système (même si, pour parodier une formule célèbre, ils ne savent pas ce qu'ils*

produiront), non le système qui détermine les acteurs. » (Reynaud, 1999 :6). Dans ce sens, le comportement des acteurs résulte du suivi des règles élaborées au sein des organisations, lesquelles sont le produit des négociations et des rapports de pouvoir entre acteurs. L'acteur est donc au centre de son analyse et non le collectif ou le système en lui-même (Reynaud, 1988, 1989).

A partir de ce postulat de départ, Reynaud se pose une question fondamentale : si les acteurs suivent des stratégies qui leur sont propres, comment parvient-on malgré tout à une forme de cohésion sociale dans les ensembles organisés ? Autrement dit, d'où résulte la cohésion et qu'est-ce qui contraint les acteurs à adopter un comportement qui sera bénéfique au final à l'ensemble de l'organisation ? A cette question, il répond que ce sont les règles dont se dote une organisation qui jouent ce rôle. Elles permettent la coordination et la régulation des activités de chacun, éléments nécessaires au maintien d'un ordre social au sein des systèmes. Comme il le dit, « *un système social se forme par l'institutionnalisation de pratiques, nées elles-mêmes, par essais et erreurs, par contagion et imitation, par adaptation réciproque de micro-décisions individuelles. En ce sens, il est toujours le résultat de l'agrégation ou de la composition de ces décisions. [...] Les pratiques qui s'agrègent sont des pratiques réglées, le système qui se construit sur elles se définit par un ensemble de règles : règles du jeu qui s'imposent aux acteurs individuels ou collectifs.* » (Reynaud, 1999 :211). Les règles constituent ainsi l'élément contraignant de la liberté individuelle et elles peuvent être formelles ou informelles, écrites ou non écrites. Quant à leur origine, Reynaud pose le constat qu'elles sont toutes le produit d'interactions entre acteurs, par le jeu de la réflexion, de la contrainte et de la négociation (Reynaud, 1988). Les règles sont ainsi amenées à évoluer à travers le temps en fonction de ces interactions et des rapports de force qui les sous-tendent. Cette activité de régulation, socle de l'ordre sociale dans une organisation, constitue la base de la Théorie de la Régulation Sociale (TRS) (Alter, 2006; de Terssac, 2012). Comme première idée, nous retiendrons donc qu'il faut s'intéresser à la manière dont les règles organisationnelles sont élaborées, contestées et renégociées par les acteurs au travers de leurs stratégies afin de les maintenir à leur profit.

Reynaud développe ensuite sa réflexion sur la nature des règles organisationnelles. Cette interrogation se fonde sur les théories classiques de l'organisation qui ont démontré depuis longtemps qu'il existe des règles formelles et informelles au sein des organisations et que leur agencement pouvait donner naissance à plusieurs types de régulations (Mayo, 1946; Roethlisberger & Dickson, 1939; Roy & Briand, 2006). Tous ces auteurs montrent en effet qu'il existe des règles explicites, formulées par les dirigeants des organisations sous forme de règlements qui ont force de loi, qui fixent les responsabilités de chacun et les sanctions possibles et des règles implicites qui déterminent la manière dont le travail doit se faire effectivement au quotidien. Les règles organisationnelles auraient ainsi deux sources distinctes : celles venant de la direction et celles produites par les employés au travers de leur travail quotidien (Reynaud, 1988 :6). A partir de là, Reynaud va introduire dans son modèle la distinction entre deux types de régulation : une régulation de contrôle et une régulation autonome.

La régulation de contrôle a pour but de maîtriser l'autonomie des exécutants afin de construire un ordre social au sein de l'organisation qui soit le plus légitime possible, pour que chacun tire à la même corde et respecte un certain nombre d'obligations sociales. Mais dans les faits, ce cadre légal ne contraint jamais totalement la capacité d'action d'un acteur. En se dotant de règles propres, en revendiquant des droits, en participant à la gestion de l'organisation, etc., l'exécutant peut mettre en œuvre une série de stratégies en vue de résister aux contraintes de l'extérieur qui ont pour objectif, in fine, de déterminer ses comportements (de Terssac, 2012; Reynaud, 1999). C'est pourquoi la régulation de contrôle et la régulation autonome sont donc en compétition et ce qui se joue au sein de l'organisation au travers de cette compétition « *ce ne sont pas seulement des intérêts, mais des prétentions aux règles, des volontés de régulation.* » (Reynaud, 1999 :20) La régulation organisationnelle est donc la rencontre de ces deux logiques de régulation interne à l'organisation, au travers de luttes de pouvoir entre acteurs et dont la finalité est de définir des règles du jeu organisationnel communes (Reynaud, 1988).

Par contre, Reynaud montre dans sa Théorie de la Régulation Sociale que la production de règles informelles adoptées par les travailleurs eux-mêmes, soit la régulation autonome, n'est pas une simple opposition au contrôle exercé par les managers. Lorsque les exécutants se dotent de règles propres, ils ne le font pas pour défier les buts généraux de la direction. Ces règles informelles ont également pour finalité d'atteindre des résultats économiques et productifs. Il faut ainsi considérer la régulation autonome non pas comme des tentatives de sabotage des buts contenus dans la stratégie d'entreprise mais comme une manière propre aux exécutants d'accorder la réalisation de ces objectifs stratégiques défendus par la direction des organisations avec la réalité du terrain. C'est pourquoi les règles issues de la régulation autonome ne doivent pas être nécessairement interprétées comme « *un repli du groupe sur lui-même* » puisque les membres du groupe sont souvent « *sensibles à des impératifs de résultats.* » (Reynaud, 1988 :8). L'apport de Reynaud dans le débat sur la régulation organisationnelle est ainsi de décrire non pas deux types de régulation en opposition, comme ce fut le cas pour les précédents auteurs, mais en concurrence l'une par rapport à l'autre pour définir les règles du jeu en organisation, chacune ayant sa légitimité propre.

Reynaud pousse ainsi sa réflexion plus loin en montrant que le travail « *réel* », soit la manière dont le travail se fait effectivement, ne se résume pas simplement à ce qui se passe dans la sphère informelle du travail. Il fait l'hypothèse que le travail « *réel* » est au fond un compromis entre ces deux sources de régulation, entre autonomie et contrôle, entre une vision des exécutants de ce que devrait être le travail et comment il est fait effectivement. Cela revient à dire que le travail « *réel* » est au final le résultat d'une régulation conjointe, soit un compromis entre autorité et exécutants quant aux règles du jeu organisationnel (Reynaud, 1988 :15-17). La régulation organisationnelle, soit la régulation « *réelle* », est donc au final le résultat d'un compromis (compromis et conflit étant quasiment des synonymes pour Reynaud) entre autonomie et contrôle, entre régulation autonome et régulation de contrôle. Néanmoins, il s'agit là d'une négociation particulière entre exécutants et direction où le compromis obtenu sur les règles du jeu ne fait pas systématiquement l'objet d'une formalisation ou d'un échange d'arguments : on est souvent dans

l'informel, dans un échange de stratégies pour une grande part silencieuse et implicite. En d'autres termes, la négociation entre l'informel porté par les exécutants et le formel porté par la direction pour définir les règles du jeu organisationnel aboutit à des compromis qui sont souvent implicites (Reynaud, 1999 :215-216). La régulation organisationnelle n'est donc jamais formalisée mais s'observe et prend vie au travers des comportements stratégiques des acteurs.

Dans la partie ci-dessous, nous allons voir de quelle manière la mise en œuvre de nouveaux outils de gestion au sein des organisations publiques donnerait naissance à une régulation conjointe de type « *libérale* ». L'apport de cette étude est de nous donner un modèle concret de régulation organisationnelle, en présentant les différentes sources de tension organisationnelle qui sont à l'origine des rapports de pouvoir au sein de l'organisation. Ces rapports de pouvoir vont, in fine, produire la régulation conjointe dont nous venons d'expliquer les origines et les enjeux. L'idéal-type libéral de la régulation, qui nous sera présenté dans les paragraphes à venir, nous aidera à mieux saisir quelles sont les tensions qui structurent les rapports de force au sein des organisations publiques. Cette lecture de la régulation nous permettra également de mettre en avant le fait que l'environnement organisationnel joue un rôle important dans les stratégies développées à l'intérieur de chaque organisation.

2.2.2 Les cinq dimensions structurant la régulation organisationnelle

Dans son ouvrage « *La bureaucratie libérale. Nouvelle gestion publique et régulation organisationnelle* », Giauque s'interroge sur les conséquences de l'introduction de principes de gestion issus de la NGP sur la régulation des administrations publiques de nos jours (Giauque, 2003). Dans son étude, l'auteur va démontrer que les changements managériaux en cours dans nos sociétés depuis plus de vingt ans ont permis l'émergence d'une nouvelle dynamique réglementaire. Il la résume sous le terme de « *bureaucratie libérale* ». Il entend par là une nouvelle forme de régulation organisationnelle dont l'objectif est d'augmenter la responsabilisation individuelle des agents publics par la mise en place de nouveaux outils de contrôle. En retour, les agents publics peuvent obtenir de nouvelles opportunités professionnelles (avancement, salaire, etc.) en fonction du respect ou non de ces nouvelles règles. Mais les observations faites par Giauque vont montrer qu'il existe un fort décalage entre les promesses faites par les tenants de la NGP et la réalité vécue du terrain par les agents publics. Ces injonctions contradictoires entraînent des effets négatifs sur la motivation et l'engagement organisationnel des agents publics. Il est donc intéressant de relever ici que les relations de pouvoir au centre de ce compromis entre l'autonomie des agents et contrôle managérial n'aboutissent pas nécessairement à des situations de type « *win-win* ». L'insertion d'une organisation dans plusieurs environnements, son histoire, sa structure ou encore les ressources à disposition des acteurs sont autant de tensions qui pèsent sur ces rapports de force et donc sur le type de régulation qui sera mis en place au sein de l'organisation.

A partir de ce bref constat, il nous paraît intéressant de relever dans cette thèse la manière dont cet auteur a construit concrètement son concept de régulation organisationnelle et les dimensions qu'il a prises en compte. En effet, Giaque élabore son concept de « *régulation organisationnelle* » en commençant par décrire les trois ordres de réalité des ensembles organisés, soit les différents sous-systèmes composant les organisations. Ces trois sous-systèmes sont : l'ordre institutionnel, l'ordre organisationnel et l'ordre productif (Giaque, 2003 :90). L'ordre institutionnel renvoie à l'environnement social et institutionnel dans lequel une organisation est insérée et qui lui fournit les ressources et les contraintes de son action (main d'œuvre, financement, droit du travail ou environnementale, etc.). L'ordre organisationnel fait référence à la nécessité de toute organisation de, justement, s'organiser en se dotant d'un certain nombre de mécanismes qui puissent assurer l'équilibre et la survie de l'organisation. L'ordre productif, enfin, met en avant le fait que le but de toute organisation est de produire quelque chose, que ce soit sous la forme de biens ou de services, ce qui suppose une obligation de coordination et de coopération entre les différents membres de l'organisation pour y parvenir.

Il ajoute ensuite à ces trois ordres de réalité, les « *particularités irréductibles des ensembles organisés* » (Giaque, 2003 :90) et qui sont au nombre de trois : une caractéristique politique, dans le sens où une organisation publique est en lien avec un réseau d'acteurs porteurs de pouvoir politique ; une caractéristique légale, qui met en avant l'importance de la règle, des normes et des codes au sein des administrations pour encadrer le travail ; et une caractéristique culturelle, qui renvoie au respect de la notion de service public et à des considérations éthiques qui conditionnent le travail au sein des organisations publiques. Le modèle de la régulation que nous propose Giaque prend donc en compte à la fois les trois différents sous-systèmes qui composent une organisation ainsi que les trois particularités propres aux organisations publiques. En combinant ces différents éléments, il parvient à déterminer cinq dimensions majeures composant le concept de régulation organisationnelle et dont les interactions réciproques structurent les rapports de pouvoir au sein des organisations publiques.

Ces cinq dimensions de la régulation organisationnelle sont : la dimension institutionnelle ; de management et de gestion ; du pouvoir ; et enfin légitimationnelle. Chaque dimension renvoie à un processus régulationnel qui est fondamentalement instable car « *toujours en tension par rapport à deux éléments contradictoires.* » (Giaque, 2003 :90). Nous allons donc reprendre brièvement ci-dessous les cinq dimensions de la régulation organisationnelle selon Giaque.

L'environnement de l'organisation

Il s'agit là de prendre en compte l'environnement d'une organisation soit le tissu socio-culturel dans lequel une organisation évolue : lois, normes de travail, attentes de la clientèle et des politiciens, etc. Une première source de tension est ainsi le fait de devoir allier les contraintes de l'environnement immédiat de l'organisation et les contraintes internes liées à la production (Giaque, 2003 :91). L'environnement de l'organisation influence son fonctionnement tout autant qu'il contribue à le façonner. La première

dimension de la régulation est donc de parvenir à gérer cette tension entre l'organisation et son environnement et de maintenir un équilibre entre ces deux forces.

La gestion et le management

Etant donné que l'organisation est soumise à un impératif de production, que ce soit de biens ou de services, cette activité nécessite de la coordination entre tous ses membres. Cette coordination se réalise au travers d'une structure hiérarchique de commandement et des outils de gestion mis en place pour gérer et encadrer le travail de ses membres. A partir de cette hiérarchie de commandement et de la mise en place d'outils de gestion se détermine une organisation du travail concrète afin d'atteindre ses objectifs de production. Dans ce cadre, la source de tension vient du fait que « *les structures de commandement formelles produisent toujours leur pendant informel* » (Giauque, 2003 :96), ce que nous avons d'ailleurs vu avec la TRS. La régulation organisationnelle est donc soumise à une deuxième source de tension soit la nécessité d'aboutir à un équilibre entre la relation salariale (et donc les revendications des salariés) et les contraintes de la production et de l'organisation (les exigences stratégiques). L'observation des outils de management et de gestion fait partie de cette dimension.

Le pouvoir ou les jeux d'acteurs

Les jeux d'acteurs sont une composante importante de la vie des organisations et ont pour origine « *les incertitudes organisationnelles qui fournissent les ressources stratégiques aux différents individus et groupes.* » (Giauque, 2003 :105). Les règles formelles dont se dote une organisation ne peuvent recouvrir tous les aspects de son fonctionnement : il existe en effet un ensemble de règles informelles, créées par les individus eux-mêmes, et qui ont pour finalité de permettre un ajustement entre tous dans le but de réaliser un projet. Ces espaces ne sont donc pas maîtrisés par les directions des organisations, ce qui rend dès lors possible le développement de stratégies autour d'enjeux particuliers. Le contrôle formel sur ces pratiques étant impossible, il se développe une série de règles informelles découlant de ces jeux entre acteurs et ces rapports de pouvoir. C'est ce que nous avons vu en parlant des travaux de Reynaud sous le terme de régulation autonome et qui « *définissent des relations de pouvoir au sein des ensembles organisés.* » (Giauque, 2003 :105). C'est là une troisième source de tension au sein de l'organisation.

La culture

Pour permettre une cohérence durable au sein d'une organisation, cette dernière se dote d'un ensemble de normes de sociabilité et de valeurs. Ces normes et ces valeurs, que l'on peut résumer sous le terme de culture, permettent aux différents acteurs et groupes d'acteurs d'agir de manière à atteindre des objectifs communs. Les individus vont donc s'identifier à cette culture et en déduire des comportements, stratégiques ou non, en rapport avec cette dernière. Mais ces mêmes individus ne sont pas uniquement pris dans un univers culturel organisationnel. Ils sont également insérés dans un environnement plus large et ont dès lors de nombreuses appartenances culturelles. Une quatrième source de tension est donc de

pouvoir réguler ce rapport entre l'appartenance à de multiples cultures et la nécessité d'adopter des comportements en rapport avec la culture propre à l'organisation. Comme le relève Giaque, « *cette perspective intellectuelle se basant sur l'identification de la culture organisationnelle et des différentes appartenances culturelles est également une dimension importante dans l'analyse du fonctionnement des systèmes sociaux de production.* » (Giaque, 2003 :113).

La légitimation

Il s'agit là de la nécessité de légitimer aux yeux des membres de l'organisation tant les pratiques et les règles que les objectifs de l'organisation. Pour que chacun puisse travailler en collaboration avec l'autre, il est nécessaire que les règles, les procédures et les objectifs poursuivis par l'organisation soient perçus comme légitimes. Mais étant donné que chacun a ses propres croyances, ses propres visions de ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas, ainsi que des attentes différentes, la nécessité de légitimation est une tension importante de la régulation organisationnelle. L'un des enjeux de la régulation organisationnelle est donc « *d'aboutir à un consensus organisationnel pour réaliser une justification durable des différents objectifs, règles et normes des organisations pour intégrer « subjectivement » les acteurs en vue de la réalisation d'objectifs qui doivent être légitimés.* » (Giaque, 2003 :119-120).

Dans cette lecture de la régulation, les rapports de pouvoir au sein des organisations publiques sont donc influencés par des facteurs liés aux attentes de l'environnement de l'organisation et par sa propre structure. Dès lors, pour comprendre comment un changement de politique publique ou la mise en œuvre de nouveaux outils de gestion, voire souvent les deux à la fois, peuvent influencer le type de régulation mis en œuvre au sein d'une organisation publique, il est important de prendre en compte les interactions qui se jouent entre les logiques organisationnelles et les facteurs extra-organisationnelles. Ce sont ces interactions qui vont structurer les rapports de pouvoir entre acteurs au sein des organisations. Il s'agit donc maintenant d'affiner le regard que l'on peut porter sur les acteurs eux-mêmes afin de mieux comprendre d'où les exécutants tirent leur pouvoir de négociation des règles organisationnelles, soit leur capacité à produire de la régulation.

2.3 L'apport de l'approche néo-wébérienne en sociologie des professions à la question de la régulation

Pour répondre aux questions que nous venons d'évoquer, nous allons aborder la question de la régulation à partir des apports de la sociologie des professions et plus particulièrement par l'analyse néo-wébérienne. En effet, on constate depuis la fin des années 1980 le développement d'une troisième voie en sociologie des professions réunissant les courants néo-marxiste et néo-wébérien, et qui cherche à dépasser les oppositions classiques entre auteurs fonctionnalistes et interactionnistes (Abbott, 1988; Champy, 2011;

Evetts, 2006, 2008, 2011; Freidson, 1994, 2001; Johnson, 1972; Paradeise, 1988). L'un des points de départ de cette nouvelle réflexion sur les professions tient à un constat. Alors que les interactionnistes et les fonctionnalistes accordaient aux professions un certain nombre d'avantages (autonomie, pouvoir, rémunération, prestige), certains sociologues constatent que ces avantages sont en net recul depuis quelques décennies (Boussard, 2010; Champy, 2011; Evetts, 2006; Freidson, 1994, 2001). En outre, leur autonomie et le contrôle sur leur travail sont de plus en plus menacés par les évolutions venant de l'extérieur des professions et touchant leur domaine d'activité. Parmi ces évolutions, on peut citer l'internationalisation des politiques publiques, les réformes administratives de type NGP, l'évolution de la clientèle des professionnels, etc. Les professions établies (médecine, architecture, droit, enseignement, etc) seraient entrées dans une phase de déclin face à des changements survenus dans l'environnement des professions. Face à ce constat, de nombreux auteurs en sociologie des professions s'attellent dorénavant à découvrir et mettre au point une nouvelle approche qui puisse prendre en compte ces évolutions (Boussard, 2010; Champy, 2011; Evetts, 2011).

Cette brève mise en perspective des enjeux ayant permis d'aboutir à cette troisième voie, nous allons nous concentrer plus particulièrement sur l'approche néo-wébérienne des professions défendue par Freidson (Freidson, 2001), Abbott (Abbott, 1988) et Evetts (Evetts, 2003a). Même si aucun de ces auteurs n'a traité spécifiquement la question de la régulation professionnelle ou organisationnelle, leurs apports théoriques respectifs nous permettent néanmoins d'initier notre réflexion sur le phénomène réglementaire au sein des professions.

2.3.1 Régulation et domination d'une juridiction

Dans sa sociologie des professions, Abbott (Abbott, 1988) propose une vision de la régulation construite autour des notions de pouvoir, de compétition et de légitimité. Il fait des connaissances et de leur actualisation, l'activité centrale de la régulation. Pour le démontrer, il part du principe général que chaque domaine d'action dans nos sociétés (médecine, enseignement, droit, etc.) voit s'affronter plusieurs professions, qui chacune prétend à la domination de ce domaine afin d'en faire sa juridiction. Dans chacun de ces champs, des professions s'affrontent pour démontrer que leur intervention sur un problème donné est la plus complète et pertinente et, par opposition, que les solutions apportées par les autres professions du champ ne sont pas satisfaisantes. Ces luttes pour une reconnaissance juridique des compétences se jouent sur les trois dimensions du travail des professionnels, soit le diagnostic, l'inférence et le traitement (Abbott, 1988 :40-56).

Si ces trois dimensions sont importantes, il convient de noter que l'essentiel de la lutte se situe sur l'inférence. L'inférence est un processus réflexif qui permet d'évaluer les différents traitements possibles en fonction du diagnostic et de choisir ensuite celui qui combine le mieux les savoirs formels et la pratique professionnelle tout en étant perçu comme légitime par les acteurs hors du champ professionnel. Une

pratique professionnelle est reconnue comme étant légitime si elle est en adéquation avec un ensemble de valeurs socialement valorisées. Le travail de légitimation des professions, ou sa stratégie de lutte, consiste ainsi à mettre en adéquation les diagnostics, les traitements et les inférences des professionnels avec une série de valeurs centrales au sein de la société : « *Legitimizing work connects Professional diagnosis, treatment, and inference to central values in their larger culture, thereby establishing the cultural authority of Professional work.* » (Abbott, 1988 :184)

En d'autres termes, il s'agit d'une part de légitimer le fait que le travail des professionnels produit des résultats qui sont culturellement valorisés et d'autre part, que la manière dont ces résultats sont produits corresponde à certaines normes culturelles largement approuvées. Par exemple, les normes d'efficacité et de probité sont des normes comportementales culturellement valorisées. Les professionnels acquièrent ainsi une légitimité en suivant ces normes. Cependant, ces normes culturelles déterminent avant tout la forme du travail professionnel et non le fond : « *Efficiency and probity are culturally valued norms of behavior ; engineers and accountants acquire legitimacy by following them, although the norms define only the form, not the content, of their Professional work.* » (Abbott, 1988 :185)

Ainsi, l'analyse des phénomènes de régulation au sein des professions consiste justement à analyser comment le lien entre savoirs professionnels et valeurs socialement valorisées se construit au travers du travail. L'analyse de la mise en adéquation des savoirs abstraits des professions avec les normes et les valeurs contemporaines au travers de l'activité d'inférence est donc essentielle pour comprendre ces phénomènes de régulation au sein des professions. Cette analyse doit également prendre en compte les changements intervenant dans l'environnement d'une profession. Cela permet de saisir la manière dont ces changements vont forcer une profession à actualiser ses réponses face à une situation qui a évolué et ainsi maintenir une légitimité d'intervention au sein de sa juridiction. Ces changements dans l'environnement des professions peuvent être d'ordre technologique, organisationnel et/ou sociopolitique mais sont tous susceptibles d'influencer les savoirs d'une profession et, in fine, modifier le contenu de leur travail (Abbott, 1988).

En résumé, dans la sociologie d'Andrew Abbott, la régulation prend son sens au sein de luttes de pouvoir dans une compétition interprofessionnelle en vue de dominer un champ d'activités. L'activité de régulation au sein d'une profession consiste, quant à elle, à actualiser ses connaissances et ses compétences afin que les solutions apportées par ces professions soient en adéquation avec un environnement changeant et gardent ainsi toute leur légitimité.

2.3.2 Régulation et professionnalisme

Dans son modèle du professionnalisme, Freidson (Freidson, 1994, 2001) propose une sociologie qui pose le principe d'autorégulation des professions comme le moyen de résister à des pressions extérieures. Ces

dernières, généralement de type néolibéral, cherchent à décrédibiliser l'action des professionnels afin de les réguler de l'extérieur. L'autorégulation des professions constitue d'ailleurs la dimension centrale servant à différencier les professions d'autres occupations. Freidson part donc du principe général que l'activité première d'une profession est de préserver ses capacités d'auto-organisation : « *According to many sociologists, the professions are also subject to a self-regulating form of social control that has not been typical of most occupations in modern times [...]. Apart from the entrepreneurial businessman, whose work is presumably subject to control by the invisible hand of the capitalist market-place, most workers perform their jobs in industrial and commercial settings where social control is exercised formally by employers and their representatives and informally by fellow employees during the course of everyday work. Furthermore, the work they do is formulated and evaluated by their managerial superordinates. Professionals, on the other hand, have been represented as independent of significant formal control by non-professionals and responsible largely to their own Professional associations and to fellow professionals. The courts can exercise control over Professional behavior after the fact, of course, when civil suits are brought against individual practitioners for negligence or malpractice. Nevertheless, the emphasis in the traditional sociological literature has been on the self-governing character of the professions.* » (Freidson, 1994 :128-129)

De ce point de vue découle son idée du professionnalisme comme moyen de préserver cette forme d'autorégulation et son monopole d'intervention face aux tentatives de régulation du travail par l'Etat ou le marché. On est là dans une des idées centrales développées par Freidson sur les trois idéaltypes de contrôle du travail que l'on retrouve dans nos sociétés : par l'Etat et ses managers, soit un contrôle de type bureaucratique ; par les consommateurs, soit un contrôle de type libéral au travers du marché ; et enfin par les travailleurs eux-mêmes, soit un contrôle interne à la profession et défini sous le terme de professionnalisme (Freidson, 1992, 1994, 1972, 2001). Par rapport à cela, Freidson distingue deux types de variables générales qui structurent le phénomène du professionnalisme et, par conséquent, le maintien d'une capacité à s'autoréguler : des variables institutionnelles et un ensemble de variables de nature contingentes.

Ces cinq variables institutionnelles permettent d'établir l'idéaltype du professionnalisme (Freidson, 2001 :180) :

- Un ensemble de connaissances et de compétences officiellement reconnues et basées sur des concepts et des théories abstraits dont la mise en œuvre requiert un pouvoir discrétionnaire important.
- Un contrôle par les professionnels de la division du travail au sein de leur champ d'action
- Un contrôle par les professionnels du marché du travail que ce soit en fixant les conditions d'entrée dans la profession ou en établissant les modalités pour poursuivre sa carrière à l'intérieur de cette profession.
- Un contrôle par les professionnels des programmes d'enseignement au sein des institutions de formation supérieure et qui mènent à la détention de ces certifications.

- Une idéologie de l'action consistant à agir en fonction de valeurs supérieures/transcendantes liées à la finalité du travail et non uniquement en fonction de récompenses économiques.

Les facteurs contingents ayant un impact sur l'institutionnalisation de cet idéaltype sont au nombre de trois :

- L'organisation et l'orientation politiques des agences étatiques.
- Les organisations professionnelles elles-mêmes
- Un ensemble d'éléments institutionnels nécessaires à la mise en œuvre réussie de ce corpus de connaissances et de pratiques professionnelles.

Freidson montre ainsi que c'est au travers de l'examen des interactions entre ces deux composants que l'on peut donner du sens à ce processus, lequel permet aux professions de maintenir leur position au sein du système et des organisations (Freidson, 2001 :180-181). Il montre également le caractère spécifique des professions en cela qu'elles échappent à un contrôle de type bureaucratique et du marché de l'emploi classique par le fait que ses membres détiennent un savoir scientifique. Cette légitimité scientifique leur confère une autonomie de réflexion sur le contenu de leurs pratiques professionnelles et notamment les valeurs qu'elles doivent défendre. Les professionnels n'agissent donc pas uniquement en fonction de savoirs et de savoir-faire mais également en fonction de valeurs (Freidson, 2001).

Cette autonomie suppose également qu'il n'existe pas de contrôle et d'évaluation externe sur le contenu de leur travail mais que la régulation se fait de manière autonome au sein des professions. Le thème de l'autorégulation est important chez cet auteur puisqu'il y voit le moyen privilégié pour qu'une profession parvienne à garder son cap, soit de travailler pour des valeurs. Le professionnalisme est donc un mode de régulation spécifique qui permet à une profession de maintenir sa capacité d'autocontrôle et de rester légitime socialement. En résumé, ce modèle du professionnalisme permet à Freidson de distinguer les trois modalités de la régulation des emplois: une régulation par le contrôle du marché, par le contrôle bureaucratique et par les professions elles-mêmes (Freidson, 2001). Les professions se distinguent donc des autres métiers par leur capacité intrinsèque à s'autoréguler en agissant sur les règles informelles au sein des organisations. Nous retrouvons là les idées d'autonomie des acteurs et de régulation autonome que nous avons vu chez Reynaud et Giauque.

2.3.3 Régulation, professionnalisme et organisations

Julia Evetts (Evetts, 2003a, 2003b, 2003c, 2006) propose une vision de la régulation des professions quelque peu différente de celle évoquée par Abbott et Freidson. Cette différence tient essentiellement à sa conception des professions à cheval entre plusieurs perspectives disciplinaires. Comme le relève Dubar à son propos, elle mobilise non seulement la sociologie des professions mais également la sociologie des organisations et du travail (Dubar et al., 2011 :133). L'importance qu'elle met sur le rôle des organisations

dans la régulation des professions vient d'un constat assez simple. Elle remarque en effet que de plus en plus de professionnels sont désormais engagés dans de grandes organisations et sont devenus des salariés de ces dernières. C'est le cas des médecins au sein d'hôpitaux publics et privés, de juristes au sein de grandes compagnies d'audit ou encore des enseignants-chercheurs au sein des universités (Evetts, 2006). Elle remarque ainsi que leur indépendance vis-à-vis des autres secteurs de la société et leur capacité à s'autoréguler sont de plus en plus menacées par leur intégration dans ces grandes organisations (Evetts, 2003a, 2003b).

Si les conditions d'entrée dans une profession n'ont pas changé, soit l'acquisition et la mise en pratique de connaissances rares, les modes de régulation des professions l'ont été profondément. D'une régulation autonome par les pairs, les professions sont dorénavant régulées par le rapport salarial (Evetts, 2003c). C'est ce qui amène Evetts à faire la distinction entre le professionnalisme organisationnel (*organizational professionalism*) et le professionnalisme occupationnel (*occupational professionalism*) (Evetts, 2003b, 2003c). Et selon le type de professionnalisme, ce concept n'a pas la même signification, ni le même impact sur la régulation.

Dans un contexte de professionnalisme occupationnel, ce sont les pairs qui se construisent une identité professionnelle, qui font la promotion de l'image de la profession auprès du public et qui négocient avec l'Etat leur domination sur un domaine d'action (Evetts, 2003b :409). Dans ce contexte, l'utilisation du concept de professionnalisme est également un moyen pour les professionnels d'affirmer que leurs actions sont guidées par l'intérêt général en vue de contribuer à une amélioration du bien-être général. Compris ainsi, le professionnalisme est vu comme un système de valeurs et une idéologie qui renvoie à des aspects tels que la maîtrise d'un espace de compétences et d'expertise, le pouvoir de définir la nature des problèmes à traiter ainsi que le contrôle sur les solutions possibles à ces problèmes (Evetts, 2003b, 2003c).

Ce concept témoigne également d'une conception des relations de travail comme étant de type collégial et d'assistance mutuelle où les notions de relations hiérarchiques et compétitives et de contrôle managérial sont absentes. Il y a là également l'idée que l'autonomie dans la prise de décision et dans le type de pratiques adoptées par la profession est guidée à la fois par la poursuite de leur intérêt propre mais également dans l'intérêt commun. Comme le relève Evetts : « *In these instances the occupation is using the ideology partly in its own occupational and practitioner interests but sometimes also as a way of promoting and protecting the public interest.* » (Evetts, 2003b :409)

Selon cette acception, le professionnalisme occupationnel est un discours normatif tenu par les professionnels eux-mêmes et qui véhicule des valeurs d'autonomie, de pouvoir discrétionnaire et de poursuite de l'intérêt général. Le professionnalisme occupationnel est donc une forme de régulation autonome, au sens où l'entend Reynaud, qui consiste pour les professionnels à améliorer leurs pratiques de telle sorte qu'elles leur permettent de réaliser plus facilement certains buts d'intérêt général et de rendre ainsi inutile toute tentative de régulation externe (Evetts, 2003b :406-407).

Dans un contexte de professionnalisme organisationnel, le concept de professionnalisme renvoie à une autre catégorie de professions situées en général au sein des organisations. Dans ces institutions, le discours sur le professionnalisme est lié à l'idée qu'il faille améliorer les pratiques des professionnels à l'aide de méthodes de management nouvelles, en vue d'améliorer la performance économique de ces mêmes institutions. La présence de professionnels dans des institutions publiques n'est pas nouvelle, surtout dans le contexte européen. Mais ce sont les différentes crises financières et budgétaires qui ont marqué nos Etats ces dernières décennies qui ont permis l'avènement de ces discours sur les professionnels (Evetts, 2003b :407). Ces crises ont en effet incité les Etats à plus de vigilance dans l'utilisation des ressources et notamment dans les domaines où exercent certains professionnels (hôpitaux, universités, etc). Ces événements économiques se sont accompagnés de phénomènes tels que des coupes budgétaires ainsi qu'un renforcement du contrôle managérial sur l'activité des professionnels du service public. Cette injonction à plus d'efficience, d'efficacité et de redevabilité dans la gestion des derniers publics ont favorisé un changement de sens du concept de « *professionnalisme* » (Evetts, 2003b, 2003c).

Le sens de ce concept est désormais plus en lien avec des dimensions économiques de rationalité, de bonne gestion et d'esprit entrepreneurial. Cette conception particulière du professionnalisme est véhiculée par les managers au sein des organisations, lesquels cherchent à convaincre les professionnels que c'est un moyen de valoriser leur travail tout en répondant à des attentes de performance économique voulues tant par le politique que par le public. Conçu de cette manière, le professionnalisme organisationnel devient un outil de contrôle sur les professionnels, réduisant leur autonomie, leur pouvoir discrétionnaire mais également leur capacité à s'autoréguler (Evetts, 2003b :407-408). Il correspond en quelque sorte à l'idée de la régulation de contrôle développée Reynaud et renvoie également à l'idéaltype de « *bureaucratie libérale* » proposée par Giauque.

Evetts considère ainsi que le concept de professionnalisme a fondamentalement deux sens. Il recouvre l'idée d'un système de valeurs constituant la base de l'autorégulation des professions et une idée d'instrument de contrôle à distance des pratiques des professionnels au sein des organisations (Evetts, 2003b :407). Comme elle le relève : « *Its important to consider the appeal of professionalism as a disciplinary mechanism at the micro level, and a system of normative values.* » (Evetts, 2003b :408).

Le professionnalisme peut donc être fondamentalement un principe d'organisation, lié à des formes d'autorégulation des professions lorsque celui-ci est initié de l'intérieur (*from within*), ou un mécanisme discursif de contrôle utilisé par le management dans le but de réguler le comportement des groupes professionnels (*from above*). Ainsi, la vision du professionnalisme vu par Freidson (Freidson, 2001) est partiellement remise en question par Evetts. Pour cette dernière, la capacité de régulation d'une profession varie d'une profession à une autre, de son insertion ou non dans des organisations mais aussi du contexte socio-économique dans lequel elle évolue.

Nous avons ainsi vu que l'approche néo-wébérienne des professions permettait de réfléchir à la question de la régulation. Par exemple, nous avons mis en avant le fait que l'activité de régulation au sein d'une profession était un élément nécessaire, si ce n'est vital, pour maintenir une légitimité d'action au sein d'une juridiction. La compétition pour la domination d'un territoire d'action nécessite donc que les professions s'adaptent à l'évolution de leur environnement. Ensuite, nous avons évoqué la question du professionnalisme comme un mécanisme de la régulation. Mais ce terme peut avoir une signification et des implications totalement différentes en matière de régulation selon qui l'utilise : il peut être un argument utilisé par les professions pour plaider en faveur du maintien d'une autonomie réglementaire, tout comme il peut être utilisé par les managers des organisations comme un outil de contrôle. Néanmoins, nous avons vu que les professions étaient de plus en plus souvent insérées dans de grandes organisations. Elles sont dès lors soumises à des formes de contrôle à distance de leurs pratiques par le pôle managérial de ces organisations. Dans ce sens, la capacité de régulation des professions serait donc de plus en plus difficile à maintenir et nécessiterait de plus grands efforts de légitimation de leurs pratiques par rapport aux attentes de leur environnement.

2.3.4 Synthèse

Dans cette première partie, nous venons de voir que, selon Reynaud, la « règle » fait référence au principe qui gouverne et ordonne un système social. Pour cet auteur, le fonctionnement d'un système social se structure à travers la capacité des acteurs à produire des règles sociales et à s'y conformer. Mais la production de règles ne se fait pas sans conflit ou désaccord, raison pour laquelle chaque règle sociale à l'œuvre dans une organisation est le résultat d'un processus de négociation entre les acteurs de cette organisation et qui laisse entrevoir un rapport de pouvoir. Ainsi, l'activité de régulation consiste dès lors à produire des règles, au travers d'échanges qui peuvent ou non avoir un caractère conflictuel mais qui reflètent toujours un rapport de pouvoir entre acteurs. Toute production d'une règle sociale correspond donc à un processus de négociation entre acteurs, au travers de rapports de pouvoir et de stratégies propres, et constitue ainsi le cœur de l'activité de régulation.

Les différents acteurs vont ensuite à la fois jouer avec et sur ces règles, en les interprétant ou les détournant à leur avantage, pour éprouver le système et contribuer à sa transformation. Le conflit, la négociation et la règle sont donc au centre de la Théorie de la Régulation Sociale. On peut enfin rappeler que pour Reynaud, la différence entre négociation et régulation n'existe pour ainsi dire pas : toute négociation est une tentative de transformation des règles du jeu qui s'apparente, de fait, à une action de régulation du système social dans lequel les acteurs interagissent. La régulation organisationnelle constitue ainsi à chaque fois une situation de négociation où s'affrontent des rapports de pouvoir pour définir des règles du jeu légitimes, conditions sine qua non pour qu'une règle soit respectée.

De la TRS, nous allons ainsi retenir l'idée générale qu'il existe, au sein des organisations, un ordre formel et un ordre informel. La coexistence de ces deux ordres traduit une tension fondamentale présente dans tous les ensembles organisés : d'une part l'autonomie des exécutants et la volonté de la préserver et d'autre part, la volonté de maîtriser cette autonomie pour la réalisation d'objectifs stratégiques. L'autonomie des exécutants et le contrôle des managers constituent donc la source de tension fondamentale qui est au cœur de la vie de chaque organisation. C'est la nécessité ensuite d'arbitrer ces tensions qui donne lieu à des activités de régulation.

Mais Reynaud montre quelque chose de plus intéressant encore : il montre que dans chacune de ces sphères, il existe une régulation. Dans la sphère des exécutants, la volonté d'autonomie suppose tout de même la création de règles informelles nécessaires pour qu'un minimum de coopération entre les membres d'une organisation puisse s'établir. C'est la question de la régulation autonome, soit la production par les exécutants de règles et processus légitimes. Dans la sphère du management, l'atteinte des objectifs stratégiques nécessite la mise en place d'un suivi des activités des exécutants qui, de fait, passe par une limitation ou au moins une maîtrise de leur liberté. C'est la question de la régulation de contrôle, soit la production de règles formelles et la mise en place d'outils de management et de gestion. Lorsqu'il s'agira d'analyser la régulation organisationnelle, ces deux composantes sont donc essentielles et doivent être prises en compte.

A cela s'ajoute une idée centrale chez Reynaud que la régulation organisationnelle n'est rien d'autre qu'une « *régulation conjointe* », soit le résultat d'un compromis entre une vision idéale du travail par les exécutants et les règles formelles posées par les managers. Dans ce sens, les règles du jeu organisationnelles sont toujours le résultat d'un compromis entre exécutants et managers, quand bien même elles peuvent revêtir un caractère de contrôle. Mais ces règles du jeu ne sont pas forcément le résultat d'un compromis pacifique. L'activité de régulation résulte bien souvent de luttes de pouvoir au sein de l'organisation, où des acteurs mettent en œuvre leurs ressources de pouvoir pour sauvegarder leurs intérêts particuliers lors de cette négociation. Nous retiendrons donc l'idée que les ressources de pouvoir et les stratégies d'acteurs sont au centre de l'analyse de l'activité de régulation, laquelle sert à arbitrer la tension entre organisation et désorganisation.

Pour sa part, Giaucque va un peu plus loin dans l'explication de ces tensions organisationnelles en montrant que la régulation organisationnelle se compose de cinq dimensions, qui sont justement autant de sources de tensions. Ces cinq dimensions ont la particularité d'être en interaction les unes avec les autres. Dans ce sens, les dimensions de la régulation organisationnelle entretiennent entre elles des liens d'interdépendance de type systémique et qui varient en fonction des cas étudiés. C'est pourquoi l'analyse de la régulation organisationnelle doit prendre en compte le contexte organisationnel particulier dans lequel cette analyse est menée puisqu'il structure les rapports de pouvoir entre les acteurs de l'organisation et leurs ressources. En outre, l'analyse doit se focaliser sur « *l'agencement particulier des cinq dimensions* »,

sachant que ces cinq dimensions nourrissent entre elles des liens d'interdépendance de telle manière qu'il est impossible d'analyser une dimension de la régulation indépendamment des autres (Giauque, 2003 :129-130).

L'idée défendue par Giauque sur l'aspect systémique de la régulation nous paraît tout à fait pertinente. Chaque régulation à l'œuvre dans une organisation est un phénomène contingent et situé dans le temps puisqu'elle résulte d'une conjugaison particulière de ces cinq dimensions à un moment donné, en fonction de l'évolution de l'environnement interne et externe de l'organisation. Dans ce sens, la régulation organisationnelle est un phénomène résolument dynamique et évolutif puisque si une dimension varie, les autres sont appelées à changer également afin de maintenir l'équilibre du système. Ce processus produit ainsi à chaque fois une nouvelle conjugaison, soit une nouvelle forme de régulation.

Afin d'explicitier ces liens systémiques, nous pouvons prendre l'exemple des différentes réformes qui ont touché le milieu hospitalier en Suisse. Sans entrer dans les détails, ces réformes partent d'un constat que les coûts de la santé augmentent et qu'il est nécessaire de les maintenir à des niveaux acceptables. Ce constat émerge à la fois au sein de la population qui paie chaque année un peu plus chère leur assurance maladie, des médias qui relaient ces préoccupations dans des articles de presse ou des reportages et des élus qui introduisent cette problématique à l'agenda politique sous diverses formes. En Suisse, ce processus a abouti ces dernières années à plusieurs modifications de la Loi sur l'assurance maladie (LAMal). Ces différentes réformes voulant juguler les coûts de la santé ont conduit à des réorganisations au sein des hôpitaux, avec notamment la mise en place de nouveaux outils de gestion sensés maîtriser les coûts tels que la gestion par indicateurs de performance, la comptabilité analytique ou encore la mise en place des DRG (diagnosis related group). Et ces changements ont eu des conséquences non seulement sur la performance économique des hôpitaux et la prise en charge des patients mais aussi sur le personnel soignant (Giauque, Resenterra, & Siggen, 2013; Resenterra, Siggen, & Giauque, 2014).

En effet, l'introduction de nouveaux outils de gestion dans les hôpitaux suisses a abouti à de nouvelles formes de coordination entre ses membres et à de nouveaux équilibres dans les rapports de force entre les différents membres de l'organisation. Avec ces réformes, les compétences en management ont pris de plus en plus d'importance par rapport à celles purement techniques du personnel soignant. Le fait de les posséder ou non a modifié les ressources de pouvoir des acteurs, les compétences managériales étant devenues de plus en plus stratégiques au sein de l'organisation. C'est pourquoi la culture médicale se couple désormais à une culture managériale. Mais cette transition n'est pas évidente et c'est pourquoi un travail de légitimation doit être entrepris pour justifier l'émergence de nouvelles normes d'action afin de maintenir un niveau d'engagement suffisant du personnel et limiter des phénomènes tels que le *burn out* et le *turn over*. Par ailleurs, ce travail est bien souvent celui des cadres intermédiaires qui vont expliquer à leur personnel les raisons pour lesquelles ces changements sont devenus nécessaires tout en leur garantissant par ailleurs leur soutien lors des négociations avec les directions de ces hôpitaux (Resenterra et al., 2014).

En résumé, on voit donc qu'une problématique qui a émergé à l'extérieur des hôpitaux, a entraîné des conséquences à la fois sur la gestion et le management de l'organisation, le pouvoir et les jeux d'acteurs, la culture organisationnelle ainsi que sur la légitimation des règles mises en place. Cela a produit un changement d'équilibre entre ces différentes dimensions, donnant ainsi naissance à une nouvelle forme de régulation.

En définitive, cet exemple, certes dressé à grands traits, montre le caractère systémique de la régulation organisationnelle telle que Giauque la définit dans son ouvrage : si une dimension évolue, l'équilibre est rompu et les quatre autres sont donc appelées à évoluer elles aussi puisqu'elles entretiennent des liens d'interdépendance. Pour conclure sur les mots de Giauque, « *la régulation organisationnelle est un processus, une dynamique complexe entre cinq dimensions qui sont reliées étroitement entre elles.* » (Giauque, 2003 :132). Nous garderons donc l'idée que la régulation est un processus fondamentalement dynamique et évolutif, qui fait intervenir à la fois des dimensions internes et externes à l'organisation. Enfin, nous garderons aussi en tête que la régulation mise en place dans une organisation résulte d'un équilibre, toujours précaire, entre ces différentes dimensions. Dès lors que l'une d'entre elles change, c'est donc tout l'équilibre du système qui est amené à changer.

Du point de vue des professions, Freidson, Abbott et Evetts montrent tous les trois que la recherche d'une régulation autonome au sein des professions est certainement le moteur principal du phénomène réglementaire. La capacité à maintenir une forme d'autorégulation semble en effet le trait distinctif des professions par rapport à d'autres types d'emplois, lesquels sont généralement régulés au travers du rapport salarial entre employeur et employés. Dans le cadre des professions, cette capacité à pouvoir se réguler de manière autonome provient de deux sources essentiellement: par les connaissances acquises par les professionnels au cours de leur formation et qui sont largement ésotériques pour les individus en-dehors de la profession d'une part et le contrôle par les professionnelles eux-mêmes des institutions⁵ permettant la régulation de la profession d'autre part. C'est ce qui leur procure de l'autonomie dans leur organisation et un pouvoir discrétionnaire dans leurs pratiques professionnelles. Nous pouvons ainsi retenir l'idée générale que l'activité de régulation est essentielle au sein d'une profession pour que cette dernière puisse maintenir sa légitimité d'intervention au sein d'une *jurisdiction*, pour reprendre ici un concept cher à Abbott (Abbott, 1988).

Mais le fait de maintenir un contrôle sur les savoirs et les savoir-faire, via les systèmes de formation, ainsi que sur les institutions professionnelles ne suffit pas à maintenir indéfiniment cette capacité à s'autoréguler. Cette dernière n'est jamais définitivement acquise. A mesure que les professions sont intégrées dans de plus grandes organisations, comme les médecins au sein des centres hospitaliers, des adaptations sont nécessaires pour maintenir cette légitimité d'intervention et préserver une capacité

⁵ Par « *institutions* », nous entendons aussi bien les établissements d'enseignement que les différents groupes, organismes ou commissions qui définissent le contenu de la formation, qui assurent le contrôle des pratiques professionnelles ou encore qui permettent l'arbitrage en cas de conflit.

d'autorégulation (Evetts, 2003c, 2009). Pour Abbott, cela se joue au travers de l'inférence où les professionnels vont opter pour les solutions qui répondent le mieux à l'évolution de la société. Tandis que pour Freidson, cette adaptation se fait au travers d'une rhétorique où les professionnels vont tenter de démontrer à leur public le lien entre leurs pratiques professionnelles et la poursuite du bien commun. Enfin, Evetts montre que c'est en adaptant leurs pratiques aux attentes organisationnelles que les professionnels peuvent maintenir une certaine légitimité et une capacité à s'autoréguler au sein des ces organisations. Dans un monde qui se complexifie, où les professions sont de plus en plus intégrées dans de grandes organisations connaissant des pratiques de gestion nouvelles, l'adaptation de la profession à cet environnement changeant est donc devenue l'élément moteur de leur régulation et un enjeu majeur de leur survie. Nous garderons donc à l'esprit qu'une profession survit parce qu'elle dispose de savoirs et de savoir-faire rares et précieux permettant de répondre à des problèmes au sein de la société mais aussi parce qu'elle est en mesure d'adapter son organisation interne aux évolutions de son environnement et notamment de l'organisation à laquelle elle est intégrée.

Cela nous montre que pour maintenir une autonomie et un monopole d'intervention dans un champ d'activités, les professions doivent continuellement s'adapter à leur environnement social, politique mais aussi organisationnel. En d'autres termes, la régulation professionnelle est toujours un compromis entre des valeurs et une culture professionnelle d'un côté et de l'autre, des pressions venant de l'extérieur pour modifier l'organisation d'une profession et le comportement de ses membres. C'est d'ailleurs le propos de Boussard et ses collègues qui ont montré l'existence d'une double contrainte au cœur de la régulation des professions (Boussard, 2010). Au travers de leurs différentes recherches, ces chercheurs montrent en effet que la régulation professionnelle est le résultat de la rencontre de deux courants généraux : un courant endogène, initié par les travailleurs et qui vise à contrôler leur métier et les critères de gestion de leur travail ; et un courant exogène qui soumet les travailleurs à de nouvelles formes de gestion, de nouvelles formes d'organisation du travail ainsi que d'autres cadrages de leurs activités (Boussard, 2010). Mais ils montrent aussi que ces effets sont différents en fonction des caractéristiques propres des professions. Selon eux, l'effet du courant exogène sur la capacité d'autorégulation des professions varie en fonction du *« degré de protection collective et le niveau d'organisation des groupes de travailleurs et selon les caractéristiques des acteurs externes tels que organisations, managers, clients et plus généralement partenaire ou parties prenantes de l'activité. »* (Boussard, 2010 :18).

Nous pouvons donc retenir qu'il existe deux grandes dimensions à la régulation des professions : une régulation interne à la profession et qui renvoie à des facteurs propres aux professions et à leur structuration (valeurs, culture, organisation interne, validité des savoirs et savoir-faire, etc) ainsi qu'une régulation externe qui fait référence aux interactions de l'environnement (politique, organisationnel, social, etc.) avec les professions. Cette idée est éminemment proche de celle développée par Reynaud au travers de son concept de régulation conjointe, pour qui la production de règles communes dans les organisations est le résultat de la rencontre entre deux sources de régulation légitime soit une régulation autonome et

une régulation de contrôle (Reynaud, 1999). Elle est également proche de la vision de la régulation développée par Giauque, notamment par l'importance qu'il met dans les interactions entre les facteurs organisationnels et extra-organisationnels (Giauque, 2003).

A partir de ces différents éléments théoriques, nous allons donc pouvoir décrire, dans un prochain chapitre, les différentes dimensions et variables qui nous permettent de construire notre propre modèle d'analyse de la régulation professionnelle. Mais avant cela, il nous paraît essentiel de revenir quelques instants sur la question de la définition du concept de profession. En effet, nous avons jusqu'à présent parlé de la profession sans même définir ce concept. Dans le chapitre ci-dessous, nous allons donc définir le concept de profession que nous mobilisons dans cette thèse et en quoi les enseignants-chercheurs correspondent à cette définition de la profession.

2.4 Définition du concept de profession

Pour caractériser notre population, soit les enseignants-chercheurs, nous mobilisons ici la notion de groupe professionnel au sens que lui confère la sociologie française des groupes professionnels (Boussard, 2010; Champy, 2009, 2011; Dubar, 2003; Dubar et al., 2011; Gadea & Demazière, 2009). Pour Gadea et Demazière, la notion de groupe professionnel peut se définir comme : « *des ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisée par une légitimité symbolique.* » (Gadea & Demazière, 2009 :20) Selon nous, les enseignants-chercheurs correspondent parfaitement à cette définition d'un groupe professionnel. Il existe une diversité de statuts à l'intérieur de leur groupe : professeur ordinaire, professeur assistant, maître d'enseignement et de recherche. Malgré leur différence de statut au sein de la division sociale du travail à l'université, ils jouissent pourtant d'une même visibilité et légitimité symbolique aux yeux de la société ainsi qu'à leurs propres yeux. Quel que soit le statut, ils se reconnaissent et se définissent comme appartenant au groupe des « *enseignants-chercheurs* ». Il nous paraît dès lors pertinent de parler des enseignants-chercheurs, dans un premier temps, comme d'un groupe professionnel.

Dans un deuxième temps, nous affinons cette définition en insistant sur la spécificité des enseignants-chercheurs qui forment, à l'intérieur des différents groupes professionnels, une profession « *à pratique prudentielle* », selon l'idéaltype des « *professions à pratique prudentiel* » développé par Florent Champy (Champy, 2011). Selon cet auteur, une profession à pratiques prudentielle se définit de la manière suivante : « *Nous considérons ainsi que, pour que l'on puisse parler de profession à pratique prudentielle, il faut qu'une autonomie de réflexion suffisante sur les fins de l'activité ouvre la possibilité de réflexions collectives. Ces réflexions constituent le ressort de l'engagement des professionnels et de la politisation de leurs activités (...). Cette autonomie de réflexion doit être clairement*

distinguée du pouvoir, ou de l'autonomie de décision à laquelle elle est souvent associée, mais sans que cela soit automatique. »
(Champy, 2011 :158)

Le concept de profession à pratiques prudentielles est donc composé de quatre caractéristiques ou dimensions fondamentales (Champy, 2011 :148-158) :

- **Il doit s'agir d'un métier** : un métier consiste à mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire spécialisés et dont la valeur « *transcende les contextes particuliers de cette mise en œuvre* » (Champy, 2011 :148). Autrement dit, il faut que les savoirs et savoir-faire d'un métier s'inscrivent dans une culture professionnelle.
- **Les problèmes traités par les membres de ces métiers doivent faire appel à une approche prudentielle** : l'approche prudentielle renvoie au fait que les savoirs et les savoir-faire ne permettent pas à eux seuls de traiter tous les problèmes auxquels les professionnels doivent faire face dans leur travail. Bien que ces savoirs et savoir-faire soient nécessaires, la singularité et la complexité des cas à traiter constituent des facteurs d'incertitude quant au déroulement du travail et de sa finalité. Cela nécessite de la part des professionnels qu'ils fassent preuve de prudence dans leurs choix, soit d'adapter ces savoirs et savoir-faire à la particularité des cas à traiter.
- **Cette approche prudentielle est directement liée à l'application de savoirs et savoir-faire spécialisés dans le cadre d'une culture professionnelle**: les savoirs et les savoir-faire spécialisés sont au fondement de l'identité d'un métier et les connaissances prudentielles se fondent sur eux. En effet, pour maîtriser les aspects de délibération et de conjecture liés à un objet particulier, il faut au préalable connaître et maîtriser son sujet. Cette connaissance et cette maîtrise repose également sur la maîtrise d'une culture professionnelle. Par contre, il n'existe pas de rapport déterministe entre une pratique et une culture professionnelle dans les professions à pratique prudentielle. Il faut maîtriser la culture d'une profession mais cette culture ne permet pas de dire ce qu'il convient de faire, c'est pourquoi les pratiques prudentielles permettent à un individu de se situer à l'intérieur de cette culture.
- **La position du métier dans la division du travail doit permettre à ses membres de mener une part significative de leur activité de façon autonome et prudentielle** : les professions à pratique prudentielle doivent nécessairement jouir d'une autonomie pour que les conjectures et les délibérations puissent avoir lieu. Il faut comprendre cette autonomie comme étant la capacité des professionnels à mener collectivement et librement des débats autour de la finalité de leurs actions, des diverses conceptions de leur travail ou encore des moyens d'influencer les politiques publiques dont ils sont des acteurs. Cette autonomie dépasse donc la simple capacité à prendre des décisions de façon autonome puisqu'elle concerne également l'orientation de la finalité et du contenu du travail des professionnels (on remarquera ici une certaine proximité avec l'idée de régulation autonome développée dans la TRS). L'autonomie nécessaire aux professions à pratique prudentielle est donc essentiellement d'ordre réflexif et non forcément décisionnel.

Si on se réfère maintenant à la profession d'enseignant-chercheur, il nous semble que celle-ci répond aux différentes dimensions du concept de *profession à pratique prudentielle*. En effet, chaque enseignant-chercheur mobilise dans son travail des savoirs qu'il a acquis lors de son cursus universitaire. Par les différentes étapes qui ont suivi l'obtention de son doctorat, l'enseignant-chercheur acquiert progressivement les savoir-faire nécessaires à la pratique de la science et de la pédagogie. Il développe ainsi une culture professionnelle de type scientifique. Ensuite, avec l'acquisition de cette culture professionnelle, il peut faire des choix dans sa propre production scientifique, poser un regard critique sur la production de ses pairs et le développement de son domaine d'études. En résumé, c'est parce qu'il a acquis les savoirs et les savoir-faire à la base de sa culture scientifique que l'enseignant-chercheur peut ensuite faire ses propres choix ontologiques, épistémologiques et pédagogiques et les défendre face à ses pairs et ainsi participer aux débats relatifs au développement de sa profession en général et de sa discipline en particulier.

Mais nous pouvons détailler quelque peu ces différents points afin de montrer plus en détails pourquoi il est pertinent de définir la profession d'enseignant-chercheur comme une profession à pratique prudentielle.

La profession d'enseignant-chercheur mobilise des savoirs et savoir-faire se fondant sur une culture professionnelle. Au travers de leur formation universitaire, les enseignants-chercheurs acquièrent un ensemble de connaissances propres à leur champ d'études mais aussi des méthodes pour « *faire de la science et expliquer notre univers d'une manière scientifique* » (Dépelteau, 2002 :7). En somme, leur cursus universitaire les forme aux savoirs et savoir-faire qui constituent le socle de leur future profession. C'est au travers de ce processus d'apprentissage que l'enseignant-chercheur commence à se familiariser avec les méthodes scientifiques. Ces dernières lui permettront d'être autonome dans ses recherches futures et répondre aux exigences professionnelles de ses pairs. Il s'agit d'un apprentissage où les processus permettant de mener des recherches répondant aux critères d'une méthode scientifique sont maintes fois répétés durant le cursus universitaire. Dans ce processus général d'acquisition de savoirs et de savoir-faire, la soutenance d'une thèse de doctorat marque symboliquement l'entrée du futur enseignant-chercheur au sein de sa profession (même si pour l'heure, l'obtention de la thèse n'est qu'un prérequis pour accéder à la profession et que l'accès à un poste d'enseignant-chercheur est un futur contingent). Pour autant, cet apprentissage ne s'arrête pas à la réussite du doctorat mais se poursuit au-delà des études, durant sa vie professionnelle au contact de ses collègues lors des colloques, des congrès, des collectifs de recherche, etc. C'est ce qui permet à l'enseignant-chercheur d'entretenir ce que Bourdieu appelait un *habitus scientifique* (Bourdieu, 1976) et qui est au fondement de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs.

Le travail d'enseignant-chercheur nécessite de faire des choix en toute autonomie. Comme nous venons de le voir, le cursus universitaire des enseignants-chercheurs leur a permis de développer ce que Gaston Bachelard avait nommé l'« *esprit scientifique* » (Bachelard, 2009), soit une culture scientifique visant

la connaissance du réel à l'aide de méthodes scientifiques. Et puisqu'il existe plusieurs théories et plusieurs méthodes possibles pour atteindre ce but, et qu'elles sont par ailleurs souvent en concurrence, l'enseignant-chercheur est amené à faire des choix. Ces choix sont quasi philosophiques puisqu'ils impliquent de se décider sur la manière dont on considère le monde qui nous entoure. A titre d'exemple, dans les sciences humaines où cette problématique est d'ailleurs plus saillante que dans les sciences naturelles, le chercheur est amené à faire des choix épistémologiques quant aux démarches et méthodes scientifiques qu'il choisira en fonction de son ontologie, soit de sa conception de l'humain et de la société. Dans les sciences humaines plus que dans d'autres sciences, le scientifique envisage son objet d'étude et le construit à partir de représentations, autrement dit en fonction de sa propre subjectivité. Comme le relevait Hayek, « *la plupart des objets dans l'action humaine ou sociale ne sont pas des "faits objectifs" ; ils ne peuvent en aucune manière se définir en termes physiques. Pour ce qui est de l'action humaine, les choses sont ce que les gens qui agissent pensent qu'elles sont.* » (Hayek & Barre, 1986 :32) La profession d'enseignant-chercheur implique donc de faire des choix, de manière autonome, en fonction de sa propre subjectivité.

C'est donc à partir de cette vision personnelle de la société et de l'Homme, certes élaborée à partir de méthodes scientifiques, que le chercheur fait ses propres choix. Mais en faisant ses choix, il adopte des lunettes conceptuelles qui ne lui permettent de voir qu'une partie du réel qu'il tente de comprendre. Son travail ne peut donc expliquer qu'une partie seulement de cette réalité. Dès lors que des scientifiques adoptent d'autres lunettes conceptuelles pour observer ce phénomène, alors il s'engage des débats. Ainsi envisagé, le travail de tout enseignant-chercheur peut être soumis à des conjectures et à des débats au sein de la communauté scientifique où chacun est appelé à défendre ses choix et, parfois, à les changer. Et ces débats sur les travaux des scientifiques, sur l'orientation d'une discipline, sur les écoles en compétition s'illustrent parfaitement dans les colloques internationaux où les chercheurs débattent de ces questions.

Les conditions d'exercice et les finalités de la profession d'enseignant-chercheur sont discutées entre les pairs. A un niveau plus politique, les enseignants-chercheurs sont relativement libres au sein de leur organisation pour mener leurs recherches. Ils peuvent librement choisir les sujets de leurs recherches ainsi que la manière dont ils vont investiguer ces sujets du moment qu'ils respectent les critères de la rigueur scientifique. Certes ces choix ne sont pas exempts de toute contrainte et la question du financement de la recherche en est certainement la principale. En effet, il est évident que les recherches dont le sujet et les méthodes correspondent aux lignes directrices des organismes payeurs en matière de développement scientifique, auront plus de chance de trouver un financement et donc de se réaliser que les projets dont les sujets ou les méthodes sont pour ainsi dire marginaux. Mais s'il existe un contrôle sur le contenu du travail des enseignants-chercheurs via le financement de la recherche, ce contrôle est généralement effectué par les pairs eux-mêmes. Ce sont en effet les pairs qui procèdent à l'évaluation des projets de recherche que soumettent les enseignants-chercheurs. En Suisse, ce sont les membres du Conseil national de la recherche qui évaluent les requêtes de financement transmises au FNS par les enseignants-chercheurs et ces évaluateurs font tous partie de la communauté des enseignants-chercheurs.

En Suisse toujours, ce sont également des membres de la communauté scientifique représentant la Conférence des Universités Suisses qui interagissent avec l'administration et le Conseil fédéral pour élaborer les lignes directrices en matière de recherche et d'enseignement supérieur. En grande partie, les conditions d'exercice de la profession d'enseignant-chercheur, soit les réflexions sur les fins de l'activité professionnelle, sont élaborées et se décident donc par et entre les pairs, préservant ainsi une certaine forme d'autonomie de la profession par rapport aux velléités de contrôle d'autres acteurs.

En nous référant aux éléments développés ci-dessus, nous estimons donc que les enseignants-chercheurs forment d'une part un groupe professionnel et que d'autre part, ils répondent tout à fait à la définition d'une profession à pratique prudentielle que nous donne Champy (Champy, 2011 :158). Cela nous permet dès lors de parler des enseignants-chercheurs comme d'un groupe professionnel à pratique prudentielle. Nous pouvons donc, à présent, passer à la définition et à l'explication des différentes dimensions et variables de la régulation professionnelle.

3 Le modèle d'analyse de la régulation professionnelle et ses principales variables

Après avoir explicité le point de vue théorique que nous adoptons dans cette thèse pour répondre à notre question de recherche, nous pouvons à présent décrire les variables de notre modèle de la régulation professionnelle. Nous allons donc, dans les pages suivantes, tenter d'extraire les éléments théoriques qui nous paraissent pertinents pour notre modèle à partir des auteurs que nous venons d'évoquer. Pour ce faire, nous avons découpé notre modèle en deux grandes dimensions : la régulation externe et la régulation interne des professions. Cela nous permettra d'enchaîner sur la question de la régulation conjointe, abordée sous l'angle des stratégies d'acteurs.

3.1 La régulation externe des professions

Comme nous venons de le dire, nous allons dans cette première partie aborder les dimensions de la régulation externe. Nous dégageons dans cette thèse trois grandes variables à la régulation externe : le contexte sociopolitique, l'environnement organisationnel et le régime managérial. La première variable, le contexte sociopolitique, est abordée essentiellement par l'approche des référentiels. Pour parler de l'environnement organisationnel, nous ferons référence à la littérature en sociologie des organisations mais aussi aux travaux d'Andrew Abbott sur l'impact des changements technologiques sur la compétition interprofessionnelle. Enfin, pour aborder la question du régime managérial, nous mobiliserons la littérature traitant de l'impact de la NGP sur les groupes professionnels.

3.1.1 Le contexte sociopolitique

Comme nous venons de le dire, nous avons abordé le contexte sociopolitique par l'approche théorique à partir des référentiels de politique publique. Ce concept prend sa place dans les approches dites cognitives des politiques publiques. Les différentes théories composant ce courant d'analyse considèrent toutes que les politiques publiques, et donc les idées, les représentations et les valeurs qu'elles véhiculent, sont le résultat d'interactions sociales. De façon plus précise, toutes ces approches considèrent « *que les politiques publiques sont déterminées par des croyances communes aux acteurs publics et privés concernés, qui définissent la manière dont ces mêmes acteurs envisagent les problèmes publics et conçoivent les réponses adaptées à cette perception des problèmes.* » (Surel, 2000 :235). Dans cette perspective, les acteurs agissent sur la base de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes ainsi que de leur position sociale. C'est pourquoi les politiques publiques peuvent être envisagées comme le résultat de ces mécanismes identitaires basés sur des croyances communes.

L'approche des politiques publiques par les référentiels s'inscrit donc pleinement dans une perspective constructiviste en science politique (Surel, 2000 :235).

La réflexion de Muller sur les référentiels tient sur deux axes principaux: la dimension du globale comme contrainte sur l'action publique et le rôle stratégique des acteurs dans la mise en œuvre de l'action publique. Selon lui, une politique publique correspond à la mise en ordre du monde par une mise en sens du monde (P. Muller, 1985). L'action publique traduit ainsi ce qu'est le monde à une époque donnée et par rapport à cela, ce qu'il devrait être. Et cette mise en ordre et cette mise en sens du monde s'ordonnent par rapport à un référentiel global. Pour cet auteur, le concept de référentiel normatif d'une politique correspond à « *la représentation que l'on se fait du secteur concerné, ainsi que de sa place et de son rôle dans la société* » (P. Muller, 1985 :170) et il agit comme un cadre d'interprétation du monde (MULLER, #160, & P., 2000 :189). Il nous est possible dès lors de définir le référentiel de la manière suivante : une matrice cognitive et normative d'une nature globale qui s'impose aux individus et leur permet à la fois de lire le monde mais également d'agir sur lui tout en laissant aux acteurs la liberté de déterminer des moyens d'action concrets sur celui-ci. Le concept de référentiel fait ainsi référence à un processus de mise en sens du réel en permettant de construire une interprétation du réel et de définir des modes d'action sur ce réel ainsi construit.

Changement de référentiel et régulation sectorielle

Comme nous venons de le voir, la construction et la diffusion des référentiels permettent à la fois de saisir le réel et ses dysfonctionnements mais également de préserver, par une action de l'autorité publique, une certaine forme de cohésion au sein de la société. Mais ce référentiel perdure jusqu'au moment où, pour des raisons diverses telles une crise économique, une guerre, une catastrophe naturelle, etc, il ne fait plus sens. Et lorsque ce cadre d'interprétation du réel ne fait plus sens aux yeux des acteurs, un autre référentiel doit s'imposer pour redonner du sens. C'est ce qui s'est par exemple passé avec la crise du modèle keynésien dans les années 1970 et la montée en puissance du rôle du marché face à l'Etat. Avec l'augmentation des faillites, du chômage et de l'inflation, les politiques sociales des pays industrialisés ne parvenaient plus à contenir les diverses formes d'exclusions sociales provoquées par cette crise. Le service public qui, jusque là, était garant de cette cohésion et de cette stabilité sociale ne parvient désormais plus à endiguer les effets négatifs de la crise. Ce modèle d'intervention a ainsi progressivement perdu de son sens et de sa pertinence. Face à ce vide, le marché s'impose progressivement comme nouveau cadre d'interprétation du réel, c'est-à-dire comme la solution à ce désordre. Ce changement permet dès lors de mettre en place de nouvelles valeurs, normes et relations causales qui redonnent du sens à une situation qui en avait perdu (P. Muller, 2005 :162). Le référentiel de marché s'impose et se diffuse alors à l'ensemble des sous-systèmes de la société : agriculture, éducation, communication, etc. On est ainsi entré dans l'ère des politiques de rigueur, dans ce que Joubert appelle « *le tournant néolibéral* » de l'action publique (Jobert, 1994), avec des

figures politiques telles que Margaret Thatcher en Grande-Bretagne ou Ronald Reagan aux USA (MULLER et al., 2000 :196-198).

Ce changement de référentiel touche également le contenu des politiques publiques qui structurent les différents domaines d'activité tels l'agriculture, les communications, les transports mais aussi, nous concernant, la recherche et l'enseignement supérieur. Ainsi, un changement de référentiel global entraîne des changements dans les différents référentiels sectoriels de la société et qui se traduisent par la mise en œuvre par l'Etat de nouvelles logiques d'intervention dans ces différents secteurs. Suite à ce changement global, l'objectif poursuivi par les autorités étatiques est donc « *d'ajuster, dans la mesure du possible, la reproduction du secteur concerné avec les objectifs plus globaux touchant la reproduction de la société tout entière.* » (P. Muller, 1985 :166). Les différents secteurs de la société ne pouvant être en dissonance avec ce changement de référentiel global ils doivent dès lors s'adapter.

A partir de là, on comprend mieux le rôle et le but des politiques sectorielles au sein d'une société. Elles permettent, grâce au partage d'un référentiel normatif commun, de mettre en adéquation les logiques de reproduction des secteurs avec les logiques de reproduction de la société en général. Et ce mécanisme est résumé par Pierre Muller sous le terme de « *Rapport global-sectoriel* » et qui constitue la grille d'analyse des politiques sectorielles (P. Muller, 1985). Si le référentiel global est celui du marché, cela expliquerait entre autre que les politiques publiques en matière d'enseignement supérieur et de recherche aient adopté ce tournant libéral. Cela entrerait également dans l'explication de l'importance grandissante qu'ont pris les outils et principes de gestion issus de l'économie privée au sein des universités, tels le benchmarking, les contrats de prestations ou encore la gestion par indicateurs de performance (Bruno, 2008a; Leresche et al., 2006; Paradeise, 2011).

Changement de référentiel et rôle de l'acteur

Nous venons de voir comment un changement de référentiel global entraîne, à sa suite, un changement dans le référentiel des différents secteurs de la société en vertu de ce rapport global-sectoriel. Nous avons également évoqué que le passage, au niveau global, à un référentiel de marché pouvait expliquer les changements d'orientations dans les politiques publiques en matière d'enseignement supérieur et de la recherche. Nous voudrions maintenant entrer un peu plus en détails sur la manière dont ces changements dans le rapport global-sectoriel peuvent intervenir dans la régulation des universités et plus particulièrement de la profession d'enseignant-chercheur. Pour cela, nous allons nous intéresser au rôle de l'acteur dans ce processus afin de mieux saisir la manière dont cette régulation est effectivement mise en œuvre au sein des organisations.

Selon Muller, la construction d'un référentiel est « *produit par des acteurs et s'impose à eux comme un cadre d'interprétation du monde sinon extérieur à la société, du moins allant au-delà des stratégies « locales » ou « sectorielles » des acteurs individuels ou collectifs.* » (P. Muller, 2005 :161). Autrement dit, les référentiels sont à la fois le produit de l'autonomie des acteurs et une contrainte structurelle qui pèsent sur leurs actions. Pour comprendre ce

mécanisme d'interaction entre autonomie des acteurs et poids des structures, il convient de revenir à la notion de « médiateur » proposée par Pierre Muller. Selon ce dernier, ce sont ces acteurs, que l'on peut également appeler des policy brokers ou des entrepreneurs de politique selon les auteurs en analyse cognitive des politiques publiques (MULLER et al., 2000 :191), qui sont à l'origine de la construction du référentiel normatif d'une politique publique et qui sont le vecteur du changement. Ils sont en mesure d'initier un changement important dans leur domaine de politique publique car « ils sont capables de travailler » sur les cadres cognitifs et normatifs encadrant les jeux d'acteurs existants. » (P. Muller, 2005 :168). En agissant comme une courroie de transmission, ils engagent un processus de décodage du rapport global-sectoriel pour en tirer un cadre général d'action. Ensuite, ils recodent ce rapport global-sectoriel au travers de mesures concrètes au sein du sous-système. Ainsi, ils élaborent une philosophie de l'action pour ensuite la transposer dans des normes et des critères d'intervention politique, généralement au sein des organisations publiques dans lesquelles ils interagissent (P. Muller, 1985 :175). Ces acteurs sectoriels jouissent donc d'un rôle stratégique extrêmement important dans l'élaboration des politiques publiques sectorielles mais également sur la manière de les mettre en œuvre au sein de leurs organisations.

Le rôle stratégique des médiateurs tient ainsi à leur fonction de « créateur » d'un nouveau projet socioculturel pour la société et à la définition d'une nouvelle hiérarchie de normes dans les politiques publiques. De la même manière qu'il existe un référentiel global et un référentiel sectoriel, il existe également des médiateurs globaux et des médiateurs sectoriels. C'est la raison pour laquelle on distingue d'une part les technocrates, soit les médiateurs globaux, et d'autre part les opérateurs sectoriels qui représentent les médiateurs sectoriels. Les technocrates, compris ici comme les hauts fonctionnaires ou les dirigeants d'entreprises publiques et semi-publiques, opèrent dans le champ du référentiel global. Ce sont eux qui élaborent un projet de société, c'est-à-dire la façon dont une société considère son avenir et par quelles politiques publiques elle compte y parvenir. Les opérateurs sectoriels agissent dans le cadre du référentiel sectoriel. Il s'agit de professionnels du secteur qui portent en eux un projet de société mais, à la différence des technocrates, leur action se limite à un secteur précis. Le but ultime, s'il l'on peut dire, de ces opérateurs sectoriels est de s'élever suffisamment dans leur champ d'action pour être en mesure d'interpréter le rapport global/sectoriel et ainsi d'intégrer le projet sectoriel dont ils sont porteurs à l'intérêt général de la société (P. Muller, 1985 :177-179).

Finalement, Muller nous montre, en suivant des auteurs tels que Elias (Elias & Kamnitzer, 2007), Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992) ou encore Crozier et Friedberg (Crozier & Friedberg, 1977), que le changement est à la fois le produit des interactions entre des acteurs utilisant leur marge de manœuvre pour imposer une nouvelle vision de leur secteur et du poids des structures plus générales qui encadrent leurs actions et s'imposent à eux (P. Muller, 2005 :164-165). En s'intéressant aux médiateurs au sein d'un secteur, il devient possible d'observer le changement de politique publique en s'intéressant aux luttes de pouvoir entre acteurs. Ces luttes portent sur l'imposition d'un nouveau référentiel de politique publique au travers d'un processus de décodage et de recodage du rapport global-sectoriel (P. Muller, 1985 :179). Ces

médiateurs incarnent donc « *la relation global-sectoriel* » (P. Muller, 2005 :168) et ce sont eux qui introduisent les changements du contexte sociopolitique au sein des organisations. En d'autres termes, les médiateurs sont des agents importants de la régulation organisationnelle et par conséquent également, de la régulation professionnelle.

Changements sociopolitiques, référentiel et régulation professionnelle

Nous avons vu jusqu'ici que les changements sociopolitiques ont un impact sur le rapport global-sectoriel. Ceci signifie que si des événements survenant dans le domaine social, politique ou économique poussent à changer la vision qu'ont les individus de leur société, ce sont alors tous les secteurs de cette dernière qui verront leur référentiel s'adapter à ce référentiel global. Les politiques publiques de ces différents secteurs vont également s'adapter à ces changements, touchant ainsi la manière dont les organisations publiques vont mettre en œuvre ces politiques. En d'autres termes, ces changements externes poussent les organisations publiques à de nouvelles formes de régulation afin qu'elles puissent correspondre à « *l'image que la société se donne d'elle-même,[...]* » (P. Muller, 1985 :179).

Ces nouvelles formes de régulation au sein des organisations publiques auront également des conséquences sur les professions qui y opèrent, tels que les enseignants-chercheurs au sein des universités ou les médecins dans les hôpitaux. Mais ces changements ne se font pas sans difficultés. Comme le note Muller, tout référentiel « *renvoie avant tout à des processus identitaires qui concernent l'existence même des individus ou des groupes concernés. Ce travail sur le sens peut induire des bouleversements considérables, voire la disparition de groupes en tant que tels.* » (P. Muller, 2005 :182). C'est pourquoi de nouvelles formes de régulations au sein des professions deviennent un enjeu majeur afin que ces dernières préservent leur identité sociale et se maintiennent en tant que groupe. Ils doivent donc adapter leurs structures, leurs processus à ce changement de référentiel. C'est la raison pour laquelle il nous paraît raisonnable de dire qu'un changement de référentiel global entraîne nécessairement un changement dans le référentiel sectoriel d'un secteur de politique publique qui lui-même impose aux acteurs concernés une nouvelle forme de régulation du secteur.

Pour saisir cette logique, il importe de développer quelque peu la logique de la régulation d'un secteur de politique publique et les implications du changement sur cette régulation sectorielle. Si un changement devient « *impératif* » dans un secteur de politique publique, c'est qu'il existe un décalage important entre la perception que le global a changé et que ce qui se fait toujours dans un secteur est devenu inopérant. Dit plus simplement, on s'aperçoit que le monde autour de nous a changé et que les pratiques ayant toujours couru dans son secteur d'activité ne sont plus en adéquation avec ce changement global. Les « *recettes* » qui marchaient jusqu'alors ne parviennent plus à répondre aux nouveaux enjeux de régulation que le global impose à ce secteur. La « *vie* » du et dans ce secteur commence alors à perdre de son sens. Il devient dès lors important, quasi vital pourrait-on dire, de changer les modes de régulation du secteur afin de les

mettre en adéquation avec les transformations du global et ainsi lui redonner du sens afin d'assurer sa survie.

En somme, l'injonction à mettre en place une nouvelle forme de régulation suit un enchaînement logique : lorsque ce qui faisait sens auparavant ne le fait plus, que les recettes du passé ne fonctionnent plus, alors un changement s'impose aux acteurs afin de redonner du sens là où il n'y a plus que du désordre. Ce changement prend la forme d'une nouvelle régulation. Concrètement, les acteurs vont ainsi entrer en interaction au sein du secteur concerné pour définir les nouveaux objectifs de la politique publique en fonction de leurs intérêts et les moyens pour les atteindre mais également des contraintes posées par leur environnement. Ces interactions, qu'elles se déroulent sur le mode de la coopération, de la confrontation ou encore de la domination, permettront l'émergence d'une nouvelle forme de régulation du secteur (P. Muller, 2005 :182). La mise en œuvre d'une nouvelle régulation d'un secteur public, comprise ici comme la traduction d'un nouveau RGS (rapport global sectoriel), est initiée par un décalage entre un référentiel global qui change et un référentiel sectoriel inchangé, et qui sera régulé au travers à la fois des interactions stratégiques entre acteurs du secteur et les contraintes de l'environnement du secteur.

Mais nous sommes là en présence d'une conception de la régulation comme étant l'ensemble des mesures prises par un secteur pour entrer en résonance avec l'évolution de la société dans son ensemble. Le terme de régulation, dans cette conception, est à comprendre comme l'effort constant des acteurs d'un secteur public de maintenir un lien entre le référentiel global et le référentiel de leur secteur afin de préserver du sens dans leurs actions mais aussi, et surtout, leur existence. La nécessité d'adopter de nouvelles formes de régulation, lorsque le référentiel change, est ainsi principalement soutenue par un impératif de limiter les dissonances cognitives issues des « *façons de faire* » classiques et les nouvelles normes et valeurs véhiculées dans ce changement de référentiel. Cette mise en adéquation du secteur avec la société dans son ensemble se réalise grâce aux médiateurs au travers de jeux d'acteurs et de stratégies propres.

Le type de régulation d'un secteur donné peut donc être envisagé comme le résultat d'une lutte entre des acteurs stratégiques, eux-mêmes porteurs de valeurs, de normes et de visions de leur secteur vis-à-vis du projet social global. Il semble raisonnable d'admettre que cette régulation d'un secteur au travers de jeux d'acteurs se déroule avant tout au sein d'organisations publiques ou privées. Les organisations sont, en quelque sorte, l'élément qui non seulement matérialise un secteur mais organise également sa vie. C'est le cas des hôpitaux dans le secteur de la santé, des universités dans le domaine de l'enseignement supérieur ou des commissariats dans le secteur de la sécurité publique. Chaque secteur de l'action publique et les formes de régulation qui le caractérisent, s'incarnent et s'observent au sein d'organisations par les jeux d'acteurs.

3.1.2 L'environnement organisationnel

Nous venons de voir que toute entreprise de régulation professionnelle est, dans son fondement, une mise en adéquation du référentiel sectoriel avec le référentiel global. En prolongement de cette réflexion sur les phénomènes d'interactions entre le global et le sectoriel, nous pensons que l'environnement direct de l'organisation exerce également une influence sur le type de régulation mise en place par une profession. Il nous semble, par conséquent, pertinent de revenir quelque peu à la sociologie des organisations en nous arrêtant sur un certain nombre de théories qui ont pris au sérieux la contrainte de l'environnement dans le fonctionnement des organisations. Parmi ces théories, nous retrouvons notamment la théorie générale des systèmes ou encore les théories de la contingence structurelle. Dans les lignes qui vont suivre, nous allons nous concentrer sur la contingence structurelle externe. Cette approche théorique du phénomène organisationnel nous permettra de dégager un certain nombre d'éléments nous permettant de mieux saisir la pensée d'Abbott lorsqu'il aborde l'environnement organisationnel comme un facteur d'influence sur le système des professions et qui sera présenté dans la section suivante.

La théorie de la contingence

Ainsi, l'école de la contingence part d'un postulat de base qu'il n'existe pas de structure organisationnelle idéale. La forme structurelle dont une organisation se dote, relève avant tout de phénomènes contingents. On ne peut pas déterminer, a priori, quelle structure idéale une organisation devrait adopter et il n'existe pas dès lors de « *one best way* » : « *les théories de la contingence présentent l'avantage énorme de libérer au moins en partie la réflexion théorique du postulat de l'existence d'un seul bon mode d'organisation* » (Rojot, 2003 :87). Son efficacité dépend avant tout du contexte dans lequel elle évolue, soit son environnement, ainsi que de ses caractéristiques propres (culture, stratégie, technologies, taille, etc.) (Christopher Pollitt & Bouckaert, 2005). En conséquence, il peut exister plusieurs formes structurelles qui aboutissent à des résultats finaux optimaux, d'où l'utilisation du terme de « *contingence* ». Et puisque cette contingence touche essentiellement les structures de l'organisation, on utilise le terme de « *contingence structurelle* » pour rendre compte de ces phénomènes (Rojot, 2003 :87).

Pour un auteur comme Mintzberg, les structures d'une organisation sont contingentes puisqu'elles varient en fonction tant de son environnement que des buts propres qu'elle se fixe (Mintzberg & Romelaer, 1982). En partant de ce principe, toute organisation doit se réguler en s'adaptant à cet environnement extérieur tout en préservant la cohérence interne de son système. Par exemple, Burns et Stalker (Burns & Stalker, 1961) partent du principe général que les structures organisationnelles varient d'une organisation à une autre en fonction du type d'environnement dans lequel elles évoluent. Deux types de changements sont au cœur de leur modèle d'analyse : les changements scientifiques dans les technologies qui poussent les entreprises à adapter leurs processus de production à ces évolutions ; et les changements dans le marché des produits qui les incitent à l'innovation. En croisant ces deux facteurs, Burns et Stalker parviennent à définir cinq types d'environnements avec à ses extrémités les structures mécanistes et organiques. Sans revenir sur ces cinq structures, les auteurs montrent qu'en fonction de l'environnement

dans lequel une organisation se situe, avec ses caractéristiques propres, elle va adopter des structures particulières qui lui permettront de survivre.

D'autres auteurs appartenant à cette école de pensée vont également mettre au centre de leur analyse l'impact de l'environnement. Pour Lawrence et Lorsch (Lawrence, Lorsch, & Ledru, 1973), aucune organisation n'est homogène puisqu'elle se compose de plusieurs entités différentes. En outre, chacune de ces entités est soumise à un environnement qui lui est propre. Ils dénombrent trois types d'environnements, qui sont autant de sources d'incertitude pour l'organisation. Ces trois types d'environnement sont : l'environnement scientifique, l'environnement du marché et l'environnement technico-économique. En conséquence, ces auteurs montrent que la structure qu'une organisation adopte lui est propre dans la mesure où chacun de ses composants doit s'adapter à l'environnement particulier dans lequel il est en interaction. En d'autres termes, les organisations les plus performantes sont celles qui parviennent à intégrer ces incertitudes à leurs structures dans chacun des trois environnements cités plus haut. Enfin, l'adaptation des organisations à leur environnement passe par un double mouvement d'intégration et de différenciation des structures. La différenciation des structures renvoie à un processus de spécialisation au sein des organisations par rapport aux différentes fonctions qui la composent. Or cette spécialisation à l'intérieur des différents départements de l'organisation peut déboucher sur des difficultés de coordination, lesquelles peuvent déboucher à leur tour sur la non atteinte des objectifs fixés. C'est la raison pour laquelle Lawrence et Lorsch postulent qu'il faut des mécanismes de coordination pour intégrer ces différentes fonctions.

La principale critique faite à la théorie de la contingence structurelle tient à son caractère déterministe : l'environnement détermine les structures de l'organisation (Rouleau, 2007 :53). Or il est possible, comme le postule Child (Child, 1972), que les acteurs de pouvoir au sein des organisations, tels les managers, puissent ajuster leur organisation face à cet environnement. La stratégie de ces acteurs est donc un élément important à prendre en compte dans l'analyse de la contingence structurelle : l'environnement détermine certes les structures de l'organisation mais les managers contribuent également à ajuster ces structures à l'environnement. Dans une autre perspective, Pfeffer et Salancik (Pfeffer & Salancik, 1978) montrent que toutes les organisations ne sont pas dépendantes de la même manière à leur environnement. Les organisations dont les ressources essentielles à leur survie se trouvent dans l'environnement, alors ce dernier aura un impact important sur les structures de l'organisation. Mais si, au contraire, l'organisation contrôle ses ressources alors l'environnement n'est plus aussi contraignant.

Nous retiendrons donc l'idée ici que les structures d'une organisation sont toujours différentes de celles d'une autre organisation puisque chacune évolue dans un environnement qui lui est propre. La forme des structures est donc largement contingente. Néanmoins, cet aspect déterministe de l'impact de l'environnement sur les structures est médié à la fois par le rôle des managers qui peuvent, par leurs choix stratégiques, influencer cette adaptation des structures à l'environnement mais également par la maîtrise ou

non de ces ressources vitales. Néanmoins, il nous faut considérer avec sérieux le fait que tout changement dans l'environnement d'une organisation aura un impact sur les structures de l'organisation. Ces dernières devront alors s'adapter à ces évolutions et cela passera notamment par des changements au sein des différents sous-systèmes la composant. Au final, on assistera à de nouvelles activités de régulation.

Changement d'environnement culturel et légitimité professionnelle

Dans son livre sur le système des professions, Abbott (Abbott, 1988) examine également le rôle des grands changements de nature sociale, politique ou technologique dans le développement des professions ainsi que son impact sur la structuration de la compétition interprofessionnelle. Son analyse prend en compte deux préalables. Premièrement, il faut analyser ces changements non pas uniquement au travers de ses impacts sur une profession particulière mais bien sur l'ensemble de la structure qui compose le système des professions ou, selon son vocabulaire, au sein des « *Linked Ecologies* » ou « *écologies liées* » (Abbott, 2003, 2005). Cette perspective est d'ailleurs relativement proche de celle développée par les tenants du modèle « *écologique* » en sociologie des organisations. Deuxièmement, et toujours en lien avec l'idée d'écologies liées, les grands changements technologiques, politiques ou sociaux survenant dans nos sociétés touchent un grand nombre de professions et leurs impacts se constatent à la fois sur la structure du travail mais également sur la nature du travail (Abbott, 1993, 2003, 1988).

Dans son approche des professions, Abbott montre que les évolutions culturelles dans l'environnement des professions induisent également de profonds changements au niveau de la structure des professions et leur position au sein d'une juridiction (Abbott, 1988). Par exemple, ces évolutions culturelles induisent des pressions sur les groupes professionnels pour entamer un processus de rationalisation de leurs savoirs. Elles peuvent alors modifier la position de ces professions au sein de leur juridiction : à partir de cette injonction, certains savoirs professionnels vont croître et consolider la domination d'une profession dans sa juridiction tandis que d'autres vont au contraire décroître fragilisant leur position et offrant des opportunités à des professions concurrentes d'occuper leur place. Ainsi, la transformation de l'environnement culturel a des impacts importants sur les professions, que ce soit dans la compétition ou les relations interprofessionnelles (Abbott, 2003, 1988).

Pour saisir cette relation entre l'évolution de l'environnement et la perte ou le gain de légitimité d'une profession au sein d'une juridiction, il est nécessaire de prendre en compte la réflexion suivante. La légitimité d'une profession au sein d'une juridiction s'acquiert à la fois par les résultats de leur travail et par la manière dont ces résultats sont obtenus. C'est pourquoi tant les résultats que les pratiques des professionnels doivent correspondre à certains standards que leur public valorise ou juge comme étant la bonne manière de faire. Par exemple, l'efficacité des résultats et la probité dans les moyens de les atteindre sont deux « *standards* » (parmi d'autres) que le public recherche dans le travail des professionnels. Ainsi, si le public juge qu'une profession obtient des résultats efficaces ou délivre des prestations jugées efficaces et qu'elle les a obtenus en agissant de manière honnête, alors la profession gagne sa légitimité au

sein de sa juridiction. Cependant, il convient tout de même de noter que ces standards culturels sont avant tout rattachés à la forme du travail professionnel et non au fond, puisque le public n'est que rarement qualifié pour juger cet aspect : « *Efficiency and probity are culturally valued norms of behavior; engineers and accountants acquire legitimacy by following them, although the norms define only the form, not the content, of their Professional work.* » (Abbott, 1988 :185)

La légitimité d'une profession au sein d'une juridiction peut dès lors se résumer de la manière suivante : l'activité de légitimation du travail professionnel concerne à la fois ce que les professionnels font et la manière dont ils le font, soit une légitimation sur les résultats et une légitimation sur les processus. Une profession est donc légitime dans sa juridiction si ce qu'elle fait (les résultats) sont légitimes culturellement, qu'il y a adéquation avec des valeurs socialement acceptées, et si la manière dont elle effectue son travail (les processus) correspond à des valeurs culturellement acceptées (Abbott, 1988 :184-185).

Ainsi, lorsque ces valeurs viennent à changer, le mode de justification de la légitimité d'une profession change également. Ceci suppose qu'un changement de valeurs au sein de l'environnement va avoir comme conséquence que les professions devront évoluer afin de maintenir leurs revendications de compétence dans une juridiction particulière. Elles devront donc témoigner que la manière dont elles travaillent et les résultats qu'elles obtiennent, suivent cette évolution. Mais ces changements sont généralement lents et sont graduellement intégrés par les professions afin de maintenir constamment ces revendications et finalement cette légitimité. Lors de changements de valeurs plus rapides, l'activité de légitimation des professions va se concentrer sur la manière dont ils vont agir, soit en adaptant leurs processus, plutôt que sur ce qu'ils vont produire. Autrement dit, un changement de valeurs rapide au sein de l'environnement va plutôt concerner la légitimation par les processus et non par les résultats. L'impact du changement se constate donc de façon plus prononcée sur les moyens de l'action et par conséquent également, sur l'activité professionnelle elle-même : « *By far the greater impact of value change has been on this legitimization of the means of professional work. (...) Legitimation of means begins with the legitimization of professional activity itself – diagnosis, treatment, and inference.* » (Abbott, 1988 :189)

La perspective théorique développée par Abbott montre qu'un groupe professionnel maintient sa légitimité sur une juridiction en démontrant que ses pratiques, au sens large, sont en adéquation avec la structure socioculturelle dominante. Le mouvement de professionnalisation servirait ainsi à garantir que les membres d'un groupe professionnel possèdent des pratiques qui sont rationnellement et scientifiquement légitimées et qu'ils les mettent en œuvre proprement. C'est cet environnement social autour des professions qui leur permet également de maintenir cette légitimité scientifique et rationnelle. Ce sont les systèmes d'examen, d'accréditation mais également les associations professionnelles ou les codes éthiques, soit plus simplement les structures sociales encadrant une profession qui garantissent cette adéquation entre évolution culturelle de l'environnement et pratiques professionnelles : « *Neither character*

nor science was sufficient in itself; social structure provided an additional guarantee and hence a legitimating argument. » (Abbott, 1988 :193)

Les structures sociales permettent aux professions à la fois de maintenir une légitimité d'action et de lutter pour le contrôle et le monopole d'une juridiction. Elles garantissent que les membres d'une profession suivront une série de valeurs centrales pour la société, lesquelles sont essentielles pour l'obtention d'un monopole. Si les valeurs changent, alors c'est toute la structure de la profession qui doit suivre le même mouvement si elle compte maintenir sa domination sur une juridiction : *« As these values changed, the structures had to change with them or lose their power to help a profession retain its jurisdiction. »* (Abbott, 1988 :193)

Nous pouvons encore noter une dernière chose qui nous semble intéressante compte tenu de notre terrain de recherche. La norme d'efficacité comme mode de légitimation des professions touche essentiellement celles qui ne peuvent fonder leur légitimité sur la scientificité de leurs pratiques. En d'autres termes, les professions comme les ingénieurs ou les médecins ne subissent pas les mêmes injonctions pour démontrer l'efficacité de leurs pratiques. Leur légitimité au sein de leur juridiction se fonde, a priori, sur le caractère *« scientifiquement prouvées »* de leurs pratiques. C'est un a priori culturel qui veut que les professions ayant recours aux sciences dites *« dures »* ou *« naturelles »* produisent des résultats bien plus efficaces que ceux provenant de professions fondant leurs savoirs et leurs pratiques sur des sciences dites *« molles »*. C'est pourquoi toutes les professions qui ne peuvent se prévaloir de cet a priori culturel auprès de leur environnement doivent constamment faire la démonstration du caractère scientifique de leurs pratiques et donc qu'elles produisent elles aussi des résultats efficaces. Ces professions sont ainsi constamment obligées d'adapter leurs pratiques en fonction cette norme d'efficacité car elles ne peuvent prouver, scientifiquement et en toute objectivité, que ce qu'elles font est la bonne manière de faire (Abbott, 1988 :194-195).

Le constat dressé par Abbott de l'influence des changements survenant dans l'environnement des professions sur leur légitimité est également partagé par Noordegraaf (Noordegraaf, 2011a, 2011b). Pour ce dernier, les réformes de politique publique ainsi que la mise en œuvre de nouveaux outils managériaux ont un impact important sur la régulation des professions. Néanmoins, il note que ces changements dans l'environnement de travail direct des professionnels n'ont de sens que s'ils sont mis en relation avec un contexte social plus général, lequel a un impact important sur la légitimité des pratiques professionnelles et la régulation des professions.

Noordegraaf détermine en effet trois facteurs d'influence extérieurs aux professions et qui exercent des contraintes sur les pratiques professionnelles. Ces contraintes concernent essentiellement la question de la légitimation des professions (Noordegraaf, 2011b). Premièrement, les changements sociodémographiques ont un impact important sur les groupes professionnels. La composition sociale du groupe professionnel, la centralité moins importante du travail dans la vie des individus, les possibilités de réorientations professionnelles, l'accessibilité du temps partiel et du télétravail sont autant de facteurs qui peuvent

influencer l'organisation des professions. Deuxièmement, de nouvelles « *réalités sociales* » ont émergé et viennent interférer dans le champ professionnel. On entend par là l'émergence de nouvelles problématiques telle que, par exemple, les violences familiales, les phénomènes de déscolarisation, les vols avec violence ou encore le développement des maladies mentales. Ces nouvelles problématiques exigent des professionnels qu'ils adaptent leurs pratiques pour parvenir à les gérer. Troisièmement, la « *réalité culturelle* » évolue également, ce qui constitue une menace tant pour l'organisation que pour les professions qui l'habitent. Ces changements dans la réalité culturelle affectent en premier lieu la prestation de service par les professionnels. En effet, pour continuer à exister et à jouir d'une légitimité, les pratiques professionnelles doivent prendre en compte ces changements. Si on constate par exemple un changement vers moins de tolérance vis-à-vis de la petite délinquance, alors la police devra adapter ses pratiques à cette nouvelle norme culturelle. Dans l'éventualité où elle ne le ferait pas, elle risquerait de perdre en crédibilité aux yeux du public.

Ces changements dans l'environnement produisent ainsi plusieurs effets pour les professions. En premier lieu, elles doivent adapter leurs pratiques professionnelles à ces changements afin de maintenir une légitimité d'action. Ce constat est d'ailleurs commun à plusieurs auteurs (Abbott, 2003; Evetts, 2011; Farrell & Morris, 2003; Finkelstein & Schuster, 2008; Kitchener, 2002; Noordegraaf, 2011a, 2011b). En deuxième lieu, elles doivent également partager une partie de leur monopole avec d'autres professions. En effet, la complexification des cas à traiter par les professionnels nécessite souvent une prise en charge multiple, soit par plusieurs professionnels (Noordegraaf & Schinkel, 2011). Le cas des violences familiales fait appel à de nombreux professionnels dans les domaines de la santé, du social et de la justice par exemple. Le maintien d'un monopole strict sur le traitement d'un problème public devient de plus en plus difficile dans une société qui se complexifie. Enfin, cette complexification de l'environnement des professionnels implique également des enjeux d'organisation et de gestion au sein des différentes professions et qui peuvent déboucher sur de nouvelles professions (Noordegraaf & Schinkel, 2011). C'est le cas notamment des gestionnaires de la santé qui occupent désormais cette fonction de gestion et de planification à l'intérieur du champ médical. On entre ainsi dans les thèses de l'hybridation, soit le phénomène de croisement de plusieurs logiques professionnelles aboutissant à la création de nouvelles professions à cheval entre tâches professionnelles et tâches managériales (Evetts, 2011; Ferlie & Geraghty, 2005; Feroni & Kober-Smith, 2005; Finkelstein & Schuster, 2008; Noordegraaf, 2011a). Comme le relève d'ailleurs Noordegraaf, tous ces éléments doivent nous inciter à garder à l'esprit que les conséquences de la managérialisation des professions ne peuvent se comprendre sans les mettre relation avec ces changements généraux intervenant dans l'environnement des professions, soit au sein de la société dans son ensemble (Noordegraaf, 2011b). Néanmoins, il faut se garder d'y voir là un bouleversement radical dans les processus de régulation interne des professions. Bien que ces changements dans l'environnement des professions produisent des phénomènes d'adaptation, la structure interne des professions reste homogène. Comme le relèvent Hoff et Mc Caffrey à propos des médecins aux Etats-Unis, la socialisation

professionnelle et les processus de formation restent une source d'homogénéité au sein des professions, quand bien même leur environnement subit de profonds changements (HOFF & McCAFFREY, 1996).

3.1.3 Le régime managérial

Le contexte managérial, ou régime managérial, est un élément important de la régulation tant organisationnelle que professionnelle. Il est important pour l'organisation en cela qu'il traduit un enjeu de coordination pour l'ensemble des activités productives d'une organisation. Comme le relève d'ailleurs Giauque, « *l'organisation met en place des principes de gestion (qui conditionnent à leur tour la structure hiérarchique de commandement) sur quoi se greffe une organisation du travail concrète en vue de la réalisation d'un objectif productif commun, soit la production de biens et de services précis* » (Giauque, 2003 :95-96). Les principes de gestion mis en place dans une organisation, et la structure hiérarchique qui l'accompagne, sont donc des éléments centraux de la régulation organisationnelle. Quant aux professions, les principes et outils de gestion de l'organisation contribuent, plus ou moins fortement selon les cas, à orienter leur travail ainsi que leurs pratiques (Boussard, 2010). Le contexte managérial et de gestion permet de comprendre la manière dont la direction d'une organisation tente de maîtriser et de contrôler l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire des professionnels. Ce contrôle a pour finalité d'accorder les outputs professionnels avec les stratégies organisationnelles. C'est ce que Benninghoff résume sous le terme de « *techniques de gouvernement à distance* », montrant ainsi la capacité des outils de gestion inspirés de la NGP à modifier les pratiques de telle sorte que les outputs produits correspondent aux buts fixés par le pôle managérial des organisations (Benninghoff, 2011). Le contexte managérial d'une organisation, soit la structure de « *gouvernement* » à l'intérieur de laquelle les professionnels exercent, constitue donc une dimension importante de leur régulation.

Mais cette structure n'est pas partout la même et ses impacts sur les professions varient en fonction du contexte institutionnel du pays étudié mais également en fonction du type de profession. C'est ce que nous allons brièvement aborder ci-dessous. Nous montrerons que l'impact des réformes de NGP sur les groupes professionnels peut varier d'un pays à l'autre mais également en fonction du pouvoir et des ressources à leur disposition. Ensuite, nous aborderons plus concrètement la question des liens entre les réformes de NGP et la régulation des groupes professionnels. Nous verrons au travers d'une brève revue de la littérature sur cette question que ces impacts peuvent être multiples et avoir des incidences diverses, tant positives que négatives, sur la régulation des groupes professionnels.

Réformes de NGP, contexte institutionnel et régulation des professions

Les points de vue des différents auteurs sur la question de l'impact des réformes de NGP sur les professions témoignent de la diversité de trajectoires possibles que peuvent emprunter les professions lorsqu'elles sont confrontées à des tentatives de régulation externes. D'un déclin annoncé à une perte

d'autonomie effective (Freidson, 2001) en passant par la création de mécanismes de rhétorique à vocation défensive (Paillet, 2010), les impacts de la NGP sur les groupes professionnels et leurs pratiques sont donc potentiellement divers. Avant de développer cette revue de la littérature, il nous semble intéressant de préciser que le contexte institutionnel dans lequel une profession évolue à un impact important sur la manière dont les outils de la NGP vont influencer les professions. Selon nous, une analyse de l'impact des réformes managériales sur les groupes professionnels devrait dès lors prendre en compte deux dimensions : le type de profession investiguée, certaines étant mieux structurées et jouissant de plus de ressources pour résister que d'autres ; et le contexte institutionnel et historique du pays dans lequel ces professions exercent, le contexte nord-américain n'étant pas le même que celui du sud de l'Europe par exemple.

En effet, le contexte historique et institutionnel d'un pays peut déterminer en partie les sentiers de développement des professions (Ferlie & Geraghty, 2005; Jespersen, Nielsen, & Sognstrup, 2002; Premfors, 1998). Différents auteurs ont par exemple montré que le modèle de l'Etat social européen n'entraîne pas les mêmes conséquences pour les professions que le modèle anglo-saxon, les professions étant plus dépendantes de l'Etat dans le premier modèle que dans le second (Abbott, 2003; Evetts, 2003c). En effet, dans les Etats européens, les professions font traditionnellement partie d'organisations publiques et les professionnels sont généralement employés dans des administrations publiques. En conséquence, leur destinée en tant que professionnels dépend en partie du développement de ces organisations (Sehested, 2002). Leurs destins sont souvent liés. Tandis que dans les pays anglo-saxons, le poids des organisations et des institutions professionnelles est classiquement plus important pour la régulation des professions que ne le sont les administrations publiques. Les professions sont ainsi plus en mesure d'imposer un contrepoids aux volontés de maîtrise et de contrôle par le marché et l'Etat. Dans une certaine mesure, Ferlie et Geraghty (Ferlie & Geraghty, 2005) défendent une hypothèse assez proche de ce point de vue. Pour ces derniers, l'impact de la NGP sur les groupes professionnels dépend avant tout du type de NGP qui a été mis en place dans les pays étudiés : d'une managérialisation radicale des professions dans les pays ayant mis en œuvre une version « dure » de la NGP à une managérialisation indirecte dans les pays ayant opté pour des réformes de NGP plus souples. Le contexte historique, politique et institutionnel est donc important pour comprendre l'impact de la NGP sur les professionnels. C'est pourquoi, si on nous permet ici une légère digression, d'autres études comparatives entre l'Europe et les pays anglo-saxons seraient également nécessaires pour mieux cerner cette problématique (Evetts, 2011).

Les réformes de NGP, les groupes professionnels et l'injonction au professionnalisme

Si on en revient à l'histoire, nous voyons que l'introduction d'outils de management inspirés de la NGP est liée à la crise budgétaire des années 1980 et 1990 et la remise en question progressive de l'Etat social. Ces réformes ambitionnaient, et ambitionnent toujours d'ailleurs, de rendre ces grandes bureaucraties plus efficaces et efficientes en adoptant des outils et des pratiques issus du secteur privé et en orientant le

travail des fonctionnaires vers la satisfaction du client (Premfors, 1998 :141-148). Face à ces changements profonds d'ordre politique et économique, les professions ne sont pas épargnées et quelle que soit leur prestige perçu. Elles sont en effet quasi toutes en proie à des pressions constantes au sein des organisations publiques afin d'améliorer leur efficacité et leur efficacité dans la prestation de services publics (Crompton, 1990; Greenwood & Lachman, 1996; Reed, 1996). Traditionnellement, la domination des intérêts professionnels et le contrôle organisationnel qu'ils exerçaient au sein des grandes bureaucraties « *professionnalisées* », comme les hôpitaux ou les universités, rendaient le contrôle des managers et des politiques sur leurs activités extrêmement difficile, diminuant d'autant la capacité des décideurs politiques à redessiner les contours de l'administration publique. Dans ce contexte, l'introduction d'outils de gestion modernes, comme la mise en place d'indicateurs de performance, de tableaux de bord ou d'une rémunération à la performance, est donc sensée faire reculer la domination et le pouvoir des professionnels dans ces organisations publiques « *professionnalisées* » et d'atteindre plus facilement les buts fixés par les réformes (Evetts, 2009; Ferlie & Geraghty, 2005; Fitzgerald & Ferlie, 2000; Noordegraaf & Schinkel, 2011). L'introduction de nouvelles formes de contrôle et de management dans le travail des professionnels se combine ainsi avec le renforcement du leadership administratif et politique en vue de flexibiliser le fonctionnement des administrations publiques et les rendre ainsi plus efficaces et efficaces.

Dans ce sens, l'autonomie des professionnels est vue comme essentiellement motivée par leur intérêt personnel et corporatiste, dont le but premier serait d'obtenir plus de ressources dans leur domaine d'action afin d'augmenter leur statut et leur prestige (Sehested, 2002 :1516). La confiance dans les professionnels et les bureaucraties professionnalisées a donc progressivement laissé sa place à la méfiance à l'égard des professionnels mais également aux normes et valeurs professionnelles comme principe de gouvernance. L'heure serait à la subordination des intérêts corporatistes aux buts et stratégies des élites politico-administratives et à un renforcement du professionnalisme de ces agents publics. Autrement dit, il s'agirait de limiter leur autonomie et leur pouvoir discrétionnaire. C'est dans cette perspective que s'insèrent les discours sur le professionnalisme.

Dans leur ouvrage collectif « *L'injonction au professionnalisme : analyses d'une dynamique pluriel* », Broussard et ses collègues (Broussard, 2010) interrogent la place et le rôle du discours sur le professionnalisme dans la régulation des professions et de leurs pratiques. Les auteurs partent du constat que de nos jours être professionnel est devenu « *une exigence généralisée dans le monde du travail* » (Broussard, 2010 :13). C'est l'injonction au professionnalisme : tout travailleur doit agir avec professionnalisme. Mais la question est de savoir ce que recouvre ce terme ? Broussard et ses collègues font remarquer qu'être professionnel de nos jours ne signifie plus seulement le fait d'être un travailleur qualifié, un expert jouissant d'autonomie lui permettant de s'impliquer dans des activités créatives et expressives. Le professionnel de nos jours est également celui qui se soumet à des injonctions venues de l'extérieur, lesquelles redéfinissent ses missions et les modalités d'exécution. Cette injonction à « *agir en professionnel* » doit amener le salarié à plus

d'efficience et d'efficacité dans son travail. En ce sens, le professionnalisme est également l'expression « *de normes organisationnelles applicables, potentiellement, à tout travailleur* » (Boussard, 2010 #394 :13}.

Ainsi considéré, le terme de professionnel est devenu polysémique et peut potentiellement s'appliquer à tout travailleur faisant preuve de professionnalisme, masquant ainsi ses effets réels sur les professions au sens strict (du moins comme nous l'avons défini dans cette thèse). Pour dépasser ce biais, les auteurs vont replacer la problématique du professionnalisme au cœur de la réflexion sur les professions. Ils vont le faire en reprenant la célèbre formule de McClelland (McClelland, 1990) qui différencie un professionnalisme dit « *from within* », soit un professionnalisme contrôlé par les travailleurs eux-mêmes, d'un professionnalisme dit « *from above* », soit un professionnalisme découlant des injonctions tant de l'organisation que des clients (Boussard, 2010 :13). Ils montrent en effet que l'on serait passé d'un contrôle interne aux professions à un contrôle externe, matérialisé par l'introduction de nouveaux outils de gestion découlant de la NGP (Boussard, 2010). En suivant un certain nombre d'auteurs, on peut donc envisager l'introduction de ces nouveaux outils de gestion comme une tentative, plus ou moins fructueuse selon les cas, de régulation externe de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire des professionnels au sein des organisations publiques (Allsop & Mulcahy, 1996; Ferlie & Geraghty, 2005; Harrison & Ahmad, 2000; Sehested, 2002).

L'impact de la NGP sur la régulation interne des professions

Si la question du sens et de l'intention que l'on peut prêter à ces outils de gestion ne pose pas de problème conceptuel particulier, la question des conséquences effectives de cette régulation extérieure sur les pratiques professionnelles ne fait pas l'objet d'un réel consensus auprès des auteurs. Il existe en effet une grande littérature scientifique sur cette question, qui se base souvent à partir des travaux de Freidson et son postulat de déprofessionnalisation (Freidson, 1994, 2001) et que d'autres auteurs ont complété (Belorgey, 2010; Boussard, 2010; Bruno, 2008b; Milburn, 2010; Paillet, 2007). Et les constats dressés à partir de ces études de cas sont pour le moins très contrastés.

La sociologie anglo-saxonne, et francophone dans une moindre mesure, a été particulièrement active dans ce domaine en menant un certain nombre de recherches sur la régulation managériale des groupes professionnels. Freidson montre, par exemple, que ces tentatives de régulation des professions ont provoqué un déclin de l'autonomie et de la capacité des professions à maintenir un contrôle effectif sur leur travail. Il postule ainsi que les professions seraient entrées dans une phase de déprofessionnalisation (Freidson, 1994, 2001). Ce constat est en partie partagé par McDonald pour qui ces changements dans l'environnement managérial des groupes professionnels ont induit un déficit de leurs capacités à s'autoréguler (Macdonald, 1995). Feroni et Kober-Smith posent un constat similaire puisqu'au travers de leur étude comparative sur la professionnalisation des cadres infirmiers en France et en Grande-Bretagne, elles montrent que la mise en place d'une nouvelle structure managériale de type NGP dans les hôpitaux a réduit le pouvoir de contrôle des cadres infirmiers sur l'ensemble de leur profession (Feroni & Kober-Smith, 2005). Une auteure comme Divay montre, quant à elle, que l'introduction de nouveaux principes de

management dans les ANPE françaises a fortement remis en question l'identité professionnelle des conseillers ainsi que leurs pratiques (Divay, 2008). Dans une lecture encore plus radicale des impacts du management sur les groupes professionnels, certains auteurs vont jusqu'à interroger la fin des groupes professionnels en tant qu'institution sociale particulière (Krause, 1996) (Broadbent, Dietrich, & Roberts, 1997). Mais quelles que soient leurs conclusions, tous ces auteurs démontrent à leur manière que l'introduction de nouveaux principes et outils managériaux issus de la NGP a un impact négatif sur l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire des professionnels au sein de la fonction publique, réduisant ainsi leur capacité à s'autoréguler.

A ces visions pessimistes de l'avenir des professions s'opposent celles d'auteurs dont les résultats de leurs recherches les ont amenés à plus de prudence. Fitzgerald et Ferlie (Fitzgerald & Ferlie, 2000) montrent, à partir d'une étude centrée sur les médecins au Royaume-Uni, que d'une part l'autonomie technique des médecins n'a pas été réduite par l'introduction de mécanismes de marché dans le domaine des soins et que, d'autre part, certains médecins ont même gagné en pouvoir notamment ceux occupant des positions managériales. Une étude menée sur les directeurs d'écoles publiques de degré secondaire en Suède parvient à des résultats similaires (Jarl, Fredriksson, & Persson, 2011). Les auteurs de cette étude démontrent en effet que la NGP a permis le développement du projet de professionnalisation du statut de directeur d'école. Dans ce sens, il faut comprendre l'action de la NGP comme « *a catalyst for principal's professional project as it expressed by the Swedish Association of School Principals and Directors of Education with regard to redefining the profession's managerial dimensions* » (Jarl et al., 2011 :14). Autrement dit, c'est en mettant à leur profit les avantages liés à ces outils managériaux qu'ils sont parvenus à asseoir leur statut et leur autorité de directeur, participant ainsi à un projet de professionnalisation de la fonction.

Julia Evetts pose un constat également plus nuancé sur les différentes formes de professionnalismes que nous connaissons actuellement et qu'il nous semble intéressant de développer plus longuement. A partir de plusieurs études, elle montre que le sens que l'on prête au terme de professionnalisme est en train de changer ou a changé dans nos sociétés contemporaines. En effet, et comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, elle émet l'hypothèse que nous sommes actuellement en présence de deux formes idéaltypiques de professionnalisme : un professionnalisme organisationnel et un professionnalisme occupationnel (Evetts, 2003a, 2006, 2009, 2011). Elle entend par professionnalisme organisationnel le recours à un discours de contrôle de la part des managers sur les professionnels. Il comprend des formes légales rationnelles d'autorité et des structures hiérarchiques de responsabilité et de prise de décision. Comme elle le note, ce professionnalisme organisationnel implique une plus forte standardisation des procédures et des pratiques professionnelles en rapport avec ce contrôle managérial (Evetts, 2009 :248). L'idéaltype du professionnalisme organisationnel suppose donc un processus de régulation externe aux professions qui repose sur des mécanismes de mesure de l'efficacité et de l'efficience du travail des professionnels, soit de contrôle de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire des professionnels. C'est ce

que l'on résume parfois sous le terme d'injonction au professionnalisme ou d'un professionnalisme dit « *from above* » comme vu précédemment (Boussard, 2010).

Le professionnalisme occupationnel renvoie quant à lui à un discours construit à l'intérieur des groupes professionnels, basé sur une autorité collégiale (entre les pairs). Les relations entre les clients, les employeurs et les professionnels se font sur la base d'une confiance mutuelle. Leur autorité découle de leur autonomie, de leur pouvoir discrétionnaire et de leur capacité d'évaluation, notamment dans la prise en charge de cas complexes (Evetts, 2009 :248). Cette autorité se fonde sur leur cursus de formation mais également sur une identité et une culture professionnelle forte et valorisée socialement. Dans cet idéaltype, la régulation se fait de manière autonome au sein des groupes professionnels, guidée par des codes éthiques et des institutions professionnelles.

Puisqu'il s'agit d'idéaltypes, la réalité du professionnalisme serait donc quelque part entre ces deux extrêmes. Dans le contexte de réformes de type NGP, les managers du secteur public utilisent le discours sur le professionnalisme comme outil de contrôle sur les pratiques professionnelles, de rationalisation mais aussi de motivation (Evetts, 2009). Evetts relève ce paradoxe contemporain où le discours sur le professionnalisme est appliqué de plus en plus systématiquement et à l'endroit d'une multitude d'emplois mais sans que les conditions de la confiance, de l'exercice du pouvoir discrétionnaire et de la compétence ne soient remises en question. Pourtant, elles sont nécessaires pour agir en tant que professionnel. A partir de ce constat général, elle conclut qu'il y a des signes d'une érosion de la régulation interne des professions, soit du professionnalisme occupationnel, et qu'une conception du professionnalisme de type organisationnel et orchestrée par les managers s'impose progressivement (Evetts, 2009 :248-249). Mais cette limitation de la régulation interne n'engendre pas que des déficits pour les professionnels, elle leur fournit également des opportunités.

Evetts montre en effet que certains éléments sont centraux pour améliorer la qualité du travail des professionnels : « [...] *it is possible to argue that identity, work culture, specialist team working, discussions among specialists, knowledge and expertise formation and its maintenance all improve the conduct of professional work and its practice while being of benefit to both practitioners and their clients.* » (Evetts, 2011 :416). Mais les changements intervenants dans la gestion des organisations publiques et privées peuvent tout aussi bien occasionner une perte de cette qualité tout comme elle peut la renforcer. C'est dans ce sens que les études de Evetts apportent une lecture plus nuancée des impacts de la NGP sur la régulation des groupes professionnels.

Selon elle, certaines mesures sont clairement néfastes pour le travail professionnel : les procédures d'évaluation, la gestion par objectifs et indicateurs de performance en sont des exemples. Ces mesures ont pour conséquences de « *distort work processes, procedures and work priorities producing « unintended » consequences for practitioners and clients.* » (Evetts, 2011 :416). Tandis que d'autres aspects de ces changements organisationnels, au contraire, offrent des opportunités aux groupes professionnels. Par exemple, le renforcement du credentialisme, des mesures de gouvernance et de régulation externe des professions

peuvent amener plus de transparence et de contrôle sur les formes déviantes du pouvoir professionnel, ce qui peut renforcer leur légitimité aux yeux du public. Ces différentes dimensions du changement organisationnel et de l'introduction d'outils de type NGP peuvent ainsi offrir de nouvelles opportunités aux groupes professionnels. C'est ce qu'elle montre au travers du développement de processus de gestion des ressources humaines appliqués aux groupes professionnels. Ces processus étaient jusqu'alors gérés par des mécanismes informels ou par les pairs, laissant une place importante à l'arbitraire. Progressivement, ces mécanismes ont laissé leur place à des processus plus formalisés. Cette formalisation de la gestion des ressources humaines par les directions des organisations a permis d'apporter certains bénéfices aux professionnels eux-mêmes : procédures de recrutement plus transparentes, respects des droits du travail, mise en place de contrats de travail et de cahiers des charges, etc. Comme le relève Evetts, « [...] *human resources procedures have contributed to the spectacular growth in professional employment over the last 20 years and have improved diversity and equal opportunities.* » (Evetts, 2011 :417). La standardisation et la formalisation de ces procédures RH ont ainsi permis de faire disparaître ces procédures informelles, souvent mystérieuses et source de décisions arbitraires, et ainsi renforcer un sentiment de justice organisationnel aux yeux des membres de ces professions.

En suivant les conclusions de Evetts, il est plus difficile d'affirmer que la mise en œuvre de réformes de type NGP produit des effets uniformes au sein des groupes professionnels et que cette régulation externe se fait forcément au détriment des conditions de travail des professionnels. Ses effets sont à la fois négatifs, puisqu'ils limitent en effet la capacité d'autorégulation des groupes professionnels par un contrôle accru de leur autonomie et de leur pouvoir discrétionnaire, mais également positifs en cela qu'ils offrent des opportunités à ces groupes de se développer et de renforcer leur légitimité. Elle conclut ainsi : « *Management is being used to control, and sometimes limit, the work of practitioners in organizations but, in addition, management is used by practitioners and by professional associations themselves as a strategy both in career development of particular practitioners and in order to improve the statut and respect of a Professional occupation and its standing.* » (Evetts, 2011 :417).

Le management des organisations est une source de la régulation, tant organisationnelle que professionnelle, dont les effets peuvent donc être positifs ou négatifs pour les groupes professionnels. Il est perçu comme négatif lorsqu'il diminue leur autonomie et leur pouvoir discrétionnaire, essence même de leur condition de profession. Il est au contraire perçu comme positif lorsqu'il permet de supprimer l'arbitraire au sein de la régulation interne et renforce la légitimité du groupe aux yeux du public.

3.2 Régulation interne des professions

Après avoir décrit les dimensions de la régulation externe des professions, nous allons évoquer à présent la régulation interne. Cette dernière se compose selon nous de trois grandes dimensions : les valeurs et l'identité professionnelle ; les savoirs et les savoir-faire ; l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire. Nous allons donc reprendre ci-dessous l'ensemble de ces dimensions et montrer de quelle manière il est possible d'interpréter ces dimensions dans un contexte de régulation.

3.2.1 La culture et l'identité professionnelle

Plusieurs auteurs en sociologie des professions et des organisations abordent la question du rôle des valeurs et de l'identité professionnelle dans la régulation organisationnelle et professionnelle. Nous avons décidé de prendre en compte les apports théoriques de certains d'entre eux. Parmi ces derniers, nous porterons notre attention sur les travaux de Champy pour qui la culture doit s'envisager au travers de la notion de système. Ensuite, la sociologie de Freidson montrera que c'est en puisant dans leur culture que les professions peuvent se distinguer des autres occupations. Enfin, dans une perspective quelque peu différente, Sainsaulieu et Dubar vont interroger la question de l'identité professionnelle en la liant avec celle de l'identité sociale et du rapport de celle-ci avec la perception de l'environnement.

La culture comme système

A partir de son étude de cas sur l'architecture, Champy montre que tout travail architectural s'inscrit dans une même culture professionnelle qui encadre et contraint le travail de ces professionnels (Champy, 2009, 2011). Du fait qu'elle englobe l'ensemble des activités professionnelles, Champy vient à envisager la culture professionnelle comme un système. Au cœur de ce système, l'auteur place les valeurs fondamentales d'une profession, des valeurs qui sont interdépendantes les unes les autres et extrêmement stables dans le temps. A la périphérie de ce centre, on retrouve les savoir-faire qui évoluent dans le temps mais de manière très lente et enfin les savoirs qui sont nettement moins stables (Champy, 2011 :113-142). Ensemble, ces trois composants de la culture forment un système dans le sens où « *ils ne peuvent être compris indépendamment les uns des autres* » (Champy, 2010 :158). La culture professionnelle, conçue comme un système, se compose donc de valeurs fondamentales, de savoir-faire et de savoirs et entretiennent ensemble des relations d'interdépendance fonctionnelle. Nous allons voir ci-dessous comment et pourquoi se nouent ces relations d'interdépendance fonctionnelle.

Pour étayer son raisonnement, Champy montre qu'au-delà de pratiques différentes qui peuvent s'observer dans le quotidien professionnel des architectes, ces derniers conçoivent tous leurs projets à partir d'un

même schéma. Ce schéma renvoie à un certain nombre de valeurs fondamentales, appelées « *valeurs épistémico-déontique* », acquises lors du cursus de formation et qu'aucun architecte ne va transgresser plus tard dans son travail (Champy, 2011 :62-73). Ainsi, toute pratique architecturale, qu'elle soit antique ou actuelle, doit répondre pleinement ou en partie aux critères de l'harmonie interne et externe, au respect des contraintes de la construction ainsi qu'au respect des contraintes du site : « *Concevoir un projet d'architecture, c'est toujours concevoir un objet qui satisfasse une série de critères qui servent à des degrés divers l'harmonie interne, l'harmonie externe, le respect des contraintes de la construction, le respect des contraintes du site ou, pour certains de ces critères, plusieurs de ces quatre exigences. Cette définition élaborée et illustrée empiriquement permet de saisir la spécificité de l'architecture par rapport à d'autres disciplines, proches mais toutes différentes en ce qu'elles ne respectent pas l'une de ces conditions.* » (Champy, 2011 :73).

Malgré un caractère très abstrait, ces valeurs épistémico-déontique s'imposent aux architectes puisque ce sont elles qui vont déterminer si un bâtiment relève de l'art architectural ou non et donc si celui qui l'a construit appartient ou non à la profession d'architecte. Si ces valeurs épistémico-déontique ne varient quasiment pas au travers du temps, leur contenu précis n'est pas défini une fois pour toute et peut ainsi varier à travers le temps en fonction des modes ou de l'évolution des savoirs (Champy, 2011 :62-104). C'est pourquoi le contenu que l'on prête à une valeur épistémico-déontique, soit sa manière de la mettre en œuvre, ne se révèle qu'au travers d'un contexte historique précis. Comme le dit Champy : « *Les acteurs travaillent toujours à l'intérieur de la culture architecturale de leur temps, et n'ont pas de rapport direct à l'architecture en général.* » (Champy, 2011 :96)

On remarque ainsi que les valeurs épistémico-déontique dont parle Champy ont un caractère transhistorique, qu'elles contraignent l'activité des professionnels et servent essentiellement à déterminer les frontières entre des activités différentes. Les savoirs et les savoir-faire qui leur sont liés au sein de ce système vont par contre évoluer en fonction de l'époque mais tout en étant fidèles à l'idée générale contenue dans ces valeurs. Ainsi, même si les connaissances en matière d'utilisation d'un bâtiment (valeur d'usage) peuvent évoluer dans le temps, les savoirs et les savoir-faire mis en œuvre par l'architecte respecteront toujours ce principe fondamental. Le fait d'être un professionnel, comme c'est le cas des architectes dans l'étude de cas de Champy, passe ainsi par le respect de ces valeurs fondamentales et de ces pratiques propres à un domaine d'activité. Autrement dit, le fait d'être un professionnel passe par le respect et le partage de cette culture professionnelle commune, fondement de l'unité des professions.

Il reste encore à préciser que malgré le caractère contraignant de ces valeurs sur les pratiques individuelles, leur caractère très général et abstrait laisse aux acteurs une marge de liberté. Ainsi, la première liberté tient au fait que les variables, ou normes d'application, prêtées à ces valeurs évoluent au cours du temps voire d'un projet à un autre. Champy remarque d'ailleurs trois niveaux de variation du contenu des valeurs : le niveau historique, soit le fait que le contenu des valeurs évolue à travers le temps et l'histoire ; agnostique, soit le fait que certains professionnels peuvent entreprendre volontairement de redéfinir le contenu des

valeurs ; et opérationnel, soit le fait que le contenu des valeurs peut évoluer durant l'exercice même du travail (Champy, 2011 :100-104). La deuxième liberté tient au fait qu'il est impossible de donner un même poids à toutes ces valeurs. La complexité des cas à traiter et des situations dans lesquelles se déroule le travail des professionnels font que ces valeurs entrent en contradiction. Par exemple, doit-on en architecture privilégier la valeur d'usage ou l'esthétique ? Un travail de hiérarchisation des valeurs, donc de choix, est à la fois nécessaire et intrinsèquement lié au travail professionnel. Néanmoins, ce travail de hiérarchisation ne laisse pas une liberté totale à l'individu. Cette hiérarchisation doit répondre à une double contrainte de normativité : toutes les hiérarchisations ne sont pas acceptables et elles doivent se justifier. Par exemple, le but premier d'un hôpital étant d'être fonctionnel dans sa mission de prestation de soins, on doit privilégier sa valeur d'usage à son esthétique. Dans le cas contraire, l'architecte aura bien du mal à justifier ses choix en cas de dysfonctionnement de la structure (Champy, 2011 :98-99).

Mais revenons encore quelque peu sur la source de liberté que procure à l'acteur le caractère indéterminé de la hiérarchie des valeurs. En partant du principe que ces valeurs épistémico-déontiques peuvent entrer en contradiction les unes avec les autres, un professionnel va chercher à dépasser ces contradictions pour mener à bien son travail. Comme dans l'exemple précédent, l'esthétique et la valeur d'usage sont deux valeurs fondamentales mais qui peuvent être contradictoires l'une par rapport à l'autre. Pour régler ce dilemme, l'architecte va procéder à une hiérarchisation de ces valeurs. C'est pourquoi il devra faire des choix en déterminant le poids qu'il compte donner à chacune d'entre elles en fonction d'une situation donnée. Cette capacité de l'acteur à décider du poids relatif de chacune de ces valeurs constitue ainsi une source importante de liberté : *« Concevoir c'est ainsi renoncer, et cela suppose de savoir décider à quoi l'on va renoncer. Or aucune valeur supérieure aux autres ne permet de fonder le choix. De plus, aucune équation ne rend les valeurs commensurables. Ainsi, une source importante de liberté de l'architecte réside dans l'impossibilité de prendre en compte sur le même plan tous les critères d'évaluation des projets. C'est parce que les contraintes sont plurielles et concurrentes qu'elles constituent aussi des ressources. Dans un monde où il y aurait un seul objectif ou une seule valeur à servir, l'acteur n'aurait pas à choisir. »* (Champy, 2011 :99)

Le fait de mettre en avant l'existence d'une culture professionnelle commune fondée sur des valeurs épistémico-déontiques permet de dépasser l'antagonisme classique entre fonctionnalistes et interactionnistes. Champy montre en effet que l'existence de telles normes est à la fois une source de contraintes mais aussi d'indétermination. Elles sont une contrainte car elles déterminent la façon dont une activité professionnelle doit se dérouler, soit le schéma analytique à partir duquel les savoirs et les savoir-faire sont mis en œuvre. Elles sont par contre une source d'indétermination du fait de leur caractère à la fois impondérable et contradictoire. En effet, leur application dans des situations toujours singulières et complexes laisse une place importante au choix que fait le professionnel par rapport aux savoirs et savoir-faire qu'il va utiliser. Dans son activité quotidienne, le professionnel est ainsi amené à hiérarchiser ces valeurs épistémico-déontiques, c'est-à-dire de suivre certaines d'entre elles plutôt que d'autres en fonction de

la perception qu'il a de la situation sur laquelle il doit intervenir. Ce choix déterminera ensuite le type de savoirs et de savoir-faire qu'il mobilisera dans son intervention.

La lourdeur de ces valeurs épistémo-déontique est donc telle qu'elles deviennent, de façon presque paradoxale, une source importante de liberté pour les acteurs. En devant arbitrer entre des valeurs contradictoires pour mener à bien son travail, en légitimant certaines plutôt que d'autres, le professionnel est amené à faire constamment des choix. Comme le dit Champy, « [...] *c'est dans ces renoncements que sa liberté se loge* » (Champy, 2011 :104). Ainsi, c'est parce que les différents composants de la culture professionnelle forment entre eux des relations systémiques et que leur application suppose la notion de choix que la culture professionnelle devient dès lors un élément central permettant aux professions de s'autoréguler et d'agir de façon autonome.

La culture comme outil de différenciation

Dans son étude du professionnalisme, Freidson parle du rôle central que joue la culture professionnelle dans le processus de professionnalisation⁶. Il montre en effet que la culture professionnelle est un élément important du processus de professionnalisation puisque c'est au travers d'elle que les professions revendiquent et obtiennent leur indépendance dans la structure sociale du travail (Freidson, 2001 :104-123). En pouvant justifier aux yeux de leurs publics (Etat, employeur, clients) que seuls leurs savoirs et savoir-faire permettent d'atteindre et de réaliser certains buts valorisés par la société (comme la recherche de la Vérité, de l'Esthétisme, de la Santé, etc.), les professions et les professionnels obtiennent alors un pouvoir important par rapport à d'autres occupations dans la structure sociale du travail. Le fait de pouvoir répondre à ces buts valorisés par la société au travers de leurs savoirs et savoir-faire leur permet donc d'acquérir une indépendance de jugement et une autonomie⁷. Comme le relève Freidson : « *Such values as Justice, Salvation, Beauty, Truth, Health, and Prosperity are large, abstract, and on the face of it indisputably desirable, the devil, of course, being in the details. Nonetheless it is because they claim to be a secular priesthood that serves such transcendent and self-evidently desirable values that professionals can claim independence of judgment and freedom of action rather than mere faithful service.* » (Freidson, 2001 :122)

La culture professionnelle, comprise ici comme le fait de pouvoir se référer à des valeurs transcendantales, à des idées et à des revendications, permet aux professions d'avoir accès aux conditions sociales et économiques leur octroyant une autonomie et un contrôle sur leur propre travail (Freidson, 2001 :105). En parvenant à convaincre leurs auditoires que leurs savoirs et savoir-faire permettent d'atteindre ces valeurs transcendantales tout en les rendant relativement ésotériques aux membres extérieurs de la profession, un contrôle externe sur le contenu du travail devient si ce n'est impossible, du moins extrêmement difficile.

⁶ Il convient tout de même de noter que Freidson préfère parler d'idéologies plutôt que de culture professionnelle. Néanmoins, il nous semble possible de réunir ce terme sous celui de culture professionnelle.

⁷ Nous reviendrons évidemment sur la question des savoirs et des savoir-faire ainsi que celle de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire dans les sections consacrées à ces sujets.

Les professionnels sont donc très peu contraints par les demandes extérieures provenant soit des clients dans un contexte de travail indépendant ou de la hiérarchie dans le cadre d'un travail salarié. Le fait d'être doté d'une telle culture leur permet en effet de reformuler ces demandes et d'être libre dans la manière d'y répondre. C'est là une différence fondamentale en comparaison d'autres occupations dont le contenu du travail est souvent conditionné par des demandes externes.

Si on prend le cas de la médecine, les médecins ne répondent jamais mécaniquement à une demande de leur patient. Ils vont au préalable la traduire, lui donner une réponse qui leur paraît adéquate en fonction de leurs savoirs et qui, au final, peut être relativement éloignée de la demande initiale. En d'autres mots, ils ne sont pas captifs des demandes de leurs patients. Dans le cadre d'un travail en hôpital, il se passe à peu près la même chose. Les managers hospitaliers n'ont pas l'autorité pour influencer directement la pratique médicale. Au mieux, peuvent-ils encourager les médecins à utiliser des traitements moins onéreux mais jamais de préconiser tel ou tel diagnostic. Mais dans un cas comme dans l'autre, si les médecins peuvent jouir d'une telle autonomie, c'est avant tout parce qu'ils ont réussi à imposer leurs savoirs et leurs savoir-faire comme étant les garants de la valeur Santé qui est si importante pour nos sociétés.

La question qui peut se poser maintenant est de savoir à quel point cette culture professionnelle peut contraindre en retour le comportement des professionnels ? Freidson note à ce propos que les trois éléments constituant la culture professionnelle (valeurs, idées et revendications) ne contraignent pas systématiquement l'action des individus. Contrairement à la vision de Champy sur les valeurs épistémico-déontique, la capacité de contrainte des revendications, des valeurs et des idées varie dans le temps. Par exemple, certaines idées peuvent se révéler vraies à un moment donné de l'histoire d'une profession et fausses à une autre. Ces éléments peuvent également rentrer en conflit avec les intérêts immédiats de certains acteurs au sein d'une profession tandis que d'autres vont au contraire les défendre et les mobiliser pour justifier leurs actions. Finalement, cette culture professionnelle n'est contraignante que dans la mesure où un individu y croit puisque chaque professionnel peut décider de suivre ou non ces valeurs ou ces idées en fonction des situations (Freidson, 2001 :105-106). Là où la culture professionnelle devient contraignante pour un acteur, c'est qu'au-delà de certains enjeux ponctuels, elle constitue le principal outil à partir duquel une profession obtient les ressources économiques et politiques nécessaires à l'établissement et au maintien de son statut (Freidson, 2001 :105). C'est pourquoi elle a une capacité forte à « discipliner » ses membres. En d'autres termes, même si un individu peut se détacher à un moment donné de sa culture professionnelle, il n'en demeure pas moins que cette dernière est essentielle au maintien à terme de son statut particulier au sein de la société ainsi que de son autonomie.

La culture professionnelle comme identité

Une autre manière d'aborder la culture au sein des professions et des organisations vient des travaux de Sainsaulieu (Sainsaulieu & R., 1998; R. Sainsaulieu, 1977). Son étude de l'identité et de la culture n'aborde pas directement la question des professions et des professionnels mais celui du monde des entreprises.

Même si le focal n'est pas le même, Sainsaulieu met en avant un fait qui nous paraît ici important : les relations de pouvoir au sein des organisations génèrent des normes collectives de comportement à partir desquelles un individu ou un groupe est en mesure de se forger une identité au travail (R. Sainsaulieu, 1977). Dans cette perspective, l'identité au travail consiste à « *élaborer un sens pour soi dans la multiplicité des rapports sociaux, et de le faire reconnaître par les partenaires de travail* » (Francfort, 1995 :217)

Dans l'approche développée par Sainsaulieu, les identités individuelles ont une dimension culturelle forte dans le sens où elles se développent et se construisent au travers de l'appropriation ou de l'opposition aux valeurs et aux normes de l'organisation. Pour parvenir à cette idée, Sainsaulieu dégage quatre types d'identités de base pour tout individu en organisation : son identité « *bors-travail* », c'est-à-dire celle qui se joue en dehors des structures du travail ; son identité de « *classe* » où les valeurs de camaraderie et de solidarité constituent la base de la représentation de soi ; son identité « *promotionnelle* » tournée vers une logique d'ascension professionnelle ou de projection au sein de l'organisation ; et enfin son identité de « *métier* » fondée sur son expertise et sa position au sein de l'organisation (R. Sainsaulieu, 1977). Dans des travaux ultérieurs, Sainsaulieu et ses collègues vont ajouter deux autres types d'identités : l'identité de « *service public* », représentée par les professionnels du service public où l'identité se noue au travers des interactions avec l'utilisateur ; et l'identité « *professionnelle* » fondée sur un modèle de reproduction au travers d'un partage de savoirs communs et transmissibles (Francfort, 1995 :239-256).

Il nous paraît judicieux de revenir quelque peu sur l'identité professionnelle et plus spécifiquement sur le mode de sociabilité qui la définit. Sainsaulieu et ses collègues relèvent que « *les individus entretiennent, au sein de leur équipe de travail, une forte sociabilité faite d'échanges professionnels. C'est ce mode de socialisation fondé sur des interactions professionnelles qui distingue ce modèle identitaire des autres.* » (Francfort, 1995 :248) Dans le cas des professionnels, leur identité se fonde sur le travail et son contenu au travers d'un phénomène de valorisation de ce dernier et la revendication d'une conscience professionnelle. Autrement dit, les professionnels distinguent les tâches « *valorisées* » des tâches « *moins nobles* », ce qui renvoie aux symboles placés sur les activités ainsi que le type de compétences nécessaires à leur exécution. L'identité professionnelle se construit ainsi essentiellement au travers d'un mécanisme de socialisation qui passe en premier lieu par l'apprentissage et l'acquisition de savoir-faire. C'est l'acquisition et plus tard la maîtrise de ce savoir-faire qui fait qu'un individu se considère comme un professionnel. Dans cette configuration, le savoir joue un rôle secondaire car il ne peut être transmis et intégré par l'individu qu'au travers de sa mise en application dans une situation de travail (Francfort, 1995_249-250). Néanmoins, le savoir en tant que tel joue également un rôle essentiel dans la constitution d'une identité professionnelle : « *La circulation du savoir au sein de l'équipe de travail apparaît au cœur de cette construction identitaire dans la mesure où la transmission, l'acquisition, le développement des savoirs sont médiés essentiellement par des interactions entre collègues et avec le chef.* » (Francfort, 1995 :253)

Après cette brève présentation de l'identité au travail, il nous semble possible de résumer ce que l'identité professionnelle a de spécifique pour Sainsaulier et ses collègues. L'identité professionnelle est avant tout la croyance de se savoir doté de compétences spécifiques, lesquelles sont acquises au travers de l'apprentissage avec les pairs, développées par l'échange de savoirs entre collègues et qui légitiment ensuite l'exécution de tâches valorisées à ses yeux. Bien que la question de la relation entre l'identité professionnelle (assimilée dans ce texte à la culture professionnelle) et l'autorégulation n'intervient pas telle quelle dans les travaux de Sainsaulier et de ses collègues, il nous semble tout de même possible d'en déduire la conséquence suivante.

Il y a d'une part l'idée qu'une identité professionnelle s'acquière au travers d'un processus d'apprentissage des savoirs et savoir-faire professionnels. D'autre part, il a été dit que cette identité repose essentiellement sur des modes de sociabilité basés sur l'échange, les interactions et les phénomènes d'interdépendance entre les pairs. Ces échanges entre professionnels qui, rappelons-le, sont encouragés par le partage d'une identité professionnelle commune, encouragent les débats et les réflexions au sein du groupe sur la finalité du travail ou les modes d'organisation. La régulation se ferait ainsi lors de ces échanges professionnels, qui sont une source « *d'apprentissage, de mise en commun d'expériences différentes, et de renforcement de l'appartenance collective* » (Francfort, 1995 :251). Le partage d'une identité professionnelle commune rend dès lors possible ces échanges.

La culture professionnelle comme construction des identités sociales et professionnelles

On aborde ici les travaux de Dubar sur l'identité professionnelle et qui s'inscrivent dans une perspective interactionniste proche de celle développée par Berger et Luckmann (Berger, Luckmann, & Taminioux, 1986). Pour lui, l'identité professionnelle est avant tout le produit d'une socialisation secondaire par le travail (Dubar, 1992, 2010). Il tente également de rapprocher l'identité individuelle avec l'identité sociale en montrant des phénomènes d'interactions entre ces deux concepts, pour aboutir finalement à une typologie des identités professionnelles (Dubar, 2000a, 2010).

Pour Dubar, l'identité professionnelle n'est pas quelque chose de fixe, de donné et qui ne varierait pas dans le temps. Au contraire, les identités professionnelles sont contingentes et dépendent à la fois des identités que les uns nous attribuent (l'identité pour autrui) et les identités que l'on s'attribue (l'identité pour soi). L'identité peut ainsi varier en fonction du contexte organisationnel et des trajectoires individuelles au travers de mécanismes de transaction (Dubar, 2000a :2-4). Le premier élément fondamental que l'on peut retenir de sa pensée est que l'identité professionnelle n'est pas un donné mais un construit, lequel est susceptible d'évoluer dans le temps.

Pour donner au concept d'« *identité* » sa dimension contingente, l'auteur parle justement de l'identité professionnelle comme d'un « *sentiment* ». Ce sentiment est le produit d'une double transaction : biographique d'une part et relationnelle d'autre part (Dubar, 1992). La transaction biographique consiste à

« projeter des avers possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué (« trajectoire ») » tandis que la transaction relationnelle fait référence au fait *« de faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (« politique ») de l'institution. »* (Dubar, 1992 :520-521). Ces deux transactions revêtent un caractère hétérogène mais s'articulent néanmoins entre elles. Elles sont hétérogènes car chacune de ces transactions renvoient à des dimensions différentes du social. Mais elles vont s'articuler car elles ne peuvent se comprendre qu'au travers d'une relation d'interaction. Comme le relève l'auteur : *« Hétérogènes car elles mettent en jeu des dimensions différentes du social qui ne sont pas préalablement harmonisées : la dimension biographique, temporelle et « subjective », met en jeu la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles ; la dimension relationnelle, spatiale et « objective », a pour enjeu la reconnaissance des positions revendiquées et la réussite des politiques structurelles. Nécessairement articulées, les deux transactions se trouvent dans une relation d'interaction : l'issue de chacune dépend de l'autre ; la construction des avers possibles dépend partiellement des jugements des partenaires institutionnels ; inversement, la reconnaissance des prétentions individuelles par les « décideurs » dépend, en partie, de la manière dont les individus font valoir leurs capacités biographiques. »* (Dubar, 1992 :521)

On voit ainsi que l'identité se fonde à partir de l'interaction entre deux types de transactions : une transaction objective (relationnelle) et une transaction subjective (biographique). La transaction objective relève d'un phénomène de marchandage entre l'identité que les « autres » prêtent à un individu et l'identité que ce dernier a de lui. Dans ce type de transaction, l'individu cherche à rendre son identité professionnelle légitime en intégrant les attentes d'autrui à son identité professionnelle idéalisée, ce qui peut conduire à une reconnaissance ou à une non-reconnaissance de cette identité professionnelle. La transaction subjective renvoie à deux dimensions : premièrement, un processus de mise en cohérence de la part de l'individu entre sa trajectoire antérieure (son parcours socio biographique) et ce qu'il vise à devenir dans l'avenir ; et deuxièmement, la capacité à intégrer les attentes d'autrui à l'identité professionnelle qu'il se fait de lui dans le futur. De cette transaction, il peut en résulter soit une continuité, soit une rupture de l'identité professionnelle (Dubar, 2010).

Au-delà de ces explications théoriques sur les différentes modalités de la construction de l'identité professionnelle et de ses variations au travers de mécanismes de transaction, Dubar montre surtout que les identités professionnelles sont des *« manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi. »* (Dubar, 2000a :95) Et parmi les quatre types d'identités professionnelles identifiés par l'auteur (d'exclusion, catégoriel, d'entreprise et de réseau), il nous paraît intéressant de relever ce que l'auteur dit de l'identité catégorielle. L'identité professionnelle de type catégoriel renvoie à des processus d'identification en lien avec les cultures des métiers, leurs valeurs, d'où résulte un processus d'adhésion et de soutien mutuel ainsi qu'une reproduction des valeurs et des normes de comportement. L'identité professionnelle de type catégoriel caractérise ainsi les individus qui s'identifient à leur profession d'appartenance. En d'autres termes, leur identité professionnelle provient

d'une mise en adéquation des valeurs, normes et comportements véhiculés par une profession avec la vision idéalisée de leur identité professionnelle.

A partir de notre conception des groupes professionnels, nous pouvons ainsi retenir chez Dubar l'idée que les professionnels sont susceptibles de développer une identité d'ordre catégorielle. Dans cette perspective, l'autorégulation serait facilitée par cette mise en adéquation des identités, soit l'adéquation des valeurs, normes et comportements présents au sein d'une profession et le sens que les individus donnent à leur trajectoire individuelle.

3.2.2 Savoirs et savoir-faire

Les savoirs et les savoir-faire jouent un rôle central dans l'activité quotidienne des professionnels. Comme nous allons le voir, de nombreux auteurs mettent en avant leur rôle spécifique dans la régulation des activités professionnelles. Comme le montre Abbott (Abbott, 1993, 2003, 1988), les savoirs et les savoir-faire permettent d'une part à une profession d'acquérir une légitimité auprès du public et d'autre part de revendiquer un monopole d'intervention dans un champ d'action spécifique. Freidson (Freidson, 1994, 2001) développe l'idée que les savoirs et les savoir-faire servent avant tout à légitimer une profession à l'intérieur d'un champ d'action en montrant la spécificité de ceux-ci, en jouant notamment sur une différenciation de nature. Il soutient l'idée que c'est du fait que leurs savoirs et savoir-faire sont d'une nature « *différente* » de ceux d'autres métiers et qu'ils sont perçus comme « *ésotériques* » aux yeux du public, que les professions obtiennent de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire. Ces deux auteurs, qui partagent des points de vue très proches, mettent chacun en avant l'idée qu'une spécificité des savoirs et des savoir-faire des professionnels sont à l'origine de leur capacité à s'autoréguler. Quant à la sociologie proposée par Champy (Champy, 2010, 2011), les savoirs et les savoir-faire constituent les « *outils* » au travers desquels les valeurs professionnelles sont effectivement mises en œuvre. Mais contrairement aux deux auteurs cités précédemment, nous verrons que Champy n'aborde pas réellement la question du lien entre savoirs et savoir-faire et l'autorégulation des professions. Mais en permettant la réalisation de valeurs professionnelles, les savoirs et les savoir-faire contribuent néanmoins à ce qu'une profession puisse établir et légitimer durablement sa position à l'intérieur d'un champ d'action, conditions qui, comme le notent les deux premiers auteurs cités, sont essentielles pour que des professions puissent s'autoréguler.

Le savoir et les savoir-faire comme mode de légitimation des professions

Dans son étude des professions et des luttes interprofessionnelles, Abbott cherche à comprendre ce qui permet à une profession de dominer une juridiction et de voir cette domination reconnue juridiquement. Il défend l'idée que c'est au travers de la compétence qu'une profession établit sa domination (Abbott, 1988). Et cette compétence repose sur trois aspects/éléments : le diagnostic, le traitement et l'inférence. Le diagnostic renvoie à l'expertise du professionnel, soit à l'application de savoirs cognitifs à des cas

concrets. Autrement dit, c'est l'acte d'évaluer une situation à l'aide de savoirs. Le traitement revient simplement à la manière d'agir sur un problème. Le diagnostic et le traitement sont des actes qui se nourrissent l'un et l'autre : le diagnostic tire ses informations d'un ensemble de connaissances professionnelles et le traitement apporte des informations en retour qui permettent de modifier ou d'ajuster les connaissances. Mais pour l'heure, le diagnostic et le traitement ne constituent pas des compétences exclusives aux professionnels, d'autres occupations peuvent utiliser de tels mécanismes. L'inférence est au contraire un acte purement professionnel. Il prend l'information issue d'un diagnostic pour en tirer ensuite un ensemble de traitements en fonction de leurs effets possibles. En d'autres termes, l'inférence consiste pour un professionnel à faire un choix entre différentes solutions possibles à un même problème en fonction des connaissances qu'il a de leurs effets (Abbott, 1988 :40). C'est la capacité de lier les savoirs académiques avec l'efficacité pratique, soit de pouvoir articuler des connaissances abstraites dans des procédures concrètes. L'inférence constitue le cœur de l'activité du professionnel.

Dans ce schéma d'action des professionnels, les savoirs et les savoir-faire jouent un rôle déterminant. Dans de nombreuses professions, ce travail d'inférence est lié directement à un système de connaissances qui formalise et détermine le champ des possibles dans les solutions adoptées par un professionnel. C'est d'ailleurs en imposant ces manières de faire qu'une profession obtient une légitimité d'intervention dans un domaine d'action. Et elle y parvient en grande partie par le pouvoir, souvent ésotérique, et le prestige reconnu par la société de ses connaissances académiques (Abbott, 1988 :50-55). Une profession peut donc légitimer ses manières de faire et d'agir, donc la manière dont elle se régule, par ce prestige accordé à leurs savoirs et leurs pratiques.

Mais ce prestige est essentiellement dû à une forme de méprise de la part du public, lequel a tendance à faire des liens directs entre ces savoirs professionnels abstraits et les pratiques professionnelles. En conséquence, le prestige qui est mis sur ces savoirs abstraits déteint directement sur le travail des professionnels (Abbott, 1988 :54). Or ce n'est pas tout à fait le cas dans les faits. Bien que les savoirs abstraits servent à fonder leurs compétences, comme nous l'avons vu avec l'inférence, l'utilisation de ces savoirs est en réalité moins pratique que symbolique. Le savoir académique légitime le travail professionnel en définissant ses bases et en les insérant dans des valeurs culturelles majoritaires. Ces valeurs sont la rationalité, la logique et la science (Abbott, 1988). Grâce à ce savoir académique, les professionnels peuvent témoigner du caractère rigoureux, clair et scientifique de leur travail et fondent ainsi une grande partie de leur légitimité. Cet ensemble de savoirs abstraits a donc pour fonction première de légitimer le travail des professionnels, soit leurs savoir-faire, aux yeux du public. C'est à partir de ce mécanisme que les professions justifient ensuite leur légitimité à s'autoréguler (Abbott, 1988 :55-56).

Les savoirs et savoir-faire comme source de différenciation

Freidson utilise les termes de savoirs et de savoir-faire parfois indifféremment. Mais il note toute de même des spécificités entre ces deux termes. Pour lui, les savoir-faire (*skills*) permettent d'exécuter effectivement

une tâche tandis que les savoirs (*knowledge*) renvoient à la substance de la tâche, soit à l'outil analytique qui permet de réfléchir à un problème en vue de l'exécution d'une tâche. Les savoir-faire renvoient ainsi à la capacité de mobiliser un certain nombre de règles telles que la logique, les mathématiques ou les règles de l'évidence, et à les mettre en pratique dans le travail (Freidson, 2001 :24-26). Même si analytiquement il est possible de séparer ces deux concepts, dans la pratique ils sont dépendants l'un de l'autre. C'est pourquoi les individus les mobilisent indifféremment. Ainsi, il faut pouvoir mobiliser des savoirs pour comprendre la nature d'un problème et disposer de savoir-faire pour agir sur lui et aboutir à une solution acceptable (Freidson, 2001 :25). A titre d'exemple, un ingénieur qui doit planifier une tâche doit non seulement savoir comment une machine s'utilise (*savoir-faire*) mais également connaître comment la mécanique de la machine fonctionne pour produire un tel résultat ainsi que le comportement du matériau (*savoir*). C'est à partir de ce schème d'action, qui peut être largement implicite, qu'un individu exécute une tâche. Bien évidemment, tous les individus d'une même catégorie professionnelle ou d'un même métier ne maîtrisent pas de manière similaire ce corpus de connaissances et de compétences. C'est ce qui explique une certaine variabilité dans les actions.

Freidson remarque également que les savoir-faire peuvent être décrits formellement, inscrits dans des textes ou alors clairement explicités durant un processus d'apprentissage. Néanmoins, contrairement aux savoirs, un bon nombre de ces compétences sont tacites. Elles sont pour une bonne part informelles et résultent de l'expérience. Comme le relève Freidson (Freidson, 2001 :25-26), c'est le cas notamment de la science dont la finalité est la production de connaissances nouvelles, mais dont l'activité en elle-même repose plus sur l'expérimentation, soit une suite d'essais et d'erreurs, que sur l'application stricte d'une théorie. Finalement, si les savoirs sont acquis au sein de cursus d'études, les savoir-faire sont intrinsèquement liés à la pratique et donc à l'expérience. C'est au travers de la pratique quotidienne que les professionnels développent leurs savoir-faire, notamment au contact des pairs par un échange d'expériences.

La question centrale est ainsi de savoir ce qui distingue les savoirs et les savoir-faire présents dans chaque métier, des savoirs et des savoir-faire des professionnels. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, Freidson montre que les professions acquièrent de l'autonomie et une capacité à s'autoréguler du moment où elles ont rendu légitime le fait que leurs tâches sont intrinsèquement différentes de celles d'autres travailleurs (Freidson, 2001). En se référant aux travaux d'Abbott (Abbott, 1988), il montre en effet que les professionnels parviennent à se différencier d'autres occupations en montrant d'une part que la nature de leur travail est inaccessible à ceux qui n'ont pas acquis les mêmes connaissances et compétences et, d'autre part, que ces savoirs et savoir-faire ne peuvent être ni standardisés, ni rationalisés et encore moins « *réifiés* » (Freidson, 2001 :17). C'est par ce mécanisme de différenciation des savoirs et savoir-faire que les professions acquièrent de l'autonomie par rapport à d'autres occupations dans la division du travail et des privilèges économiques et sociaux (Freidson, 2001 :17-18).

Freidson montre ainsi que les savoirs et les savoir-faire professionnels doivent contenir un degré suffisant d'incertitude ou d'indétermination afin de pouvoir jouir d'une liberté de jugement et de pouvoir discrétionnaire. Mais cette incertitude n'est pas due à des phénomènes d'ignorance de la part des professionnels mais liée à la complexité perçue des tâches qu'ils doivent accomplir (Freidson, 2001 :153). Face à la complexité de la réalité professionnelle, plusieurs options d'intervention peuvent parfois coexister sans pour autant qu'une s'impose par la force de l'évidence. En outre, ces savoirs et savoir-faire doivent être socialement valorisés, comme le note par ailleurs Abbott à propos du prestige des savoirs abstraits (Abbott, 1988). Par contre, même si ils jouissent de prestige auprès du public, ces savoirs et ces savoir-faire peuvent très bien faire l'objet de contestations de la part des clients, des managers mais aussi, dans une certaine mesure, par certains professionnels eux-mêmes. Mais cela ne suffit pas pour autant, dans le cas des professions établies, à entamer suffisamment la réalité sociale et culturelle que leur confère ce statut à part des autres métiers (Freidson, 2001 :155-156).

Les savoirs et les savoir-faire sont donc une source majeure de différenciation entre les occupations et les professions parce qu'ils sont d'une nature différente. Et cette différence est non seulement admise par le public mais surtout valorisée par ce dernier. C'est ce qui permet aux professions d'acquérir une autonomie de jugement et un pouvoir discrétionnaire. Il semble plausible d'admettre que les savoirs et les savoir-faire dans la perspective sociologique de Freidson jouent un rôle important si ce n'est dans la régulation à proprement parler du moins dans l'autonomie et l'indépendance de leurs pratiques quotidiennes.

Les savoirs et savoir-faire comme mise en pratique d'une culture professionnelle

Dans sa « *Nouvelle théorie sociologique des professions* », Champy considère les savoirs et les savoir-faire comme « *des composantes d'un système qui transcende les situations locales où ils sont mis en œuvre* » (Champy, 2011 :105). Fidèle à son idée de cohérence systémique, cet auteur met en avant l'idée que les savoirs et les savoir-faire sont nettement moins stables dans le temps que les valeurs. A titre d'exemple, les savoirs et les techniques médicales utilisés au XVIème siècle n'ont en effet rien à voir avec ceux de nos jours. Malgré le caractère évolutif de ces savoirs et savoir-faire, il n'en demeure pas moins que « [...] *la maîtrise de savoirs et de savoir-faire commun est [...] constitutive de l'identité professionnelle [...] et les variations dans les savoirs et les savoir-faire mobilisés dans le travail professionnel doivent être appréhendées comme la conséquence de rapports différents à cette même culture* » (Champy, 2011 :108). Et au-delà des différences locales que l'on peut observer, les savoirs, les savoir-faire et les valeurs entretiennent des rapports d'interdépendance fonctionnelle et que tout changement dans les savoirs et savoir-faire entraîne une modification de la culture professionnelle dans son ensemble (Champy, 2011 :107-110). La vision systémique de Champy sur les savoirs et les savoir-faire est donc clairement en lien avec la culture professionnelle et joue un rôle de cohésion au sein de la profession. Cette conception s'éloigne quelque peu de celles défendues par les deux auteurs vus précédemment et pour qui les savoirs et les savoir-faire jouent avant tout un rôle de différenciation dans une lutte interprofessionnelle.

Ceci étant dit et sans revenir sur des éléments déjà abordés, il est intéressant de noter que les savoirs et les savoir-faire sont, selon Champy, intrinsèquement liés aux valeurs d'une profession et qu'ils ne peuvent être envisagés, et donc observés et analysés, sans référence à ces dernières (Champy, 2011 :107-144). Il différencie également les savoirs et les savoir-faire en fonction de leur stabilité temporelle. Nous avons vu que les valeurs ont une variabilité temporelle extrêmement faible, les savoir-faire peuvent varier dans le temps mais à un rythme très faible tandis que les savoirs subissent des phénomènes d'enrichissement permanent. Il faut ainsi envisager les savoir-faire comme un élément essentiel qui concourt à stabiliser une profession, à lui donner une réalité plus concrète en constituant le cadre « épistémique » à partir duquel l'activité professionnelle est mise en œuvre et prend tout son sens. Le changement dans les savoir-faire n'est finalement qu'une manière, toujours constante, de vouloir « coller » au plus près des valeurs professionnelles, de les rendre matérielles en quelque sorte. Comme le montre Champy dans le cas de l'architecture, l'usage du dessin perspectif dès la Renaissance a permis de représenter un bâtiment dans son ensemble dès le départ de sa conception. C'est ce qui garantit à l'architecte que les valeurs de sa profession seront respectées de la conception jusqu'à la réalisation de l'ouvrage. Cette technique perdure encore de nos jours et constitue toujours, quelle que soit son support, une démarche pratique à partir de laquelle l'architecte va pouvoir intégrer d'autres exigences architecturales au projet. C'est la maîtrise de cette technique et des liens qu'elle permet d'établir avec d'autres exigences professionnelles qui rend une culture professionnelle effective et qui distingue les architectes d'autres occupations voisines comme les dessinateurs en bâtiment par exemple (Champy, 2011 :144).

L'explication des particularités des savoirs et des savoir-faire apportée ici par Champy est de nature assez générale et n'interroge peut-être pas suffisamment les liens entre valeurs, savoirs et savoir-faire avec les phénomènes d'autorégulation des professions (Aballéa, 2012). Mais nous pouvons tout de même retenir un élément intéressant qui peut intervenir dans l'autorégulation des professions. Les savoir-faire, par leur stabilité, servent essentiellement de cadre à la pratique des professionnels et garantissent le respect des valeurs propres à une profession dans leur travail quotidien. C'est par une application judicieuse de ces savoir-faire, pour une part dictée par l'expérience et la « virtuosité » de son détenteur, qu'un professionnel participe à la réalisation des buts finaux que vise à atteindre sa profession (soigner, créer de la connaissance, éduquer, construire, etc.). Les savoirs, par leur aspect changeant, ne participent finalement qu'à rendre ces savoir-faire plus robustes, encore plus pertinents dans la poursuite de ces buts. Ils jouent donc un rôle central dans le maintien d'une juridiction, si l'on reprend les termes d'Abbott, en pérennisant des pratiques professionnelles par rapport à l'évolution du champ professionnel et de la société dans son ensemble. Pour reprendre l'exemple de l'architecture, le fait d'intégrer des matériaux « écologiques » aux pratiques professionnelles permet non seulement de contribuer au respect des valeurs de l'architecture (comme celle de l'usage ou de l'intégration) mais aussi de répondre à des attentes plus générales de développement durable présentes au sein de la société et ainsi, de maintenir une certaine légitimité et

autonomie d'intervention. Cette légitimité et cette autonomie sont, comme nous l'avons vu avec Abbott et Freidson, des conditions essentielles de l'autorégulation.

3.2.3 Autonomie et pouvoir discrétionnaire

Nous situons la question de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire à partir des travaux de Michael Lipsky sur la *Street-level Bureaucracy* (Lipsky, 2010). Cet auteur ne situe pas son analyse spécifiquement sur des groupes professionnels mais sur les agents publics de terrain. Son point de vue est de montrer que le contact direct avec la clientèle d'un service public, que ce soit à l'hôpital ou à l'école, confère à ces agents une autonomie et un pouvoir discrétionnaire importants dans la prestation de services publics. L'apport théorique de Lipsky est intéressant puisqu'il permet d'initier la réflexion sur l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire au sein des administrations publiques, deux dimensions qui nous paraissent à la fois constitutives des groupes professionnels et essentielles pour initier de la régulation. A cette vision générale développée par Lipsky, nous reprendrons nos principaux auteurs vus dans les chapitres précédents. Freidson nous montrera que l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire des professionnels sont essentiellement dus à leurs compétences, soit leur expertise dans un domaine particulier. Abbott reprend en grande partie la même réflexion que Freidson en justifiant l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire par la détention de compétences perçues comme légitimes par le public d'une profession et jouissant de garanties de la part de l'Etat. Comme nous le verrons, Abbott lie la question du pouvoir et de l'autonomie à celle de la compétition pour la domination d'une juridiction. Autonomie, pouvoir et domination sont donc indissociables dans sa pensée. Enfin, Florent Champy abordera la question du réagencement des valeurs épistémico-déontiques, processus essentiel par lequel un groupe professionnel maintient sa légitimité et donc son pouvoir dans un domaine d'expertise particulier en faisant évoluer son corpus de valeurs par rapport à l'évolution générale de la société.

Pouvoir discrétionnaire et autonomie : des notions liées

Dans son ouvrage sur la *Street-level Bureaucracy*, Lipsky montre que le pouvoir discrétionnaire et l'autonomie forment les deux caractéristiques centrales des agents publics de terrain (Lipsky, 2010). Bien entendu, l'ambition théorique de cet auteur n'est pas de faire une sociologie des groupes professionnels au sens strict mais de proposer une clé de lecture de ce qui fonde la spécificité du travail des agents publics de terrain (agents de police, enseignants, personnel de guichet, etc.). La perspective théorique proposée par Lipsky constitue donc une base intéressante pour réfléchir aux liens existant entre le pouvoir discrétionnaire, l'autonomie et l'autorégulation des professions.

Lipsky part du constat que les agents publics de terrain se distinguent des autres agents publics par le fait qu'ils disposent de pouvoir discrétionnaire et d'autonomie décisionnelle et organisationnelle (Lipsky, 2010 :13-23). La première question que l'on peut donc se poser est de savoir ce qui justifie un tel pouvoir

aux mains des agents publics de terrain ? Lipsky invoque deux raisons principales à cela : premièrement, le travail des agents publics de terrain est souvent trop compliqué et complexe pour le réduire à une simple procédure formatée ; et deuxièmement, ils travaillent dans un contexte où il leur est souvent demandé de donner des réponses en prenant en considération la dimension humaine des situations auxquelles ils sont confrontés et non seulement son aspect purement formel (Lipsky, 2010 :15). Partant de ce constat, les managers éprouvent ainsi de sérieuses difficultés à réduire et à contrôler ce pouvoir discrétionnaire chez leurs agents de terrain puisque la nature de leurs tâches rend impossible toute tentative de codification de leur conduite dans des procédures formatées, préétablies et qu'il s'agirait de suivre telles quelles. Par la nature de son travail, l'agent public de terrain se voit ainsi confier un certain pouvoir, certes limité à un domaine d'activité bien précis, mais qui détermine en grande partie sa conduite. Ce pouvoir discrétionnaire va également de pair, somme toute logiquement, avec la notion d'autonomie. Il ne saurait en effet y avoir de pouvoir sans un degré d'autonomie plus ou moins grand.

Au niveau de l'autonomie, si on s'en tient à l'idéaltype du bureaucrate formulé par Weber (Weber & Chavy, 2003), les fonctionnaires seraient sensés se conformer strictement à ce que l'on attend d'eux dans le cadre de leur travail. Dans ce sens, les fonctionnaires n'obéiraient qu'au devoir objectif de leur fonction en limitant leurs actions à l'application stricte des décisions prises à un échelon hiérarchique supérieur. L'action des fonctionnaires ne se comprendrait alors que dans le cadre d'une logique de domination légale rationnelle où l'autonomie serait absente. Or, dans les faits, il se peut que les employés de la base ne partagent pas forcément les mêmes points de vue, ni les mêmes préférences par rapport aux moyens d'action que leurs supérieurs et qu'ils décident, de façon autonome, de s'en éloigner. C'est le point de vue que défend Lipsky en parlant de l'autonomie comme dimension centrale des agents publics de terrain (Lipsky, 2010 :16). Selon lui, les employés de la base ne partagent pas souvent les mêmes points de vue et préférences que leurs supérieurs hiérarchiques et, par conséquent, ne peuvent concevoir de travailler strictement dans le sens des attentes de leur agence (Lipsky, 2010 :16). Pour Lipsky, l'explication de ce phénomène réside dans une situation d'inadéquation entre les valeurs et les intérêts portés par les agents publics de terrain et ceux de leur organisation mais également dans le cadre d'une structure de travail au sein de laquelle il existe des intérêts antagonistes entre les employés (Lipsky, 2010 :17-19). Lipsky décrit ainsi des acteurs qui peuvent ne pas partager les préférences et les valeurs défendues par leur organisation et qui décident de ce fait d'agir différemment en prenant des décisions de façon autonome. C'est le pouvoir discrétionnaire dont ils disposent qui leur permet alors d'agir conformément à leurs valeurs et de travailler dans le sens de leurs intérêts. On constate ainsi que c'est parce qu'ils ont du pouvoir qu'ils peuvent être autonomes et parallèlement, c'est parce qu'ils sont relativement autonomes par rapport à leur hiérarchie qu'ils possèdent un pouvoir discrétionnaire. Ces deux notions, pouvoir discrétionnaire et autonomie, sont donc intrinsèquement liées et dépendantes l'une de l'autre.

Selon lui, la caractéristique de ces agents publics de terrain est de se trouver dans une configuration « *au travail* » qui leur donne accès à la fois à du pouvoir et de l'autonomie. Leur éloignement par rapport à leur

hiérarchie et la nature même de leurs tâches les obligent souvent à prendre des décisions rapidement en se fiant, pour une part du moins, à leur propre jugement de la situation mais également par rapport au sens dont ils investissent leur mission de service public (Dubois, 2010; Lipsky, 2010; Spire, 2008). Ce pouvoir et cette autonomie s'exercent ainsi dans leur travail quotidien lorsqu'il s'agit de déterminer la nature, le montant et la quantité/qualité des prestations (ou sanctions) délivrées aux citoyens-clients (Lipsky, 2010). Ces caractéristiques expliquent également les difficultés des managers (mais pas leur impossibilité) à encadrer et à contrôler leur travail au travers de procédures formalisées. C'est donc la configuration spatiale de leur travail, soit l'éloignement physique et symbolique avec leur hiérarchie, et la nature de leurs tâches, soit la mise en œuvre directe d'une politique publique par la production de décisions, qui leur donnent à la fois de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire.

Mais ce pouvoir n'est pas pour autant totalement libre dans la mesure où il est encadré par un certain nombre de règles, de directives, d'instruments de régulation ou encore de normes et de pratiques propres à leur administration d'appartenance et qui peuvent contraindre leurs actions. En outre, les politiques publiques qu'ils sont sensés mettre en œuvre sont accompagnées d'un certain nombre de critères juridiques, comme le niveau de prestations ou les catégories d'admissibilité, lesquels sont définis par les élites politiques et administratives. Ces différentes règles servent à encadrer le travail des agents publics de terrain et à délimiter le champ de leurs compétences à des domaines d'expertise précis. Leur pouvoir discrétionnaire n'est donc pas étendu à tous les paramètres d'une politique publique mais se limite au domaine dans lequel ils jouissent d'une expertise, bien que cette expertise constitue par ailleurs une source d'autonomie au sein de l'organisation. Mais cette autonomie dans la gestion de leur travail n'est pas illimitée non plus puisque cet ensemble de règles, formelles et informelles, délimitent relativement clairement les frontières des comportements possibles en instituant des sanctions (Lipsky, 2010 :13-23). En d'autres termes, ce pouvoir discrétionnaire et cette autonomie ne sont pas suffisamment élargis et englobant pour permettre à la plupart de ces agents de terrain de mettre en place des mécanismes d'autorégulation qui leur permettraient d'acquérir une position autonome (et donc une position de pouvoir) au sein de l'organisation.

En cela, l'approche originelle de Lipsky s'éloignerait d'une sociologie des groupes professionnels où de nombreux auteurs dans cette discipline mettent justement en avant cette capacité d'autorégulation et cette position de pouvoir comme des caractéristiques centrales des groupes professionnels au sein de l'organisation (Champy, 2011; Evetts, 2003a; Freidson, 1986; Milburn, 2010; Paillet, 2010). Or, dans la dernière édition de son ouvrage « *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services* » (Lipsky, 2010), Lipsky apporte justement une réponse à cette critique en consacrant un chapitre à la problématique de la professionnalisation des agents de terrain et de ses limites.

Dans ce nouveau chapitre, Lipsky situe la question de la professionnalisation des agents de terrain dans le contexte du dilemme que posent l'autonomie et le pouvoir des agents publics de terrain avec la nécessité

de contrôler la qualité et la performance de leurs activités, et donc de réduire leur autonomie et leur pouvoir discrétionnaire, afin de répondre aux besoins des citoyens. La thèse de la professionnalisation des agents publics de terrain, que Lipsky s'emploie par ailleurs à critiquer à la fin de son ouvrage (Lipsky, 2010), serait sensée permettre d'améliorer ce contrôle et cette qualité sans pour autant renforcer le contrôle bureaucratique et managérial (peu efficace selon lui). Le point de départ de cette thèse est de dire que les professions, et les groupes professionnels de manière générale, parviennent à fournir des prestations publiques de qualité et à maintenir un haut niveau de service public par les mécanismes d'autocontrôle et d'autorégulation entre les pairs qui caractérisent le monde professionnel. Les agents publics de terrain partagent en outre des caractéristiques communes avec les groupes professionnels (autonomie et pouvoir discrétionnaire) et certains appartiennent de fait à des groupes professionnels (comme les infirmières, les médecins, les enseignants, etc). Dès lors, l'idée d'une plus grande professionnalisation de ces agents peut être avancée comme solution à ce dilemme. Mais, pour Lipsky, cela n'est pas possible et ce, pour trois raisons principalement (Lipsky, 2010 :201-203). Premièrement, les professionnels ne sont redevables que devant leurs pairs et, hormis en cas de violation graves des règles éthiques, ne sont pas disposés à dénoncer des comportements qui ne satisferaient pas pleinement aux besoins de leur clientèle. C'est la garantie d'un service public égal pour tous qui serait alors mise en jeu au travers de cette professionnalisation. Deuxièmement, l'évaluation des pratiques se fait en rapport avec leur conformité avec les normes et les valeurs de la profession et non pas par rapport à la satisfaction des besoins de leur clientèle. Là encore, l'orientation « *client* » n'est pas garantie par la professionnalisation. Troisièmement, étant donné que la place de travail est l'élément central de leur socialisation, les règles formelles et informelles de la profession inculquées aux nouveaux arrivants vont finalement conditionner en grande partie leurs comportements professionnels. Si, dans ce cas, l'orientation vers la satisfaction de la clientèle n'est pas un élément central de cette socialisation, il y a fort peu de chance que le travail des professionnels améliore la satisfaction de la clientèle et réponde pleinement à leurs besoins (Lipsky, 2010 :202-204).

Au-delà de la critique que fait Lipsky de la professionnalisation, nous retiendrons chez cet auteur l'idée que des acteurs peuvent ne pas partager des valeurs prônées par l'organisation et décident, librement, d'agir en fonction de leur propre système de valeurs et perception de la situation. L'autonomie et le pouvoir discrétionnaire, qui sont deux notions intrinsèquement liées et qui sont l'expression du pouvoir (au sens politique du terme) au sein d'une organisation, semblent donc être au cœur des phénomènes d'autorégulation au sein des groupes professionnels.

Autonomie et pouvoir discrétionnaire : une légitimité par les compétences

En étudiant la profession médicale, Freidson parle de l'autonomie des médecins comme étant la capacité de ces derniers à pouvoir contrôler les aspects techniques de leur travail en imposant leur expertise en matière de diagnostic et de traitement. Cette autonomie, de nature technique et non socio-économique

dans la vision de Freidson, est une caractéristique importante de toute profession et fonde en partie son autorité au sein d'un champ d'action particulier (Freidson, 1979, 1986). Abbott, quant à lui, définit le pouvoir professionnel comme étant la capacité d'une profession à maintenir ses compétences au sein d'un système alors que les forces présentes au sein de celui-ci auraient dû amener ces professions à perdre justement leurs compétences : « *Professional power can be operationally defined as the ability to retain jurisdiction when system forces imply that a profession ought to have lost it.* » (Abbott, 1988 :136)

De façon plus concrète, le pouvoir des professions peut provenir de deux sources principales. Premièrement, il peut venir de l'aspect subjectif des espaces de compétences qui confèrent aux professions certaines prérogatives qui les aident dans cette compétition. En effet, lorsque le public accepte la définition d'un problème particulier qu'une profession « *historique* » a su imposer, cela accorde aux détenteurs de cette solution un pouvoir très important sur des professions voulant imposer de nouvelles définitions à ce problème : « *To the extent that the public accepts an incumbent's definitions of its problems, the incumbent acquires an enormous power over opponents whose case rests on new definitions.* » (Abbott, 1988 :136)

Une deuxième source de pouvoir est issue du système de classification des diagnostics. Cela signifie que certaines professions parviennent à imposer un système de classification des différents traitements d'un problème et laissent à la marge certaines pratiques, donc certaines professions. C'est le cas par exemple de la médecine qui a réussi à imposer auprès d'une très large part de la société le fait que pour traiter une maladie, il devait y avoir un choc médicamenteux. Dans ce cas de figure, les médecins homéopathes n'ont pas joui de la même aura vis-à-vis du public et sont restés cantonnés à la marge, quand bien même leur manière de traiter une maladie peut être au final tout aussi efficace (Abbott, 1988 :137).

Les moyens d'action de base d'une profession, soit ses forces, se composent à la fois de la capacité à définir un problème, à déterminer les moyens d'agir sur lui et d'évacuer toute forme de comparaison avec d'autres traitements possibles (Abbott, 1988 :137). Le pouvoir d'une profession se manifeste ainsi au travers des aspects objectifs de ses tâches : « *Power may also arise from the objective aspects of the professional task.* » (Abbott, 1988 :137)

D'autres sources de pouvoir peuvent également exister, notamment à l'extérieur du système. C'est par exemple le cas lorsqu'une profession fait appel à l'Etat pour qu'il lui accorde son assistance dans cette compétition. Cette assistance peut être fournie sous forme de ressources financières, d'une reconnaissance de leur légitimité dans un espace de compétences ou encore en permettant à cette profession de se constituer en un corps professionnel. Généralement, les professions utilisent la rhétorique de la défense de l'intérêt public pour obtenir cette assistance de l'Etat. Il existe enfin une dernière manière d'acquérir du pouvoir et qui consiste à lier une profession à une élite sociale. En recrutant ses membres au sein d'une élite sociale, en les formant dans des universités prestigieuses et en orientant leurs services vers une clientèle provenant également de l'élite, une profession peut ainsi conclure une alliance avec une classe sociale particulière qui lui amènera au final un certain pouvoir. Ce dernier, bien que diffus, permet à ces

professions de maintenir à distance d'autres professions. Des alliances similaires peuvent être nouées avec des élites corporatives provenant d'autres secteurs. Il s'agit donc d' « *alliances de classe* ». (Abbott, 1988:137-138)

Le pouvoir s'exerce ainsi dans les trois domaines de l'activité juridictionnelle : le public, l'Etat et sur la place de travail. Au niveau de l'Etat, soit au sein des administrations publiques, le pouvoir s'exerce au travers d'un effort de lobbying sur les élus afin d'établir des licences (soit l'attestation officielle de compétences reconnues pour la gestion d'un domaine d'action précis) et en utilisant ensuite ces licences contre les professions rivales. La reconnaissance d'un monopole dans la prestation de services permet à une profession de maintenir sa domination sur une juridiction mais également d'utiliser la justice pour en exclure des praticiens non autorisés. Au niveau public, le pouvoir s'exerce au travers d'une série de couvertures médiatiques, que ce soit par des publications, des articles mais aussi des apparitions personnelles de représentants de la profession au sein de l'espace public. Au niveau de la place de travail, le pouvoir se comprend surtout au travers des formes d'autocontrôle, d'autodiscipline des membres d'une profession. Cela se manifeste principalement par un contrôle sur le langage et l'attitude des professionnels. Le pouvoir sur la place de travail se comprend dès lors comme une forme de subordination à la fois directe et symbolique des membres d'une profession à leur institution professionnelle d'appartenance en adoptant les conduites et les pratiques qui conviennent. (Abbott, 1988 :138)

Néanmoins, on doit relever que les formes de contestation de ce pouvoir et du monopole juridictionnel des professionnels émergent généralement non pas auprès du public ou de l'Etat mais au sein même de la place de travail par des professionnels « *renégats* ». Ces derniers contestent les pratiques et les conduites qui prévalaient jusqu'à présent en voulant imposer de nouvelles façons de faire et de voir, soit de nouvelles pratiques professionnelles (Abbott, 1988; Champy, 2011; Paillet, 2010). C'est par exemple ce que démontre Paillet lorsqu'elle évoque le cas de la nouvelle génération de médecins-réanimateurs qui contestent l'éloignement des parents dans la prise de décision de réanimer ou non un nouveau-né. En adoptant cette posture, ces jeunes médecins s'opposent ainsi frontalement aux pratiques qui prévalaient jusqu'alors (Paillet, 2010). L'intégration des parents dans la prise de décision médicale est donc une forme de contestation du monopole de la pratique légitime par une partie des nouveaux entrants dans la profession médicale, définissant ainsi un nouveau rapport de force au sein de cette profession.

Nous avons donc vu qu'Abbott parle du pouvoir comme un élément central dans la lutte pour le maintien d'une domination au sein d'un espace de compétences. Domination et pouvoir sont donc intimement liés dans la pensée d'Abbott : une profession ne peut dominer une juridiction et maintenir un monopole de compétences uniquement si elle jouit en parallèle de pouvoir. Ce pouvoir lui est conféré tant par l'Etat que par le public et se maintient par une discipline sur le lieu de travail. En retour, ce pouvoir sur un champ de compétences particulier permet à une profession de dominer cette juridiction en rendant toute pratique alternative illégitime ou marginale. La finalité du pouvoir pour une profession est donc d'éviter que des

concurrents, qu'ils soient internes ou externes à la profession, puissent revendiquer et se faire reconnaître des compétences alternatives pour intervenir sur cet espace de compétences (Abbott, 1988 :140). Les professions vont devoir s'organiser, ou s'autoréguler, de telle sorte qu'elles puissent maintenir ce pouvoir et cette domination sur une juridiction : « *In general, the exercise of power is directed either at defeating an invasion of legal or workplace jurisdiction or at preventing such a contest from arising.* » (Abbott, 1988 :139)

Autonomie professionnelle et pouvoir discrétionnaire : un contrepoids aux règles formelles de l'organisation

Dans ses recherches, Freidson montre que l'autonomie est un élément central des professions puisqu'elle permet de les distinguer des autres occupations (Freidson & Lyotard-May, 1984). L'autonomie professionnelle consiste à pouvoir évaluer et contrôler librement et en toute indépendance l'aspect technique de son travail. Cette autonomie se fonde en partie sur l'aspect scientifique et complexe de leur travail mais également sur un processus socio-historique par lequel une profession a obtenu un monopole de compétences au sein d'une juridiction. En outre, cette complexité des tâches rend toute incursion des managers dans la sphère technique quasi impossible (Freidson & Lyotard-May, 1984). La nature des tâches professionnelles est donc une source d'autonomie et de pouvoir conséquente.

Bien évidemment, lorsque Freidson a mené sa recherche sur les médecins dans les années 1970, la généralisation des DRG (Diagnosis Related Group) n'était pas encore dans l'air du temps. On peut, avec la généralisation de ce système de classification hospitalier, contester en partie cette solidité de l'autonomie technique face aux pressions managériales. Mais quelle que soit la réalité de l'autonomie professionnelle dans le domaine de la médecine contemporaine, Freidson opère une distinction qui nous paraît intéressante entre l'autonomie technique des médecins et leur autonomie socio-économique (Freidson & Lyotard-May, 1984). Si les médecins ne jouissent pas toujours d'une autonomie socio-économique (puisque'il existe des contraintes sur leurs tarifs, sur les budgets au sein des hôpitaux, sur le personnel, sur l'accès au cursus, etc.), ils sont cependant toujours maîtres des techniques qu'ils utilisent. En d'autres termes, les médecins ont toujours le pouvoir de définir comment se pratique l'art de soigner. En cela, ils ont un pouvoir conséquent sur l'ensemble du champ des soins puisque cette autonomie technique, soit cet art de soigner, leur permet d'imposer et de légitimer des manières de faire aux professions médicales subalternes telles que les infirmières. Cette autonomie technique leur confère ainsi un pouvoir important au sein de l'organisation.

Freidson montre également qu'il faut faire la distinction entre l'organisation formelle de la médecine et l'organisation informelle du travail, soit la distinction entre la manière dont les porte-parole de la médecine disent organiser leur groupe professionnel et la manière dont le médecin pratique son art au quotidien. Il montre finalement que la logique d'autorégulation de la médecine (contrôle interne), comme le suppose cette autonomie professionnelle, n'est en réalité que peu convaincante dans la mesure où les médecins, dans leurs pratiques quotidiennes, traitent avec des patients dans une situation de face-à-face qui privilégie

l'expérience personnelle et exclut un contrôle par les pairs (Freidson & Lyotard-May, 1984 :115-120). En cela, le pouvoir discrétionnaire des médecins est fort puisqu'il se fonde sur un principe général d'autonomie professionnelle : le médecin étant le seul à décider des pratiques légitimes, et qu'il exerce généralement à l'abri d'un contrôle externe, il n'a de compte à rendre qu'à ses patients.

Freidson introduit encore une distinction entre deux hiérarchies concurrentes et qui sont présentes au sein des hôpitaux : une hiérarchie formelle de type administrative et une hiérarchie informelle propre à la profession médicale. Chacune de ces hiérarchies a une logique de fonctionnement qui lui est propre. Le monde hospitalier voit donc s'affronter deux logiques : une logique de contrôle par les managers et une logique d'autonomie professionnelle. Les médecins vont ainsi fréquemment s'opposer aux tentatives de contrôle de leurs activités par les managers en usant de leur autonomie et de leur pouvoir discrétionnaire que permet le rapport de proximité avec le patient. Freidson explique cela par le fait que les règles formelles posées par les managers ne sont pas considérées par les médecins comme étant suffisantes ou pertinentes pour réguler l'ensemble de leurs activités de soins et traiter de manière efficace des problématiques individuelles (Freidson, 1980; Freidson & Lyotard-May, 1984).

Dans la pensée de Freidson, les professionnels, pris individuellement, sont soumis aux règles formelles de l'organisation dans leurs activités quotidiennes et n'ont pas beaucoup d'influence sur leur définition. Ils ne peuvent pas agir comme si ces règles ne s'appliquaient pas à eux. Mais leur pouvoir s'exerce en réalité au travers de la quantité de biens et services distribués (taux de guérison, taux de réussite aux examens, taux d'arrestations, etc.) qu'ils peuvent faire valoir auprès de leur hiérarchie formelle. Et s'ils y parviennent, c'est en partie dû au fait qu'ils sont dotés d'autonomie professionnelle, soit d'une capacité à s'autoréguler en définissant les contours de la pratique professionnelle. Cette capacité à décider des pratiques légitimes et des manières de faire de façon autonome se couple avec des situations d'interaction avec le client où le professionnel est placé hors du contrôle direct par les pairs. Dans ces situations d'isolement, le professionnel peut ainsi décider librement de la manière dont il va agir, témoignant ainsi d'un fort pouvoir discrétionnaire. Autonomie professionnelle et pouvoir discrétionnaire sont donc deux dimensions fortes de l'autorégulation en cela qu'ils permettent de contrer le poids des règles formelles de l'organisation.

Les deux niveaux de l'autonomie professionnelle : la pratique courante et les réajustements des valeurs épistémico-déontique

Champy (Champy, 2011) pose comme point de départ à sa réflexion sur l'autonomie que la hiérarchie des valeurs épistémico-déontique et le contenu de ces dernières sont souvent indéterminés. Cette indétermination dans la hiérarchisation des valeurs épistémico-déontique est en soi une grande source d'autonomie et de pouvoir puisqu'elle permet une multiplicité de manière de concevoir une profession. Cependant, toutes ces conceptions ne se valent pas, certaines sont légitimes tandis que d'autres ne le sont pas (Champy, 2011 :198-199). La question est donc de savoir comment une frange de la profession va

réussir, au travers d'un processus de délibération, à imposer une conception de la profession parmi d'autres possibles.

En s'appuyant sur l'exemple de la profession d'architecte, Champy répond à cette question en montrant qu'une conception particulière de cette profession parviendra à s'imposer lorsqu'elle aura obtenu le soutien à la fois d'une partie de la profession mais également l'adhésion de ceux à qui ses services sont destinés. Il écrit ainsi « *pour être adoptées, les solutions représentatives de cette conception de l'architecture ont dû emporter l'adhésion des commanditaires et d'un segment au moins de la profession d'architectes, qui est alors celui qui accède aux commandes.* » (Champy, 2011 :198). Même si le terrain d'étude de Champy est limité à l'architecture, il semble néanmoins possible d'étendre ce mécanisme à d'autres professions.

Dans le domaine de la médecine néonatale par exemple, Paillet montre bien que la conception de la profession de médecin réanimateur est de plus en plus contestée par l'arrivée d'une nouvelle génération de médecins souhaitant intégrer les parents au processus de prise de décision de l'intubation ou non de leur enfant (Paillet, 2007). Cette nouvelle conception de leur pratique professionnelle se diffuse de plus en plus au sein de la profession, notamment via des publications scientifiques, et rencontre, somme toute assez logiquement, l'adhésion des bénéficiaires de ces services. Une nouvelle conception de la profession semble donc émerger en mettant la volonté parentale au cœur des pratiques.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, de nombreux ouvrages et articles scientifiques dénoncent les dérives d'une université tournée vers la compétition scientifique et la performance économique. Ces publications forment là aussi un phénomène similaire de contestation de la représentation dominante de la profession d'enseignant-chercheur et la volonté de passer à un autre modèle professionnel (Benninghoff, 2011; Bruno, 2008b; Leresche et al., 2006; Musselin, 2009; Paradeise, 2011). Une partie de la communauté scientifique s'oppose en effet à ce que leur carrière soit conditionnée à des critères de performance quantitatifs et que leur rôle au sein de leur organisation s'apparente désormais plus à celui d'entrepreneur que de chercheur. Pour l'heure, cette vision contestataire ne rencontre pas l'adhésion des commanditaires puisque les bailleurs de fonds, et au premier rang desquels les Etats, veulent toujours pouvoir évaluer l'utilisation qui est faite des fonds via des indicateurs de performance. Il en va de même pour les acteurs aux commandes de la profession, soit les représentants de la communauté scientifique auprès du monde politique et social, qui soutiennent également ce modèle. Même si un changement de conception de la profession d'enseignant-chercheur n'est pas, a priori, à l'ordre du jour, un réagencement des valeurs épistémico-déontique semble tout de même soutenu par une partie de la profession.

Mais que ce soit dans le domaine de la médecine, de l'enseignement supérieur et de la recherche ou dans celui de l'architecture, les professionnels qui défendent une conception différente de leur profession sont généralement mis à la marge de cette dernière. Dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, un enseignant-chercheur a peu de chance de progresser dans sa profession s'il ne répond pas

aux impératifs de publications, de brevetage ou encore de recherche de fonds posés par la direction de son université ainsi que par les bailleurs de fonds (Benninghoff, 2011). Il en va de même dans le domaine de l'architecture où les architectes défendant une conception minoritaire de leur discipline sont souvent tenus à l'écart des grands marchés (Champy, 2011). Et c'est là que la notion de pouvoir évoquée ci-dessus intervient puisque pour accéder à certains postes ou à certains marchés, le professionnel se doit justement d'adopter des pratiques qui sont à la fois reconnues par la partie de la profession aux commandes mais surtout demandées par les bénéficiaires de ce service, soit les commanditaires. Ainsi, la liberté et l'autonomie que fournit l'indétermination de la culture professionnelle sont souvent réduites par ces contraintes collectives (Champy, 2011 :198-200). La question est donc de savoir comment peut-on dépasser ces contraintes ?

Comme nous l'avons déjà évoqué, pour dépasser ces contraintes, les professionnels défendant une conception alternative de leurs pratiques doivent convaincre à la fois leur communauté mais également le public du bien-fondé de leurs propositions. Même si ce processus n'est pas aisé, puisqu'il nécessite de nouvelles délibérations, de nouvelles pratiques peuvent ainsi émerger. Champy distingue alors deux types de pratiques professionnelles, lesquelles correspondent aux deux niveaux de l'autonomie professionnelle : la pratique courante et les réagencements des valeurs épistémico-déontique (Champy, 2011 :200).

La pratique courante correspond au fait d'utiliser des pratiques professionnelles dont les professionnels eux-mêmes ne questionnent ses fondements qu'à de rares moments. Le professionnel est libre d'opérer des choix au sein de ces pratiques courantes en fonction de sa vision de son travail et/ou des attentes et besoins du client. Dans son travail quotidien, le professionnel jouit ainsi d'une certaine autonomie dans le choix des pratiques sans pour autant qu'il y ait de processus de remise en question de ces dernières.

Des réagencements dans les valeurs épistémico-déontique surviennent lorsque les pratiques courantes ne satisfont plus les besoins ou les attentes du public. Quatre processus sont au cœur de ces changements : l'émergence de nouveaux problèmes sociaux appelant à de nouvelles réponses des professionnels, l'évolution des valeurs sociales qui invalident les anciens schémas d'intervention, la routinisation des pratiques qui deviennent dès lors contestables, l'amélioration des techniques qui appelle à de nouvelles réponses. Ces quatre processus, qui peuvent être plus nombreux en fonction du champ d'activité, sont à l'origine de la remise en cause d'une hiérarchie des valeurs dominantes. Ces instants peuvent déboucher sur de nouvelles hiérarchies dès lors que des professionnels sont en mesure de proposer une conception alternative de leur activité et que celle-ci rencontre l'adhésion du public. Les porteurs de ces innovations sont souvent des professionnels qui ont été tenus jusqu'alors à la marge de leur profession (Champy, 2011 :204). Nous sommes proche ici de la notion de « *policy window* » développée par Kingdon dans l'analyse des politiques publiques (Kingdon, 1984).

Mais ces changements dans la hiérarchie des valeurs et l'instauration de nouvelles pratiques légitimes peuvent prendre du temps. Il est dès lors possible que sur un laps de temps relativement important

plusieurs pratiques puissent coexister. Un système finira par s'imposer face à un autre lorsque les solutions proposées par ce dernier sont devenues « *insupportables* ». Autrement dit, lorsque les évolutions sociopolitiques rendent inacceptables les pratiques professionnelles courantes, des pratiques alternatives et minoritaires finissent alors par s'imposer. En outre, il convient de noter que ces changements peuvent concerner l'ensemble ou une partie seulement des pratiques professionnelles (Champy, 2011 :203-205).

L'autonomie des professionnels exerçant une profession à pratique prudentielle se situe alors dans cette capacité à réfléchir aux bonnes pratiques et d'en proposer de nouvelles dès lors que les anciennes ne semblent plus répondre aux besoins du public et à l'évolution de la société. Cette contestation dans la hiérarchie des normes, qui est rendue possible par l'indétermination de cette dernière, est un enjeu de luttes politiques important à l'intérieur des professions pour déterminer les bonnes pratiques professionnelles. Les nombreux débats sur le développement de la profession d'enseignant-chercheur constituent un bon exemple de ces luttes politiques au sein d'un champ (Bruno, 2008a; Bruno et al., 2010; Paradeise, 2011). Des professionnels jusqu'alors minoritaires vont profiter de ces périodes de remise en question pour proposer de nouvelles pratiques professionnelles. Ces dernières s'imposeront et deviendront des pratiques courantes lorsqu'elles auront complètement gagné en évidence et obtenu le soutien du public.

Le changement de pratiques est donc un processus tant cognitif que social et politique. L'autonomie professionnelle est essentielle dans ce processus et devient dès lors un élément central de l'autorégulation des professions (Champy, 2011 :206). C'est dans ces situations particulières où des changements dans l'environnement des professions rendent possibles des changements de pratiques que s'observe l'autonomie réflexive des professionnels et les lignes de césure politique : « *Ce sont les moments où certains professionnels revendiquent une autonomie de jugement dans le travail supérieure à celle qui est permise par les configurations encadrant la pratique courante de leur activité, mettant le sociologue face à une image particulièrement riche de l'activité professionnelle. Loin de mettre en question l'unité de l'activité, les luttes apparaissent alors comme l'expression des spécificités du travail prudentiel, et leur étude aide à faire ressortir les enjeux – qui restent souvent invisibles mais sont toujours présents – de l'activité observée. Ces moments révèlent la dimension politique de l'activité et aident à saisir pourquoi elle se prête, par son contenu même, à l'engagement et à la politisation, même si les professionnels sont nombreux à l'exercer de façon purement technique.* » (Champy, 2011 :206)

Les trois formes de contraintes pesant sur l'autonomie professionnelle : l'Etat, le Public et l'environnement de travail

Pour Boussard et ses collègues, l'autonomie professionnelle consiste en « *un contrôle pratique et symbolique sur ce que doit être le travail spécifique d'une catégorie de travailleurs, sur la manière dont il doit être réalisé, comme sur ce qu'il est effectivement. [...] Elle désigne bien sûr des marges de manœuvre dans le travail mais également des marges de manœuvre sur le travail, au sens d'une capacité à dire et faire reconnaître les significations accordées au travail. Elle engage la définition, normative, de ce que doivent être les activités légitimes et les missions légitimes.* » (Boussard, 2010 :159). En cela,

l'autonomie professionnelle constitue un élément central de l'autorégulation des groupes professionnels. Mais pour autant, cette autonomie professionnelle n'est ni stable dans le temps, ni extrêmement solide face aux changements. Différents événements intervenant dans l'environnement d'un groupe professionnel peuvent en effet influencer leur degré d'autonomie professionnelle et par là également, leur capacité à s'autoréguler. C'est pourquoi « *l'autonomie professionnelle est toujours menacée, au moins partiellement, à mesure que se transforment les caractéristiques de son environnement de travail.* » (Boussard, 2010 :161). C'est ce que note également Champy lorsqu'il dit que « [...] *les professions subissent des menaces croissantes qui remettent en question leur autonomie, soit au nom des valeurs du marché, soit du fait des évolutions du management : bureaucratisation des contextes de travail ; division croissante du travail et multiplications des interférences d'acteurs extérieurs à la profession avec le travail professionnel ; contrôle croissant du travail des professionnels travaillant dans des organisations, au moyen d'indicateurs quantitatifs de performance, etc.* » (Champy, 2011 :35).

Sur ce dernier point, de nombreuses recherches montrent d'ailleurs que l'autonomie professionnelle est affaiblie, que la capacité des groupes professionnels à définir leur travail s'érode et qu'ils ont de plus en plus de mal à contrôler les normes professionnelles qui encadrent leurs activités (Evetts, 2009, 2011; Farrell & Morris, 2003; Milburn, 2010; Paillet, 2010). L'autonomie professionnelle serait ainsi menacée notamment par des acteurs occupant des postes diversifiés au sein des organisations et qui tentent « *de réduire cette autonomie, d'infléchir les définitions du travail, de faire valoir des exigences exogènes.* » (Boussard, 2010 :161). En d'autres termes, ces acteurs tentent d'imposer aux professionnels de nouvelles normes professionnelles et qu'ils doivent ensuite mettre en œuvre. Enfin, les professionnels font face également à de nouvelles normes visant l'efficacité productive. Cela se voit notamment au travers des réformes de type NGP ou de modernisation des services publics. L'introduction de ces nouvelles normes va modifier à la fois le rythme et le contenu du travail mais aussi la possibilité de le configurer selon leurs préférences et leurs critères (Benninghoff, 2011; Bruno, 2008b; Bruno et al., 2010). Ces nouvelles normes peuvent également être perçues comme des contre-pouvoirs visant à changer les pratiques des professionnelles.

En résumé, l'analyse de l'autonomie professionnelle suppose donc de prendre en compte un environnement multiple et complexe, à l'intérieur duquel de nombreux acteurs interagissent avec les professionnels dans la définition de leur travail. Ces acteurs peuvent être les usagers, les acteurs possédant une autorité de contrôle ou encore des acteurs ayant des positions inférieures ou équivalentes au sein de l'organisation. Tous ces acteurs contribuent ainsi aux changements survenant dans l'autonomie des groupes professionnels et la manière dont leur travail se développe (Boussard, 2010 :159-162).

En reprenant le concept d' « *écologies liées* » d'Abbott (Abbott, 2003), Boussard et ses collègues (Boussard, 2010) montrent que pour comprendre l'autonomie professionnelle, il faut s'intéresser aux réseaux d'interrelations entre les acteurs, les groupes et les institutions. Ces réseaux contribuent ensuite à cadrer, définir et configurer le travail. C'est pourquoi les dynamiques de la régulation professionnelle ne peuvent se comprendre que dans le cadre de relations d'interdépendance entre ces acteurs, soit entre une

autonomie professionnelle quant à la définition de leurs activités et missions légitimes et une volonté d'intervention d'autres acteurs du système sur ces mêmes activités.

Lorsque l'on évoque ces « *autres* » acteurs du système, on entend par là des acteurs provenant de trois sphères : institutionnelle, publique et du travail. Au niveau institutionnel, il faut prendre en compte le rôle de l'Etat qui peut réguler un groupe professionnel au travers de règlements qui influencent le sens et le contenu des missions de ces groupes professionnels. Partant du fait que l'Etat est bien souvent l'employeur de ces groupes, les évolutions le touchant, notamment les nouvelles orientations gestionnaires inspirées de la NGP, vont ainsi fortement contribuer à redéfinir le travail de ces groupes professionnels (Boussard, 2010 :164-165). Autrement dit, les réformes de l'Etat ne sont pas sans influence sur la manière dont un groupe professionnel est régulé.

Au niveau du public, les clients, les usagers ou plus largement tout autre acteur de l'espace public peuvent jouer un rôle important sur d'une part la légitimité des groupes professionnels et sur la nature et le sens de leur travail d'autre part. Ces acteurs ne formulent pas des attentes ou des exigences uniformes et elles peuvent, au contraire, être contradictoires. Mais selon le degré d'organisation de ces publics et leur pouvoir politique, pensons notamment à des collectifs de patients ou des organisations non gouvernementales, ils peuvent contribuer à changer les pratiques professionnelles jouant ainsi un rôle dans la régulation des groupes professionnels (Boussard, 2010 :165-166). On peut, par exemple, penser à l'impact que peut produire un rapport de Human Right Watch dénonçant les brutalités policières dans un pays particulier sur les pratiques légitimes au sein de cette police.

Au niveau de la sphère du travail, les autres professions ou métiers en contact avec les groupes professionnels peuvent également exercer une influence sur la régulation d'un groupe professionnel. Les infirmières peuvent, par exemple, contester certaines pratiques professionnelles des médecins. Mais cette contestation de la légitimité des pratiques et des missions, éléments au fondement de l'autonomie professionnelle, peut également être le fait de membres du groupe professionnel eux-mêmes. Champy en a fait la démonstration lorsqu'il explique la manière dont certaines pratiques peuvent émerger en architecture par une remise en question des valeurs épistémico-déontique suite à des bouleversements dans l'environnement de la profession et portées par des architectes jusqu'alors à la marge de la profession (Champy, 2011). Paillet, dans le cadre de sa recherche sur les médecins réanimateurs (Paillet, 2007), montre que l'émergence d'une nouvelle génération de médecins a permis la contestation de pratiques jusqu'alors légitimes, laquelle aboutira peut-être à de nouvelles pratiques professionnelles. On peut donc en déduire que l'on peut trouver au sein même de la sphère du travail une série d'injonctions qui peuvent, potentiellement du moins, amener à une redéfinition de l'activité et des pratiques professionnelles légitimes et, par conséquent, à une nouvelle régulation de ces groupes professionnels (Boussard, 2010; Champy, 2011; Milburn, 2010; Paillet, 2007).

On peut donc conclure, en reprenant les mots de Boussard et de ses collègues, que « [...] soumis à de fortes pressions de leur environnement, les collectifs professionnels connaissent sans doute un recul significatif de leur autonomie, qui présente toutefois des caractéristiques variables selon les cas, c'est-à-dire selon une équation entre leurs configurations internes et écologiques [...]. Ce recul peut conduire à l'éclatement des conceptions de l'activité, se traduire par un poids croissant des normes imposées par la tutelle, ou provoquer une restructuration interne mal ou pas maîtrisée. Toutefois, il ne semble pas pour autant que tout groupe professionnel soit inexorablement conduit à perdre la maîtrise sur son activité ; les dynamiques professionnelles ne sont pas à sens unique et il apparaît des forces de résistance, de résilience ou de contournement à ce mouvement. » (Boussard, 2010 :170)

Ces formes de résistance, de résilience ou de contournement dont parlent Boussard et ses collègues ne peuvent, selon nous, être compris sans une attention particulière portée aux stratégies d'acteurs et plus précisément à la notion de pouvoir de l'acteur. En effet, il ne peut y avoir de phénomènes de résistance ou de contournement au sein des groupes professionnels si ces derniers ne jouissaient pas de pouvoir. Le pouvoir de l'acteur est d'ailleurs le pré requis à toute action stratégique en organisation (Crozier & Friedberg, 1977). Or, comme le note plusieurs auteurs en sociologie des organisations ou en sociologie des groupes professionnels (Crozier & Friedberg, 1977; Francfort, 1995; Milburn, 2010; Milburn, Kostulski, & Salas, 2010), tous les acteurs ne jouissent pas de pouvoir pour résister. Mais nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant consacré à la théorie de l'acteur stratégique et à la mise en place d'une régulation conjointe.

3.3 Synthèse

Nous venons de développer notre modèle d'analyse de la régulation professionnelle. Comme on a pu le constater, ce modèle est une hybridation puisqu'il fait intervenir un ensemble hétérogène de théories, notamment par rapport à leurs statuts épistémologiques et ontologiques. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles nous parlons ici non pas d'un cadre d'analyse, ce qui supposerait cette uniformité, mais d'un modèle d'analyse. Cela étant dit, cette partie synthétique a pour ambition de présenter une lecture simplifiée de notre modèle, en insistant sur les enchaînements entre les différentes dimensions de la régulation professionnelle.

Ainsi, nous avons débuté la conceptualisation de la régulation professionnelle en abordant la question des référentiels. Cette partie nous a montré que tous les domaines d'action de nos sociétés se structurent autour d'un référentiel global. Ce référentiel global agit comme une représentation du monde, c'est-à-dire de ce qu'il est ou devrait être à une époque donnée. Ce référentiel global véhicule des valeurs et normes d'action sensées permettre la mise en adéquation de chaque secteur de la société avec ce référentiel global. C'est en somme une clé de lecture du monde et dont chaque secteur de la société va l'intégrer à son propre référentiel sectoriel. Dans ce sens, le contenu d'une politique publique peut être envisagé comme

une traduction de ce référentiel global dans un domaine particulier de la société. Et comme le relève Muller, c'est actuellement le référentiel de marché qui structure l'action publique de nos sociétés contemporaines (P. Muller, 2005). Par exemple, la tarification à l'activité selon le modèle des DRG au sein des hôpitaux suisses est un instrument de politique publique sensé rendre ces hôpitaux plus compétitifs et performants économiquement (Resenterra et al., 2014 :4). L'introduction des notions de compétition et de performance économiques dans le secteur de la santé peut alors être interprétée comme la mise en adéquation du référentiel sectoriel de la santé au référentiel global de marché.

Nous avons également montré que cette mise en adéquation des différents secteurs de la société avec ce référentiel global n'est pas due à un simple phénomène mécanique mais qu'il est bien le produit de l'action des individus. En effet, certains acteurs au sein de ces différents secteurs de la société jouent un rôle de médiateur. Cela veut dire que tant au niveau de la direction politique de ces secteurs qu'au sein des organisations les composant, certains acteurs dominants vont être porteurs d'un nouveau projet socioculturel pour la société. Ces derniers se retrouvent à la fois dans l'élite des ministères, pour ce qui est de leur conceptualisation, et à la direction des organisations pour leur mise en œuvre. C'est ce que Muller appelle des médiateurs globaux et des médiateurs sectoriels (P. Muller, 1985; P. Muller & Surel, 1998). Ces acteurs vont ainsi faire la promotion d'une nouvelle hiérarchie des normes et des finalités liées à l'action publique, redéfinissant de nouvelles pratiques au sein des organisations. Cela signifie donc que les organisations, publiques ou privées du reste, se conforment elles aussi à ce référentiel global par l'action de ces médiateurs sectoriels, afin que leurs structures et modes de fonctionnement fassent sens par rapport à cette évolution de la société. C'est là l'idée générale que l'environnement socioculturel d'une organisation est une variable exerçant un effet structurant sur les organisations.

Le lien est relativement évident entre cette explication des changements de politique publique avec les théories de la contingence au niveau des organisations. Les théories de la contingence postulent en effet qu'une organisation adapte sa structure en fonction à la fois de son environnement et de ses caractéristiques propres (Rojot, 2003; Rouleau, 2007). Muller évoque d'ailleurs un idée similaire lorsqu'il dit que les acteurs sont certes contraints par un référentiel global mais restent libres d'adapter leurs moyens d'action en fonction de leur environnement institutionnel ou organisationnel (P. Muller, 2005). Il y a donc une certaine continuité entre ces deux perspectives théoriques : les différents secteurs de nos sociétés se structurent autour d'un référentiel global ; les organisations évoluant dans chacun de ses secteurs vont ensuite adapter leurs structures à ce changement d'environnement ; mais il s'agit toujours d'une adaptation originale puisqu'elle se réalise sur la base de ces caractéristiques propres. Cette adaptation de l'organisation à son environnement n'est ainsi pas un processus standardisé et, comme le disent également les théoriciens de la contingence, il n'y a donc pas de « *one best way* » (Mintzberg & Romelaer, 1982). Cela étant dit, et bien que chaque organisation adaptera ses structures de façon propre et originale, il n'en demeure pas moins que l'environnement d'une organisation exerce une influence certaine sur la

manière dont elle va réguler ses activités. L'environnement organisationnel est donc une deuxième variable importante à prendre en compte dans la régulation externe des professions et de leurs activités.

Ensuite, cette adaptation se concrétise dans le style de management qui est mis en place dans ces organisations. Dans ce sens, le management d'une organisation est à la fois une création unique, propre à l'histoire de chaque organisation, et le reflet de l'évolution générale de la société. En effet, la mise en place d'outils de gestion de type NGP, par exemple, ne peut pas se comprendre sans faire référence à la domination d'une logique de marché au sein des organisations publiques. Mais, pour autant, il n'existe pas un modèle de mise en œuvre de la NGP puisque chaque organisation va adapter ces principes à ses caractéristiques propres, comme le montrent d'ailleurs de nombreuses études à ce sujet (De Visscher & Varone, 2004; Ferlie, 1996; Ferlie & Geraghty, 2005; Christopher Pollitt & Bouckaert, 2005). Ceci étant dit, le régime managérial est, au niveau du rapport entre les individus et leur organisation, l'instrument par lequel une direction d'organisation s'assure que ses employés agissent dans le sens de ses valeurs. Comme le dit Giaque, le régime managérial d'une organisation doit se comprendre comme un mécanisme de coordination qui se réalise au travers d'une structure hiérarchique de commandement et des outils de gestion mis en place pour gérer et encadrer le travail de ses membres (Giaque, 2003). Le discours sur le professionnalisme se comprend ainsi par cette volonté de mettre en adéquation le monde professionnel avec l'évolution générale de la société (Evetts, 2009, 2011, 2013). Dit plus simplement encore, le discours sur le professionnalisme témoigne de la pénétration du référentiel de marché au sein des organisations. Il est d'ailleurs mobilisé par les managers dans le but d'orienter les pratiques professionnelles dans le sens de leurs objectifs stratégiques. En cela, le régime managérial constitue la troisième et dernière variable composant la régulation externe des professions.

On voit bien jusqu'à présent que ces trois variables entretiennent entre elles des interactions de type systémique. Le contexte socioculturel d'une société, fortement marqué par un référentiel global, va influencer l'environnement direct de l'organisation. Cela se traduit notamment par des attentes spécifiques du public vis-à-vis des prestations offertes par ces organisations et notamment dans la manière de les produire. Au niveau de l'organisation, cette dernière va ainsi adapter ses propres structures à ces attentes générales. Il y a donc une mise en ordre des organisations permettant une mise en sens de ces dernières avec leur environnement. A l'intérieur des organisations, les médiateurs sectoriels mettent en œuvre des principes de gestion permettant l'effectivité de cette mise en ordre et de cette mise en sens. Ces trois dimensions forment donc les contraintes externes qui structurent la régulation professionnelle. Comme nous venons de le dire, ces trois dimensions influencent directement la vie des professions au sein des organisations qui se voient contraintes, théoriquement du moins, de s'adapter à ces transformations. Ces trois dimensions régulent, de manière externe, la vie des professions.

Si on en vient maintenant à la question des professionnels au sein des organisations, nous avons vu que ceux-ci disposent de plusieurs ressources pour maintenir une capacité de régulation autonome. Ils portent

en eux plusieurs caractéristiques leur permettant de résister à ces pressions externes dont le but est d'orienter leurs processus de travail afin de maîtriser les output issus de leurs activités. Dans ce sens, il est apparu que les groupes professionnels pouvaient baser leur capacité de régulation essentiellement sur le fait que le reste de la société leur reconnaît à la fois une légitimité d'intervention dans un champ d'action précis et considère qu'ils sont les seuls à pouvoir répondre aux enjeux spécifiques de ces différents champs d'action. C'est, par exemple, la légitimité accordée aux médecins par une majorité de la société d'intervenir dans le domaine de la santé qui leur confère ce monopole d'action. A ce stade, le premier élément à retenir pour comprendre les mécanismes de la régulation interne, c'est justement le fait que les professions ont, contrairement à d'autres occupations, réussi à imposer un monopole d'intervention dans des champs spécifiques de la société (Abbott, 1988; Freidson, 2001).

Il faut ensuite comprendre ce qui confère cette légitimité aux pratiques professionnelles. Nous avons alors vu que cette légitimité provient essentiellement de leurs savoirs et de leurs savoir-faire. Ces derniers ont pour spécificités : d'être répartis au sein d'un petit nombre d'individus ; d'avoir été acquis après une formation supérieure ; et d'être perçus par le reste de la société comme ayant une nature « *supérieure* » aux savoirs et savoir-faire d'autres occupations intervenant dans le même champ d'action (Abbott, 1988; Freidson, 1986). Nous l'avons montré avec le cas des médecins où leur savoirs et leurs savoir-faire sont généralement perçus comme étant de nature « *supérieure* » à ceux des infirmières ou des thérapeutes intervenant dans le paramédicale.

Mais comme pour les référentiels, nous avons également montré que la légitimité de ces savoirs et ces savoir-faire, et le monopole d'action qui en résulte, ne s'imposent pas de soi aux yeux du reste de la société. Il y a un processus dynamique de mise en conformité des pratiques professionnelles avec l'évolution de la société. Il faut donc que les professions puissent constamment démontrer que la finalité même de leur travail soit en mesure de réaliser des objectifs centraux pour le reste de la société. Sans cela, ils risquent de perdre leur monopole au profit d'une profession ou d'une occupation concurrente (Abbott, 1988). Dans le domaine de la santé toujours, les médecins doivent constamment mettre en adéquation leurs pratiques professionnelles avec l'évolution de la société sous peine de voir leur légitimité s'étioler, de se voir imposer des « *bonnes pratiques* » de l'extérieur, voire pourquoi pas de perdre leur monopole d'intervention. C'est d'ailleurs ce qu'a pu démontrer Paillet au travers de sa belle étude sur les médecins réanimateurs en néo natalité et dont nous avons abondamment parlé jusqu'ici (Paillet, 2007). Ainsi, pour résumer, les savoirs et les savoir-faire permettent à une profession d'acquérir une légitimité auprès du public, de revendiquer un monopole d'intervention dans un champ d'action spécifique. Par contre, cela nécessite un processus constant de mise en adéquation et en conformité de ces savoirs et savoir-faire avec l'évolution générale de la société.

Ainsi, on voit que les savoirs et les savoir-faire sont une dimension extrêmement importante de la capacité de régulation interne des professions, en cela qu'ils sont des éléments déterminants de leur légitimité et de

leur monopole d'action. Nous avons aussi évoqué le fait que ces savoirs et ces savoir-faire doivent pouvoir évoluer en fonction des transformations s'opérant dans la société. Mais ce mouvement de mise en adéquation n'est pas aussi naturel qu'il n'y paraît puisque cela nécessite un travail de mise en adéquation des valeurs et des normes d'action, c'est-à-dire de la culture professionnelle, avec ces évolutions. Il y a ainsi un travail de hiérarchisation des valeurs qui doit se faire. Pour expliquer cela, nous pouvons évoquer la profession de policier. On pourrait, à titre d'exemple, supposer que la notion de respect des libertés individuelles est une valeur plus importante dans nos sociétés occidentales que celle de la préservation d'un ordre moral. Dans ces conditions, si la police veut préserver sa légitimité aux yeux du public et maintenir son monopole d'action, elle doit intégrer ces évolutions à sa propre perception qu'elle a de son action de maintien de l'ordre. Pour cela, elle doit donc dans un premier temps redéfinir ses valeurs et leur ordre de priorité, soit la hiérarchie des valeurs, et intégrer ce nouvel ordre à leurs pratiques professionnelles. Cela peut prendre la forme, par exemple, d'une interdiction des produits irritants dans l'eau utilisée pour disperser des manifestants. La culture professionnelle, basée sur une hiérarchie des valeurs épistémico-déontique, doit donc évoluer en même temps que le reste de la société si une profession compte maintenir sa légitimité d'action (Champy, 2011). Et par phénomène de ricochet, l'identité professionnelle va évoluer de la même manière puisque ces changements dans la culture professionnelle vont impliquer à leur tour de nouveaux processus de socialisation secondaire (Dubar, 2000b).

Enfin, nous avons vu avec Freidson et Champy que la culture professionnelle, et la hiérarchisation des valeurs qu'elle supporte, est une source à la fois de contrainte mais aussi d'indétermination (Champy, 2011; Freidson, 2001). Elle est une contrainte dans la mesure où elle circonscrit les frontières à l'intérieur desquelles une activité professionnelle doit se dérouler, soit le schéma analytique à partir duquel les savoirs et les savoir-faire sont mis en œuvre. Mais elle est également une source d'indétermination du fait du caractère à la fois impondérable et contradictoire des valeurs la constituant. Autrement dit, leur application dans des situations toujours singulières et complexes laisse une place importante au choix que fait le professionnel des savoirs et savoir-faire qu'il va utiliser.

Il est nécessaire de replacer ce qui vient d'être dit dans la perspective de l'autonomie défendue par Freidson et pour qui l'autorité d'une profession au sein d'une juridiction est de nature technique et non socio-économique (Freidson, 1979, 1986). Dans ce sens, l'autonomie professionnelle consiste pour les membres d'une profession à pouvoir évaluer et contrôler librement et en toute indépendance l'aspect technique de son travail. Et l'indétermination dans la hiérarchisation des valeurs épistémico-déontique est en soi une grande source d'autonomie et de pouvoir puisqu'elle permet une multiplicité de manières de concevoir une profession et de mettre en œuvre les pratiques professionnelles. L'autonomie et le pouvoir discrétionnaire sont des éléments extrêmement importants de la régulation professionnelle. En effet, ces deux éléments sont des conditions essentielles pour que chaque professionnel puisse garder une entière maîtrise de ses pratiques professionnelles en fonction de la perception qu'il a de la situation dans laquelle il

agit. C'est de cette manière qu'il peut mettre en adéquation les attentes de la société avec sa culture professionnelle, et donc maintenir sa légitimité et son monopole d'action au sein d'une juridiction.

Nous venons de synthétiser les variables de la régulation d'une manière plus littéraire qu'analytique. Cela nous a paru plus pertinent pour montrer les liens systémiques entre ces différentes variables et ne pas rester sur une lecture trop statique de la régulation professionnelle. Evidemment, le découpage de ces variables est une construction intellectuelle et ne correspond pas, stricto sensu, à la réalité. Ce modèle d'analyse a avant tout été conçu pour nous aider à observer et analyser la réalité du terrain. Ainsi, nous avons un modèle d'analyse qui se découpe en six variables, trois pour la régulation externe et trois pour la régulation interne. La régulation externe se compose donc : du contexte socioéconomique, de l'environnement organisationnel et du régime managérial. La régulation interne se compose quant à elle : de la culture et de l'identité professionnelle, des savoirs et des savoir-faire ainsi que de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire.

4 Régulation professionnelle et stratégies d'acteur

Nous avons décrit, dans les chapitres précédents, les deux dimensions constituant notre modèle de la régulation professionnelle : la régulation interne et externe des professions. Nous avons procédé en découpant chacune de ces dimensions en plusieurs variables, ce qui au final nous a donné un modèle d'analyse général de la régulation professionnelle. Celui-ci nous permet de mieux percevoir de quoi se compose la régulation professionnelle et quelles sont les logiques internes et externes qui structurent la vie des groupes professionnels et nourrissent les luttes de pouvoir au sein des organisations. Mais il manque encore un élément essentiel dans ce raisonnement : comment cette régulation prend-elle vie ? De quelle manière déploie-t-elle ses effets ? Et par quel(s) moyen(s), finalement, peut-on l'observer ?

A ces questions, nous répondons simplement que ce sont les acteurs qui donnent vie à cette régulation. En effet, nous considérons dans notre modèle d'analyse que ce sont eux qui activent ces différentes dimensions de la régulation en leur donnant vie au travers de leurs comportements stratégiques au sein de leur organisation. C'est par l'observation de ces stratégies développées par les membres d'une profession face à d'autres acteurs que nous pourrons, au final, observer la régulation professionnelle « *en action* ». En d'autres termes, nous considérons les stratégies d'acteurs non pas comme une dimension de la régulation mais comme la mise en œuvre de cette régulation. Et c'est au travers du discours des professionnels, de leur perception des changements intervenant dans leur champ d'activité et de la manière dont ils vont les adapter ou non à leurs pratiques professionnelles que nous allons observer ces stratégies. A partir de ces observations, nous pourrons ensuite « *monter en généralité* » afin de montrer en quoi ces stratégies d'acteurs peuvent être le révélateur d'une régulation professionnelle.

C'est pourquoi nous allons décrire dans un premier temps les principaux concepts de l'analyse stratégique. Nous mettrons ensuite en lien les propositions de Crozier et Friedberg avec nos différentes variables de la régulation professionnelle. Cette mise en lien nous permettra de déterminer un modèle général d'analyse ainsi que les indicateurs à partir desquels nous pourrons effectivement observer la régulation professionnelle au sein des universités.

4.1 Les stratégies d'acteur : les concepts de base de l'analyse stratégique

Dans son livre « *Le phénomène bureaucratique* » (Crozier, 1963), Crozier va poser les fondements de l'analyse stratégique en travaillant sur un concept sous-utilisé à l'époque, celui de pouvoir, ainsi que la notion d'incertitude déjà présente celle-ci dans les théories de la firme. Son travail va lui permettre de mettre au jour un élément fondamental dans le contexte bureaucratique : le contrôle des zones d'incertitude est une

source de pouvoir considérable au sein des organisations. Crozier place ainsi la maîtrise du pouvoir et de l'incertitude au cœur de sa théorie de l'acteur stratégique. Avec Friedberg, ils vont par la suite développer l'analyse stratégique au travers de leur célèbre ouvrage « *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective* » (Crozier & Friedberg, 1977), une théorie qui va rapidement s'imposer comme un champ particulier de la sociologie des organisations (Rouleau, 2007 :121). Cette perspective théorique s'insère, comme nous le verrons, dans le courant de l'analyse politique et ses questionnements portent essentiellement sur la notion de pouvoir dans les organisations.

4.1.1 Le concept de pouvoir

Dans leur perspective théorique, Crozier et Friedberg partent d'une conception du pouvoir proche de celle développée par Dahl à la fin des années 1950 (Dahl, 1957). Selon ce dernier, le pouvoir est la capacité de A d'inciter B à faire quelque chose que B n'aurait pas faite sans l'intervention de A. Pour Crozier et Friedberg, chaque contexte particulier se caractérise par des relations qui sont intrinsèquement des relations de pouvoir. Au cœur de leur démarche on retrouve ainsi la stratégie de l'acteur, un acteur qui est en somme le révélateur du construit organisationnel. C'est la réflexion sur le pouvoir « *qui va [...] permettre d'analyser ce construit, car, en tant que mécanisme fondamental de stabilisation du comportement humain, c'est le pouvoir qui est le fondement de l'ensemble de relations qu'il constitue.* » (Crozier & Friedberg, 1977 :55)

La définition du concept de pouvoir n'est pas aussi évidente qu'il n'y paraît, étant donné sa nature multiforme et ses nombreuses manifestations. Néanmoins, le pouvoir, dans sa définition la plus générale, « *implique toujours la possibilité pour certains individus ou groupes d'agir sur d'autres individus ou groupes.* » (Crozier & Friedberg, 1977 :56). En disant cela, Crozier et Friedberg veulent centrer leur analyse sur l'aspect relationnel du pouvoir, se dégageant ainsi des questions en lien avec l'essence du pouvoir. C'est pourquoi également, le pouvoir n'est pas à considérer, dans cette perspective théorique, comme un attribut de l'acteur mais comme une relation. Autrement dit, le concept de pouvoir ne peut s'observer directement mais uniquement au travers d'une situation d'interaction entre plusieurs acteurs. On peut observer la manifestation d'un pouvoir uniquement « *par sa mise en œuvre dans une relation qui met au prises deux ou plusieurs acteurs dépendants les uns des autres dans l'accomplissement d'un objectif commun qui conditionne leurs objectifs personnels.* » (Crozier & Friedberg, 1977 :56)

En affirmant cela, les auteurs montrent tout d'abord qu'il est impossible de déterminer a priori le degré de pouvoir détenu par un acteur. On ne peut objectivement l'observer, et donc l'analyser, qu'au travers des phénomènes d'échanges et de négociations entre lui et au moins un autre acteur. Ensuite, ces relations d'échanges et de négociations entre les acteurs traduisent un comportement de l'acteur tourné vers l'atteinte d'un objectif précis, lequel justifie la mobilisation de ses ressources. Il existe donc deux dimensions principales au concept de pouvoir : une dimension relationnelle en cela que tout phénomène

de pouvoir ne peut se comprendre qu'au travers d'une relation entre au moins deux acteurs et une dimension instrumentale puisque l'utilisation du pouvoir vise toujours l'atteinte d'un objectif.

A ces deux premières dimensions, il est nécessaire d'en ajouter une troisième soit la nature déséquilibrée de ces négociations (Crozier & Friedberg, 1977 :58). Ce déséquilibre implique deux choses : premièrement que tous les acteurs ne jouissent pas de la même quantité de ressources à échanger dans cette négociation et deuxièmement que si un acteur n'a plus de ressources à mettre en jeu dans une relation d'échange, il ne peut plus entrer dans une relation de pouvoir. Ainsi, il ne peut y avoir de relation de pouvoir uniquement si l'une des deux parties engagées dans l'échange dispose de plus d'atouts et de ressources que l'autre mais, et cela est important, il est tout de même nécessaire que les deux en disposent. Il faut donc que les deux parties aient quelque chose à échanger mais que l'un en dispose plus que l'autre. Une relation de pouvoir est donc fondamentalement de nature déséquilibrée : « *Le pouvoir peut ainsi se préciser comme une relation d'échange, donc réciproque, mais où les termes de l'échange sont plus favorables à l'une des parties en présence. C'est un rapport de force, dont l'un peut retirer davantage que l'autre, mais où, également, l'un n'est jamais totalement démuné face à l'autre.* » (Crozier & Friedberg, 1977 :59)

4.1.2 La liberté et le pouvoir de l'acteur

Crozier et Friedberg portent également une attention particulière au fondement du pouvoir et à ce qui s'échange réellement au travers d'une relation de pouvoir. Pour eux, il y a bien entendu des ressources et des atouts qui constituent la force d'un acteur dans une relation de pouvoir. Mais ils vont plus loin en montrant que c'est la possibilité d'action d'un acteur qui s'échange réellement dans une relation de pouvoir. En effet, les acteurs ne s'engagent pas dans une relation de pouvoir uniquement pour tester leur force mais également pour mettre à l'épreuve leur capacité à « *jouer* » d'une relation. Autrement dit, il se peut que l'acteur A demande à B d'agir de telle sorte que A puisse atteindre son but. La réussite de A passe ainsi par la bonne volonté de B d'agir tel qu'il le voudrait. Ainsi plus B peut marchander sa capacité à agir de manière à ce que A atteigne ses objectifs, plus il augmente l'imprévisibilité de son comportement et plus le rapport de force penchera en faveur de B. La capacité d'agir, ou la capacité d'action de B constitue alors le fondement de son pouvoir sur A. On peut donc considérer le fondement du pouvoir comme « *la marge de liberté dont dispose chacun des partenaires engagés dans une relation de pouvoir, c'est-à-dire dans sa possibilité plus ou moins grande de refuser ce que l'autre lui demande.* » (Crozier & Friedberg, 1977 :60) Les ressources des acteurs, qu'elles soient de nature économique, sociale, d'autorité, etc., ne jouent un rôle dans ce rapport de pouvoir uniquement parce qu'elles octroient à leur détenteur une marge de liberté d'action plus grande. La liberté d'action et l'incertitude qui la caractérise sont au fondement du concept de « *zones d'incertitude* », lequel est un élément central du pouvoir de l'acteur.

4.1.3 La notion de zones d'incertitude

Crozier et Friedberg (Crozier & Friedberg, 1977) lient la question de la liberté d'action d'un acteur avec le concept de « *zone d'incertitude* ». Pour eux, plus un acteur jouit de liberté dans ses actions et plus il augmente la zone d'incertitude de son comportement pour les autres acteurs engagés dans cette relation. Autrement dit, l'acteur qui dispose de plusieurs réponses possibles aux injonctions d'un autre acteur, laissera planer une certaine incertitude quant à la réponse qui lui sera effectivement donnée.

Par exemple, A veut atteindre un but donné mais a pour cela il a besoin que B agisse de façon X. Mais B peut très bien choisir l'action X souhaitée par A ou une action Y, ce que A n'ignore pas par ailleurs. Le comportement de B pour A est ainsi très peu prévisible et A n'a pas d'emprise sur la décision de B. Ce dernier jouit donc d'un pouvoir sur A puisque sa réussite dépendra de l'action que B choisira finalement d'accomplir. Dans cette relation, seul B maîtrise la zone d'incertitude, c'est pourquoi on considère que B a du pouvoir. Ce petit exemple très schématique montre que le but final pour tout acteur est de parvenir à maîtriser et à manipuler la prévisibilité de son comportement ainsi que celui de l'autre, que ce soit directement ou indirectement en modifiant les conditions structurelles et les règles de l'interaction (Crozier & Friedberg, 1977 :62). Ainsi, l'enjeu pour tout acteur détenteur d'une zone d'incertitude pertinente dans le cadre d'une relation est « [...] *d'élargir tant que possible sa propre marge de liberté et d'arbitraire pour garder aussi ouvert que possible l'éventail de ses comportements potentiels, tout en essayant de restreindre celui de son partenaire/adversaire, et de l'enfermer dans des contraintes telles que son comportement devienne au contraire parfaitement connu d'avance.* » (Crozier & Friedberg, 1977 :62)

4.2 Les quatre sources de pouvoir dans l'analyse stratégique

Après avoir présenté les principaux concepts de l'analyse stratégique, nous pouvons déjà compléter en partie notre modèle d'analyse de la régulation professionnelle. Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, la régulation professionnelle se joue au sein d'une double tension : une tension interne, que nous avons décrite sous le terme d'autorégulation, et une tension externe, soit une régulation externe imposée par l'environnement de la profession en vue de maîtriser son autonomie et son pouvoir discrétionnaire. Nous avons également vu dans la section consacrée aux recherches questionnant l'avenir des professions et leur capacité d'autorégulation que cette dernière était remise en question. Si toutes ne démontrent pas la fin de la capacité des groupes professionnels à s'autoréguler au sein des organisations, elles témoignent par contre toutes de la présence d'une lutte pour maintenir cette capacité. C'est pourquoi nous pouvons penser la régulation des groupes professionnels comme un enjeu important de luttes de pouvoir au sein des organisations. Pour maintenir leur capacité à s'autoréguler, les groupes professionnels doivent donc maintenir un rapport de force qui leur est favorable.

Si on met en lien ce dernier point avec les principes de l'analyse stratégique, on voit que l'enjeu de ce rapport de force est de maintenir l'imprévisibilité de son comportement. Si nous reprenons ce qu'ont dit Crozier et Friedberg, la capacité d'action d'un acteur est constituée de sa capacité à jouer d'une relation, soit le fait de pouvoir maintenir son comportement imprévisible aux yeux de son interlocuteur. Cette imprévisibilité n'est rien de moins que le fait de laisser planer le doute sur sa volonté de faire ou non quelque chose qui a une importance conséquente pour son interlocuteur. Le fait de jouer de la sorte d'une relation revient finalement à pouvoir maîtriser des zones d'incertitude et par conséquent détenir un pouvoir sur l'autre.

La question que nous posons finalement dans cette thèse est de savoir, dans une terminologie d'analyse stratégique, à quel point les enseignants-chercheurs maîtrisent encore des zones d'incertitude face aux pressions managériales ? Donc, quel est leur pouvoir réel dans cette relation ? Le fait de répondre à ces questions sur la structuration des rapports de force donne une clé essentielle pour comprendre l'évolution de la régulation professionnelle au sein des universités et, plus particulièrement, la capacité d'autorégulation de ce groupe professionnel. Nos observations doivent donc s'attarder prioritairement sur ces zones d'incertitudes, c'est-à-dire la manière dont les enseignants-chercheurs peuvent maintenir une incertitude dans les réponses qu'ils produiront face aux injonctions de leur environnement. Mais cette observation nécessite de déterminer a priori par quels moyens ils y parviennent ?

Selon l'analyse stratégique, il existe quatre sources de pouvoir au sein d'une organisation : l'expertise, la maîtrise des relations entre l'organisation et son environnement, la maîtrise de l'information et de la communication et enfin, la maîtrise des règles organisationnelles générales. Ces quatre types de pouvoir, qui ont également un caractère essentiellement analytique, permettent de réfléchir à la source de pouvoir la plus pertinente dans la maîtrise d'une zone d'incertitude organisationnelle particulière. L'idée est que la maîtrise d'une zone d'incertitude organisationnelle particulière est permise par la détention et la maîtrise d'un type de pouvoir particulier. Mais, rappelons-le, il n'y a aucun déterminisme simple là-dedans. Il s'agit uniquement d'un outil analytique puisque, dans la réalité, les types de pouvoir et les types de zones d'incertitude sont entremêlés.

Rappelons également que chaque organisation est particulière et qu'il y a toujours de l'indéterminé et du contingent dans le comportement des acteurs. En effet, un acteur peut être en face d'une zone d'incertitude dont il maîtrise théoriquement la source de pouvoir mais décide, pour une raison ou pour une autre, ne pas saisir cette opportunité pour modifier en sa faveur le fonctionnement de l'organisation. C'est pourquoi l'étude des relations de pouvoir et de l'utilisation des sources de pouvoir dans la maîtrise des zones d'incertitude organisationnelle doit toujours se faire en lien avec un contexte organisationnel particulier (Crozier & Friedberg, 1977 :71-77).

4.2.1 L'expertise

On entend par expertise le fait de posséder une compétence difficilement remplaçable. Un expert est donc un acteur qui possède les connaissances, l'expérience et le savoir-faire indispensables à la résolution des problèmes cruciaux de l'organisation. En maintenant ses connaissances et ses compétences ésotériques et inaccessibles au reste de l'organisation, comme c'est souvent le cas des professionnels, il se garantit la détention d'un savoir rare et précieux, ce qui va augmenter son pouvoir de négociation lorsqu'il réclamera des avantages ou des privilèges. La détention d'un savoir rare et précieux est d'ailleurs un élément central du pouvoir et de la capacité à s'autoréguler des groupes professionnels (Abbott, 1988; Champy, 2011; Freidson & Lyotard-May, 1984).

4.2.2 La maîtrise des relations entre l'organisation et son environnement

Chaque organisation est en lien avec un ou des environnements, que ce soit pour obtenir les ressources humaines et matérielles nécessaires à son fonctionnement ou pour écouler ce qu'elle produit (que ce soit des biens matériels ou des services). La maîtrise de ces « *environnements pertinents* » est essentielle pour garantir la survie de l'organisation. Ainsi, les acteurs ou groupes d'acteurs qui maîtrisent un ou plusieurs de ces environnements pertinents, de part leur inscription dans des univers sociaux différents et leur capital relationnel, gagnent un pouvoir considérable au sein de l'organisation. Pour décrire cela, Crozier et Friedberg utilisent le terme de pouvoir du « *marginal-sécant* », soit « *un acteur qui est partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer le rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires.* » (Crozier & Friedberg, 1977 :73)

Dans le domaine académique par exemple, le fait que des membres du corps enseignant soient insérés dans d'autres environnements que leur université, tels des commissions d'experts ou des comités de rédaction de revues scientifiques, peut leur conférer un pouvoir important au sein de leur institution. En maîtrisant les règles de financement des projets scientifiques par les organes payeurs ou en pouvant décoder les attentes de telle ou telle revue scientifique, ils maintiennent une certaine autonomie et un pouvoir discrétionnaire de leur groupe professionnel d'appartenance au sein de leur organisation. Maîtriser ces environnements, c'est détenir la marge de liberté nécessaire pour permettre des activités d'autorégulation.

4.2.3 La maîtrise de la communication et des flux d'information

Au sein d'une organisation, un individu a souvent besoin d'informations provenant d'autres personnes pour mener à bien sa tâche. Et lorsque cette information devient réellement essentielle pour son travail et donc pour le bon fonctionnement de l'organisation, on ne peut donc pas se passer du concours de ces individus et de l'information qu'ils détiennent. C'est pourquoi l'individu qui possède cette information centrale détient également un pouvoir sur celui dont l'activité en dépend. Ce dernier ne pourra contrer

cette situation de dépendance uniquement s'il possède à son tour la maîtrise d'une source d'incertitude qui peut affecter le travail de celui qui possède l'information. On entre là dans un mécanisme de négociation et de marchandage qui se développe autour de la maîtrise de l'information. Cela étant dit, il est difficile de relier cette source de pouvoir à une de nos variables de la régulation interne. On peut néanmoins admettre que ce type de ressource de pouvoir ne relève pas d'une variable particulière mais constitue une ressource complémentaire, qui s'additionne à d'autres dans cette lutte de pouvoir.

4.2.4 La maîtrise des règles organisationnelles

Cette source de pouvoir ne peut se comprendre qu'en rapport avec les trois autres. De manière générale, une règle constitue une ressource pour les supérieurs dans le sens où elle vise à réduire au maximum les sources d'incertitude au sein de leur organisation en rationalisant le comportement des subalternes. Mais paradoxalement, les règles ne parviennent généralement pas à supprimer toutes les sources d'incertitude. Elles peuvent même en créer d'autres puisque les acteurs peuvent détourner à leur profit les règles qui étaient sensées orienter leurs agissements. En outre, si une règle restreint effectivement la liberté des subordonnés, elle réduit également la marge d'arbitraire des supérieurs. Une sanction ne peut en effet s'appliquer que dans le cadre d'un règlement. Du coup, un subordonné sachant maîtriser les règles organisationnelles pourra les mobiliser à son bénéfice pour se défendre contre l'arbitraire d'un supérieur. De plus, un supérieur est souvent évalué sur la performance de son unité, donc de ses subalternes, et se trouvera en position de faiblesse dès lors que certains d'entre eux ne feront pas plus que ce que la règle leur prescrit de faire. C'est pourquoi celui qui maîtrise les règles organisationnelles augmente son pouvoir puisqu'il est en mesure de négocier ou d'exercer un chantage. En somme, toute règle donne du pouvoir à celui qui sait s'en servir.

Dans notre modèle d'analyse, la maîtrise des règles organisationnelles fonctionne plutôt comme un contre-pouvoir aux variables de la régulation externe. Maîtriser les règles de l'évaluation scientifique, de la gestion organisationnelle mais aussi savoir jouer avec les règlements internes sont des sources de pouvoir importantes pour l'acteur. Ces ressources permettent de limiter l'impact du contexte sociopolitique, de l'environnement organisationnel et du régime managérial sur les variables de la régulation interne. En maîtrisant ces règles, un professionnel peut ainsi maintenir sa marge d'autonomie et de pouvoir, justifier le maintien de certains savoirs et savoir-faire et finalement de préserver ses valeurs et sa culture en interprétant les règles à son avantage et en limitant les tentatives de régulations externes.

5 Synthèse générale de la régulation professionnelle et hypothèses de travail

Nous avons débuté la construction de notre modèle d'analyse par la description de la régulation dans une perspective de sociologie des organisations. Nous avons ensuite opté pour l'analyse politique et plus particulièrement la Théorie de la Régulation Sociale de Reynaud. De ce choix résulte une proposition forte pour notre cadre théorique : découper le phénomène régulationnel en deux dimensions, l'une d'autonomie et l'autre de contrôle. A cette proposition de base, nous avons repris l'idée des cinq sources de tensions au cœur de la régulation proposée par Giaque : l'environnement, le management, le pouvoir, la culture et la légitimation. Nous nous sommes inspirés de ce découpage pour construire les variables de la régulation interne et externe de notre modèle. L'apport de la sociologie des organisations, et des deux auteurs cités, a été fondamental puisqu'il nous a permis d'élaborer l'architecture générale de notre propre conception de la régulation.

Nous avons ensuite dû adapter ce modèle général de telle sorte qu'il puisse répondre à notre question de recherche et, surtout, s'adapter à notre population. Cette dernière se composant des enseignants-chercheurs dans une haute école de Suisse romande, il a donc fallu prendre en compte une dimension particulière de notre enquête : le monde des professions. En effet, notre ambition est d'observer et d'évaluer l'impact d'un changement de régulation organisationnelle sur une catégorie d'acteurs spécifique, soit ici les enseignants-chercheurs. Pour ce faire, nous avons procédé à un certain nombre d'adaptations afin de prendre en compte les spécificités des professions dans la construction de notre modèle d'analyse. Nous avons donc mobilisé la sociologie des professions pour compléter notre point de vue sur la régulation organisationnelle. Ce travail de construction théorique nous a amené à un choix conceptuel important : nous avons dépassé en quelque sorte la question générale de la régulation organisationnelle pour parler plus spécifiquement d'une régulation professionnelle, montrant ainsi notre orientation vers une analyse « *micro* » du phénomène régulationnel.

A partir de là, nous avons ancré notre modèle de la régulation professionnelle dans une perspective critique en sociologie des professions avec les apports d'auteurs tels que Abbott, Freidson, Champy ou Evetts pour l'essentiel. Nous avons également mobilisé d'autres auteurs pour compléter notre base théorique. Au travers de ces lectures, nous avons tenté de dégager les principales variables pouvant constituer nos deux dimensions de la régulation professionnelle et qui sont la régulation interne et externe. Nous avons également utilisé un vocabulaire parfois différent pour évoquer ces deux dimensions, parlant d'autorégulation pour la régulation interne et de régulation de contrôle pour la régulation externe. Nous avons ensuite dégagé dans cette littérature critique en sociologie des professions les différentes variables pouvant constituer les deux dimensions de la régulation professionnelle : les valeurs et la culture professionnelle, les savoirs et les savoir-faire, l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire pour la dimension

interne de la régulation ; le contexte sociopolitique, l'environnement organisationnel et le régime managérial pour la dimension externe de la régulation. Notre modèle d'analyse de la régulation professionnelle comporte ainsi deux grandes dimensions composées chacune de trois variables.

Nous avons finalement terminé la construction de ce modèle en parlant de sa dynamique, soit la manière dont une régulation professionnelle prenait vie. Nous avons pour cela évoqué le rôle des acteurs et de leurs stratégies. En effet, il s'agit d'un choix peut-être contestable puisque les stratégies d'acteurs, comme le note d'ailleurs Giauque, peuvent être considérées comme une variable de la régulation (Giauque, 2003). Nous avons fait le choix théorique de dire que ces jeux d'acteurs ne sont rien d'autre que la manifestation du phénomène réglementaire. La régulation, tant organisationnelle que professionnelle, ne peut s'observer que par le comportement des acteurs. C'est dans le comportement des acteurs que la régulation prend vie et forme. C'est pourquoi les stratégies des professionnels sont l'incarnation physique de cette régulation professionnelle et non une de ses composantes. C'est d'ailleurs au travers du témoignage des acteurs, notamment sur leur perception des évolutions ayant touché leur profession ainsi que sur les stratégies mises en place, que l'on pourra évaluer les conséquences d'une régulation de contrôle sur la régulation autonome. C'est ainsi que nous pourrions répondre également à notre question de recherche :

Comment les enseignants-chercheurs perçoivent-ils l'impact des réformes du secteur académique sur leurs pratiques ainsi que sur la régulation de leur profession à l'intérieur des universités ?

Pour faciliter la lecture de nos résultats, nous avons synthétisé notre modèle d'analyse dans un petit schéma et que nous présentons ci-après. A partir de ce modèle, nous avons ensuite formulé sept hypothèses de travail.

LA REGULATION PROFESSIONNELLE

Dimension 1

La Régulation Externe

Les sources de contraintes visant à contrôler le comportement des professionnels en organisation

Dimension 2

La Régulation Interne

Les ressources à disposition des groupes professionnels pour maintenir et/ou légitimer une capacité d'autorégulation

Phénomènes d'influence
réciproque

- **Contexte sociopolitique**
(Hypothèse 1)
- **Environnement organisationnel**
(Hypothèse 2)
- **Régime managérial**
(Hypothèse 3)

- **Culture et Identité professionnelle**
(Hypothèse 4)
- **Savoirs et savoir-faire**
(Hypothèse 5)
- **Autonomie et pouvoir discrétionnaire**
(Hypothèse 6)

Les stratégies d'acteur

L'adaptation du comportement des membres du groupe professionnel en fonction de leurs ressources propres et des contraintes organisationnelles

(Hypothèse 7)

Hypothèse de travail

Comme nous venons de le voir, nous nous sommes inspiré dans cette thèse des travaux de Muller et Jobert sur la question des référentiels de politique publique (Jobert, 1994; Jobert & Muller, 1987; P. Muller, 1985, 2005). Ces travaux nous ont servi à montrer que pour survivre, les organisations publiques devaient s'adapter à l'évolution générale de la société. En effet, ces auteurs partent du principe que nos sociétés s'ordonnent autour d'une certaine représentation idéale du monde et qu'ils appellent un référentiel global. Ce référentiel global est autant une mise en sens qu'une mise en ordre du monde. Il agit donc comme un cadre d'interprétation du monde (MULLER et al., 2000 :189). En outre, ce référentiel global est vecteur de représentations et de normes d'action qui vont s'imposer aux différents secteurs de la société. En d'autres termes, le référentiel de chaque secteur particulier de la société (soin, enseignement, architecture, etc.) s'adapte à l'évolution du référentiel global, produisant ainsi ce que Muller nomme un rapport global-sectoriel (RGS) (P. Muller, 1985).

Mais ce référentiel n'est pas fixe. Il perdure jusqu'au moment où, pour des raisons diverses telles une crise économique, une guerre, une catastrophe naturelle, etc, il ne fait plus sens. Et lorsque ce cadre d'interprétation du réel ne fait plus sens aux yeux des acteurs, un autre référentiel doit s'imposer pour redonner du sens. C'est ce qui s'est par exemple passé avec la crise du modèle keynésien lors de la crise des années '70 et la montée en puissance du rôle du marché face à l'Etat. Face à ce vide, le marché s'impose progressivement comme nouveau cadre d'interprétation du réel, comme la solution à ce désordre. Ce changement permet dès lors de mettre en place de nouvelles valeurs, normes et relations causales qui redonnent du sens à une situation qui en avait perdu (P. Muller, 2005 :162). Le référentiel de marché se diffuse alors à l'ensemble des sous-systèmes de la société produisant ainsi un nouveau RGS. On serait ainsi entré dans l'ère des politiques de rigueur, dans ce que Jobert appelle « *le tournant néolibéral* » de l'action publique (Jobert, 1994).

Ce changement du RGS affecte ainsi le contenu des politiques publiques. Au niveau des organisations publiques, cela se traduira par une redéfinition des finalités de la politique publique mais aussi des moyens de la mise en œuvre. Traduit différemment, cela entraîne une nouvelle forme de régulation organisationnelle et qui peut également toucher le travail des agents publics. Et ces changements ne se font pas sans difficultés et posent un problème majeur en matière d'identité professionnelle. Comme le note Muller, tout référentiel « *renvoie avant tout à des processus identitaires qui concernent l'existence même des individus ou des groupes concernés. Ce travail sur le sens peut induire des bouleversements considérables, voire la disparition de groupes en tant que tels.* » (P. Muller, 2005 :182). C'est pourquoi ce changement de référentiel doit aussi entraîner de nouvelles formes de régulations au sein des professions afin que ces dernières préservent leur identité sociale et se maintiennent en tant que groupe. Ils doivent donc adapter leurs structures et surtout leurs pratiques professionnelles à ce changement de référentiel pour continuer à être légitimes dans la

gestion d'une politique publique. Dans ce contexte sociopolitique organisé autour d'un référentiel de marché, les enseignants-chercheurs devraient donc progressivement s'adapter à ce référentiel pour maintenir leur légitimité dans la gestion de l'enseignement supérieur et la recherche. Ceci nous amène à formuler notre première hypothèse de travail :

Hypothèse 1 :

« Le domaine de l'enseignement et de la recherche s'oriente vers un référentiel de marché dominé par l'évaluation de la performance et la concurrence interinstitutionnelle. »

Cette première hypothèse nous fait donc considérer la Stratégie de Lisbonne, la création d'un Espace Européen de l'Enseignement mais aussi de l'Espace Européen de la Recherche comme relevant du référentiel de marché. Ces programmes politiques se sont traduits par la création et la mise en œuvre de politiques publiques au sein des Etats européens signataires de ces accords. Celles-ci ont pour finalité d'engager ces mêmes Etats dans une compétition sensée faire du marché européen l'économie de la connaissance la plus performante au monde. Dans cette compétition, les universités et les enseignants-chercheurs occupent une place importante. De par leur capacité à créer du savoir et à les traduire en innovations, ils sont en effet au cœur de ce projet de construction d'un marché commun de la recherche. Et pour développer au mieux ce potentiel, l'idée a donc germé de leur insuffler un « *esprit d'entreprise* » par la diffusion d'une « *culture gestionnaire de la performance* » (Bruno, 2008b :11). Cette culture de la performance vise à améliorer la compétitivité des chercheurs nationaux d'abord et européens ensuite par rapport à leurs concurrents sur un marché du savoir mondialisé. La diffusion de cette culture managériale au sein des universités a été rendue possible par ces réformes et dont les logiques ont également touché le système de gouvernance des universités suisses (Benninghoff & Leresche, 2003; Leresche et al., 2006; Leresche et al., 2012).

La finalité du travail du chercheur ne serait dès lors plus seulement la production d'un savoir qui se suffirait à lui-même mais de produire un savoir qui pourrait être directement transférable dans la sphère économique et productive. C'est un mythe qui s'effondre, celui « *de la tradition scientifique européenne qui chérissait l'idéal d'une quête de savoirs sans interférences mercantiles* » (Bruno, 2008b :19). Dans une économie du savoir, la recherche devrait orienter la finalité de leurs actions vers l'exploitation concrète de ces savoirs dans des procédures de brevets, lesquels seraient ensuite transformés en innovations par le secteur industriel. Cette orientation des finalités de la recherche nécessiterait également une nouvelle organisation de la recherche, orientée vers la performance et la compétitivité (Bezès et al., 2011; Curaj, 2012). Nous pouvons donc formuler notre deuxième hypothèse de travail :

Hypothèse 2 :

« Le travail des enseignants-chercheurs doit répondre de plus en plus à des besoins formulés dans les sphères politique, économique et sociale, jouant ainsi un rôle d'adjuvant de la croissance économique et du bien-être collectif. »

Mais le fait de viser la performance et la compétitivité induit nécessairement la nécessité du contrôle de ce qui est produit dans les universités. Ce contrôle est rendu nécessaire dans l'optique d'améliorer ses pratiques afin de se maintenir dans cette compétition. On ne saurait donc parler de performance et de compétitivité sans parler de l'évaluation. Bien évidemment, l'évaluation dans le milieu universitaire n'est pas un outil de gestion intrinsèquement lié aux réformes récentes des systèmes nationaux d'enseignement supérieur et de la recherche. L'évaluation n'a pas vu le jour avec la création de l'PEER et de la MOC tout comme elle n'est pas le fruit de la mise en œuvre de la NGP au sein du champ de la recherche et de l'enseignement supérieur. Mais si l'évaluation s'est longtemps limitée à l'étude des dossiers des candidats à un poste universitaire ou à la qualité d'un projet de recherche, cet outil de gestion se couple désormais à l'évaluation des résultats scientifiques (Benninghoff & Ramuz, 2002; Louvel & Lange, 2010; Mérindol, 2008). C'est le passage fondamental d'une évaluation *ex ante* à une évaluation essentiellement *ex post*. Ce changement de philosophie dans l'évaluation fait qu'elle ne sert plus uniquement à apporter des pistes de solution aux professionnels mais à imposer des bonnes pratiques par un phénomène d'anticipation. Cette omniprésence de l'évaluation devrait permettre aux enseignants-chercheurs d'améliorer leurs performances individuelles, évaluées sur la base d'indicateurs quantitatifs (h-index et autres), ainsi que celle de leur institution d'appartenance, évaluée à l'aide d'indicateurs de performances (les rankings internationaux, entre autre).

L'évaluation serait devenue ainsi la pierre angulaire de la concurrence dans le marché académique et scientifique. Les enseignants-chercheurs ainsi que leurs institutions d'appartenance devraient désormais démontrer la qualité scientifique de leur travail, critère essentiel à partir duquel serait déterminé leur degré de « *performance* » et qui leur permettrait d'accéder à un certain nombre de ressources (pensons ici, par exemple, aux ressources financières pour la recherche). L'évaluation fait ainsi intervenir un certain nombre d'instruments et de techniques permettant de juger de cette performance, ce que Benninghoff appelle des « *techniques de gouvernement à distance* », et qui sont issus de la NGP (Benninghoff, 2011). Profondément ancrée dans une pensée néolibérale, l'évaluation deviendrait ainsi l'instrument de base permettant le développement de cet espace européen de la connaissance (Bruno, 2008a, 2011; Bruno et al., 2010; Garcia, 2008a). Le régime managérial d'une organisation serait donc à la fois le reflet de cette pensée néolibérale et l'instrument qui contraindrait le comportement des acteurs. De cette mise en perspective, nous en déduisons notre troisième hypothèse :

Hypothèse 3 :

« *La mise en place d'outils de contrôle à distance contraint les enseignants-chercheurs à mettre en place des stratégies leur permettant d'améliorer leurs performances individuelles et la place qu'ils occupent dans la compétition interindividuelle.* »

Ces grands changements entraîneraient également des conséquences sur la culture et l'identité des enseignants-chercheurs. En effet, on constaterait un changement de mentalité au sein de la communauté scientifique où les enseignants-chercheurs se verraient contraints d'intégrer progressivement ces logiques

de performance et de rentabilité, lesquelles sont essentielles à la création d'un marché unique de la recherche. D'un statut d'enseignant-chercheur on passerait à celle de chercheur-entrepreneur, figurant ainsi ce passage de la production d'un savoir pour le savoir à un savoir pour l'innovation et la compétition économique (Bruno, 2011). L'identité du chercheur-entrepreneur caractériserait donc cet acteur qui ajuste « *ses pratiques et ses systèmes de pensée aux (nouvelles) normes du néolibéralisme, à savoir la concurrence et la compétition.* » (Benninghoff, 2011 :48) De la même manière que certains cadres intermédiaires d'organisations publiques, les enseignants-chercheurs seraient ainsi de plus en plus amenés à modifier leur identité, à les « *hybrider* » en quelque sorte, pour répondre à cette double injonction contenue dans le terme de « *chercheur-entrepreneur* » : la poursuite du savoir et de la connaissance d'un côté ; la performance et la rentabilité de leur production scientifique de l'autre. Comme pour d'autres agents du service public aux prises avec ces mêmes logiques néolibérales, les enseignants-chercheurs sembleraient donc soumis à un processus d'hybridation de leur rôle et par conséquent de leur identité professionnelle au sein de leurs universités (Boussard, 2010; Ferlie & Geraghty, 2005; Lipsky, 2010; Schinkel & Noordegraaf, 2011; Sehested, 2002). A partir de cette constatation en lien avec l'identité professionnelle, nous formulons notre quatrième hypothèse :

Hypothèse 4 :

« Suite aux réformes à l'intérieur des universités, on assiste à une hybridation de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs qui sont devenus progressivement des chercheurs-entrepreneurs. »

Cette évolution de l'identité professionnelle, et certainement de la hiérarchie des valeurs qui la supporte, produirait également des effets au niveau des pratiques professionnelles. Comme le soulignent différents auteurs, les pratiques professionnelles sont les « *outils* » à partir desquels les valeurs d'une profession sont effectivement mises en œuvre et au travers desquels l'identité professionnelle peut s'exprimer (Abbott, 1988; Champy, 2010, 2011; Freidson, 1972; Horton, Caron, & Giauque, 2006). Comme nous l'avons dit également, le monde académique est de plus en plus marqué par la mise en œuvre de processus d'évaluation, sensés mesurer l'écart entre cet idéal de performance scientifique et pédagogique et la réalité de la production scientifique et pédagogique. Face à l'importance grandissante de l'évaluation ainsi que d'autres outils de gestion dans le travail quotidien des enseignants-chercheurs, ces derniers auraient ainsi tendance à ajuster leurs pratiques aux normes portées par ces outils de gestion (Benninghoff, 2011 :54). Les évolutions du contexte socioéconomique, les demandes produites par l'environnement organisationnel et la mise en place de nouveaux modèles de gouvernance et de gestion au sein des universités auraient modifié la culture professionnelle des enseignants-chercheurs et par conséquent aussi leurs pratiques professionnelles. Notre cinquième hypothèse est donc la suivante :

Hypothèse 5 :

« Les modèles de gouvernance mis en place dans les universités et les outils de gestion qui les accompagnent, dont les procédures d'évaluation, ont incité les enseignants-chercheurs à adapter leurs pratiques professionnelles aux normes de la compétitivité et de la concurrence scientifique. »

L'adaptation des pratiques professionnelles aux nouveaux impératifs de performance et de productivité portés par les réformes néolibérales dans le champ académique et scientifique aurait également des répercussions sur l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs. Comme le montre la littérature sur la Street-level bureaucracy, la nature du travail des enseignants-chercheurs, soit le fait d'être relativement éloigné du pôle managérial de l'organisation et la difficulté à contrôler leur travail, devrait les amener à agir de façon autonome et à jouir de pouvoir discrétionnaire dans la mise en œuvre d'une politique publique (Dubois, 2010; Lipsky, 2010; Spire, 2008). Or nous avons vu que les réformes mises en œuvre au sein des universités visaient justement à renforcer l'encadrement du travail des enseignants-chercheurs par la mise en place de procédures d'évaluation notamment. Ceci devrait permettre au pôle managérial de l'organisation d'observer la « *qualité* » du travail des enseignants-chercheurs et de « *contrôler à distance* » leurs pratiques professionnelles pour qu'elles puissent aboutir aux résultats escomptés (Benninghoff, 2011). Mais comme nous l'avons vu dans la partie théorique, pour qu'une profession maintienne une forme d'autorégulation, cette dernière doit justement jouir de suffisamment d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire dans la gestion de son travail pour qu'elle puisse définir elle-même les critères de la qualité (Evetts, 2003a; Milburn et al., 2010; Paillet, 2010). Les réformes et la mise en place d'un nouveau type de gouvernance universitaire viseraient donc à limiter cette autonomie et ce pouvoir discrétionnaire en définissant, « *d'en haut* », ce que les enseignants-chercheurs devraient produire comme science et comme pédagogie. Nous pouvons alors formuler notre sixième hypothèse :

Hypothèse 6 :

« La mise en place de nouveaux outils de gestion et d'évaluation au sein des universités, autrement dit des mécanismes de contrôle à distance, a entraîné une diminution de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs dans l'exercice de leur métier au profit des directions d'université. »

Pour terminer, nous avons posé jusqu'ici comme hypothèses que les dimensions de la régulation de contrôle exerçaient des contraintes sur la capacité de régulation des enseignants-chercheurs. Nous avons en effet mis en évidence le fait que le référentiel de marché se serait imposé dans le champ scientifique et académique. L'environnement des universités exercerait ainsi des pressions pour que ces dernières limitent leur rôle à celui d'adjuvant à la croissance économique et au bien-être collectif. Nous avons dès lors posé l'hypothèse générale que les nouveaux modes de gouvernance universitaire et les outils de gestion qui les accompagnent, auraient pour but de contrôler la qualité de la production des enseignants-chercheurs.

Ces différentes dimensions de la régulation de contrôle exerceraient alors des pressions sur les dimensions de la régulation autonome, lesquelles se transformeraient progressivement. C'est le cas de la culture et de l'identité professionnelles qui ont intégré des éléments de ce référentiel de marché, comme la performance et la productivité. Nous avons ainsi postulé qu'il s'en suivrait une modification de cette culture et de cette identité professionnelle, laquelle s'incarnerait dorénavant dans la figure du chercheur-entrepreneur. Cette

modification entraînerait à sa suite une adaptation des pratiques professionnelles pour qu'elles puissent correspondre à ces nouvelles valeurs. Enfin, c'est également l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs, nécessaires à la définition des critères de la qualité de leur travail, qui seraient réduits à la suite de ces changements.

Néanmoins, nous postulons que les enseignants-chercheurs, en tant qu'acteurs, n'auraient pas perdu toute capacité d'agir sur le pôle managérial de leur organisation et sur la manière de gérer leur travail quotidien, donc indirectement sur la régulation de contrôle. Comme le laisse supposer le travail de Crozier et Friedberg sur les stratégies d'acteurs, les changements intervenant dans la sphère organisationnelle vont créer de nouvelles « *zones d'incertitude organisationnelle* ». Ces dernières vont nécessiter un certain nombre de ressources de la part des acteurs pour y répondre et permettre à l'organisation d'atteindre ses buts (Crozier & Friedberg, 1977). Les acteurs disposant de ces ressources et sachant les utiliser peuvent dès lors s'octroyer des marges de liberté et de pouvoir au sein des organisations. Dans le cadre de cette recherche, nous postulons que ces transformations du monde universitaire ont créé de nouvelles « *zones d'incertitude organisationnelles* » et que cela suppose que les enseignants-chercheurs doivent « *jouer le jeu* » pour atteindre les buts de ces réformes. Ainsi, les acteurs jouissant des ressources stratégiques nécessaires pour laisser planer le doute sur leur intention ou non de jouer le jeu, et par conséquent de répondre efficacement à ces injonctions, verraient ainsi leur marge d'autonomie et de pouvoir augmenter au sein de leur organisation. Ce serait donc au travers de ce processus de redéfinition des enjeux stratégiques de l'organisation, et donc des opportunités que cela crée en matière de ressources, que certains enseignants-chercheurs pourraient maintenir une capacité d'autorégulation au sein de la profession. Nous formulons donc une septième et dernière hypothèse :

Hypothèse 7 :

« Les réformes universitaires ont créé à leur suite de nouvelles « zones d'incertitude organisationnelle », lesquelles ont permis aux enseignants-chercheurs détenant des ressources dorénavant stratégiques de maintenir une capacité d'autorégulation au sein de leur université. »

Chapitre III : Terrain d'enquête et Méthodologie

6 Le contexte de l'étude : l'Université de Lausanne

L'Université de Lausanne (ci-après UNIL) se distingue dans le paysage académique helvétique tout d'abord par sa longue et riche histoire. De la Réforme à notre période contemporaine, l'UNIL a traversé plus de cinq siècles d'histoire qui lui auront permis de s'installer durablement sur le territoire de l'Etat de Vaud. Le campus de l'UNIL se situe en périphérie de la ville, bordé de verdure et faisant front au Lac Léman. Cette position géographique permet un développement plus important de ses infrastructures par rapport à d'autres universités suisses. En effet, les principales universités suisses sont installées dans les centres urbains et par conséquent limitées dans leur développement. C'est ce contexte historique et géographique particulier que nous allons décrire ci-dessous.

6.1 L'UNIL : une brève histoire de son évolution

L'UNIL est l'une des plus vieilles universités de Suisse⁸. Fondée en 1537, la *Schola Lausannensis* est à cette époque la seule école de théologie protestante en langue française. Son enseignement est destiné aux pasteurs et elle jouit alors d'une réputation dépassant largement les frontières du Pays de Vaud et plus largement de la Confédération suisse. La *Schola Lausannensis* comptera environ 700 étudiants en 1558. Mais l'histoire de ses débuts est également profondément marquée à la fois par les troubles religieux du XVIème siècle mais aussi par la situation politique du Pays de Vaud alors dominé par Berne. Les disputes théologiques et les conflits politiques s'amplifient entre les théologiens de la *Schola Lausannensis*, dont les points de vue théologiques étaient proches de Calvin, et les autorités bernoises proches de Zwingli. En 1559, Pierre Viret et ses collègues démissionnent, rejoignent Théodore de Bèze à Genève et fondent la *Schola Genevensis*. Après cette scission, l'Académie de Lausanne sera fondée en 1587⁹.

Jusqu'au XVIIIème siècle, l'Académie de Lausanne dispense uniquement une formation théologique qui se découpait en deux étapes: trois années de philosophie puis deux années de théologie. D'autres chaires verront le jour au cours de ce siècle et en 1741, l'Académie comptera sept chaires : deux chaires de théologie, une chaire d'hébreu et de catéchèse, une chaire de grec et de morale, une chaire de philosophie, une chaire d'éloquence et de belles-lettres et une chaire de droit¹⁰. Puis la Révolution française touchera le Pays de Vaud qui se libérera du joug bernois en 1798, obtenant ainsi son indépendance ainsi que celle de son Académie.

⁸ La plus vieille université de Suisse est celle de Bâle, fondée en 1460.

⁹ <http://www.unil.ch/central/page43591.html>, consulté le 28 février 2013

¹⁰ <http://www.unil.ch/central/page43774.html>, consulté le 28 février 2013

Au XIX^{ème} siècle, l'Académie se sécularise et n'est plus essentiellement une école de théologie. En 1837, l'Académie se donne comme mission de « *former des hommes pour les carrières qui exigent une instruction supérieure, et d'entretenir dans le pays une culture scientifique et littéraire* », comme le stipulait le règlement de l'Académie¹¹. Le pouvoir ecclésiastique ne domine alors plus la gestion de l'Académie et cette dernière s'ouvre à d'autres enseignements. Trois facultés voient le jour : la théologie, les lettres et les sciences ainsi que le droit. L'école spéciale (école d'ingénieurs) sera quelques années plus tard rattachée à l'Académie de Lausanne. L'Académie comptera alors dix-sept chaires et l'enseignement en latin est définitivement abandonné au profit du français. C'est aussi à cette époque que le principe de « *liberté académique* » est officiellement reconnu. Enfin, en 1890, l'Académie de Lausanne prendra officiellement le nom et le statut d'Université.

Le XX^{ème} siècle voit l'université de Lausanne se développer et consolider ses enseignements, notamment en créant des écoles et des instituts de recherche. L'EPFL verra le jour en 1946 sur les bases de l'École spéciale et devient autonome. Au niveau de la fréquentation de l'université, le nombre d'étudiants restera stable dans la première moitié du XX^{ème} siècle jusqu'à la fin de la Seconde Guerre Mondiale avec environ 1000 étudiants. La progression est ensuite relativement lente dans un premier temps puis s'accéléra dans le dernier quart du XX^{ème} siècle : en 1960 l'UNIL comptera 1'700 étudiants, 3000 dix ans plus tard, 6400 en 1986 pour atteindre près de 10'000 étudiants à la fin du siècle¹². L'UNIL suit donc ce mouvement de massification de l'accès aux études supérieures qui suit la période de forte croissance économique des « *Trente Glorieuses* » et la progression de la classe moyenne (De Meulemeester, 2011).

6.2 L'évolution de la politique universitaire suisse et de l'UNIL des années 1960 aux années 2000

Entre les années 1960 à la première décennie des années 2000, la politique universitaire suisse a connu de profonds changements. Et ces changements ont, à leur tour, entraîné des effets sur l'organisation de l'UNIL. Nous allons tenter, dans les lignes suivantes, de voir de quelle manière l'UNIL s'est adaptée aux évolutions de la politique universitaire suisse. Nous avons construit cette section en commençant par exposer les principales évolutions au niveau de la Suisse pour ensuite montrer leur adaptation au contexte de l'UNIL. Cela nous permettra de montrer de manière chronologique les différentes évolutions qui ont permis d'aboutir au modèle de gouvernance actuel.

Nous débutons cette partie par les décennies 1960 et 1970. Ces deux décennies marquent un tournant majeur pour les universités suisses. Le nombre d'étudiants a augmenté massivement durant les « *Trente*

¹¹ <http://www.unil.ch/central/page43773.html>, consulté le 28 février 2013

¹² <http://www.unil.ch/central/page43772.html>, consulté le 28 février 2013

Glorieuses», les disciplines se sont diversifiées, entraînant ainsi des besoins supplémentaires en locaux. Dans cette configuration, les dépenses publiques pour l'enseignement supérieur et la recherche vont augmenter régulièrement, au point de quadrupler uniquement sur la période 1960-1970 (Benninghoff & Leresche, 2003 :39). Afin de soutenir les cantons universitaires dans ce développement, et permettre aux universités suisses de continuer à exister sur le marché international du savoir, la Confédération va alors s'investir progressivement dans la mise en œuvre de la politique de l'enseignement supérieur et de la recherche au niveau national (Benninghoff & Leresche, 2003; Leresche et al., 2012). Elle va le faire en participant aux frais d'exploitation et d'investissement des universités sous la forme de subventions aux cantons universitaires, conformément à la Loi fédérale sur l'aide aux universités adoptée en 1968 (LAU). En échange, les cantons lui délèguent la coordination de la politique universitaire au plan national, via la Conférence universitaire suisse (CUS) (Benninghoff & Leresche, 2003 : 45-47). On voit ainsi que les années 1960 marquent les premiers pas d'une véritable politique de la recherche et de la science au niveau suisse et qui consista en « *un savant dosage où la planification à l'échelle du pays cherchera à s'ajuster à l'autonomie des cantons et de leur université.* » (Benninghoff & Leresche, 2003 :39). C'est un changement majeur qui débute à cette époque puisqu'il aboutira, quarante ans plus tard, à une véritable politique nationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche et supervisée au niveau fédéral. Il s'agit donc d'une époque charnière dans la régulation de la politique universitaire avec une implication plus importante de la Confédération dans ce domaine de politique publique (Joye-Cagnard et al., 2009).

Au niveau de l'UNIL, ces années correspondent à une phase de « *modernisation* ». Cela s'est manifesté notamment par l'instauration d'un Rectorat en 1968 et à son déménagement progressif du centre ville vers le site de Dorigny. Au niveau de sa gestion, l'UNIL obtient son statut d'établissement d'enseignement autonome avec la Loi sur l'Université de Lausanne (LUL) de 1977¹³. C'est dorénavant le Rectorat qui gère au quotidien le fonctionnement de l'UNIL, sous la supervision tout de même du canton qui assume la totalité de la charge financière. Pour l'heure, le financement d'exploitation se fait sur la base des dépenses annuelles (évaluées à partir du nombre d'étudiants et des salaires) et le financement des investissements en fonction des besoins (Benninghoff & Leresche, 2003). Les contraintes exercées par les bailleurs de fonds sur la Direction de l'UNIL ne semblent donc pas très importantes. Mais la LUL de 1977 inscrit déjà clairement la coordination et la collaboration interuniversitaires comme un des objectifs à atteindre. Bien entendu, les questions relatives à l'évaluation et à la redevabilité ne sont pas encore des enjeux centraux à cette époque. L'évaluation s'applique essentiellement à la procédure de renouvellement des contrats de travail pour les enseignants-chercheurs. Dans ce contexte, la régulation professionnelle semble, a priori, être encore peu affectée par des logiques extra organisationnelles et les enseignants-chercheurs restent relativement libres dans le choix de leurs recherches et de leurs enseignements.

¹³ Voir annexe 19

Les années 1980 verront l'implication de la Confédération se maintenir dans le développement de la politique universitaire. Mais suite à la crise économique de 1973, les déficits publics et l'augmentation du chômage vont inciter la Confédération à revoir sa méthode de financement de la recherche, via notamment sa contribution au Fond national. Si jusque là le financement de cette fondation de droit privé n'était pas conditionnée à l'atteinte d'objectifs socio-économiques, la Confédération va commencer à conditionner l'attribution de ses fonds à de tels objectifs (Benninghoff & Leresche, 2003 :74). Son intervention dans la politique universitaire, et notamment sur le volet de la recherche scientifique, va donc s'intensifier durant la décennie 1980. Mais cette intervention et la volonté de contrôle de la part des autorités fédérales vont néanmoins se heurter aux cantons et une partie des scientifiques eux-mêmes, chacun d'eux voulant maintenir la plus grande marge d'autonomie possible. Les cantons et les universitaires parviennent ainsi à maintenir une capacité de coordination autonome et à freiner ces forces centripètes (Benninghoff & Leresche, 2003; Leresche et al., 2012). Malgré cela, la décennie 1980 imprimera tout de même un virage important pour la politique universitaire suisse, notamment par le passage d'une science « *pour le savoir* » définie par les universitaires à la promotion d'une science « *utile* » définies conjointement entre une élite universitaire et une élite politico-administrative (Benninghoff & Leresche, 2003; Benninghoff & Ramuz, 2002; De Meulemeester, 2007).

A partir de ce constat, on peut estimer que l'organisation ainsi que le mode de gouvernance de l'UNIL n'ont pas radicalement changé durant les années 1980. Hormis les modifications apportées par le FNS à l'octroi des crédits de recherche, soit le fait de devoir répondre à certains objectifs socio-économiques et politiques fixés par la Confédération, les universités jouissent toujours d'une grande liberté d'organisation. Et rien n'atteste en outre que le rapport entre l'Etat de Vaud et l'Unil ait changé durant cette période. Mais les conséquences de la crise économique de 1973 vont se manifester durant toute la décennie 1980. Le taux de profit des entreprises va diminuer, de nouvelles technologies se développent, le capital des entreprises s'internationalise et se concentre de plus en plus et le taux de chômage augmente un peu partout (Halbeisen, Müller, & Veyrassat, 2012). Dans ces conditions, le tissu économique vaudois, et Suisse de manière générale, va être affecté par ces évolutions de l'économie mondiale et la question des déficits et de l'endettement publics va progressivement entrer à l'agenda politique vaudois à la fin des années 1980 (Freymond, 2003). Le rapport entre l'Etat de Vaud et l'UNIL va alors se modifier et, comme nous allons le voir, faire évoluer son modèle de gouvernance. L'UNIL va ainsi débiter les années 1990 par une phase que l'on pourrait qualifier aisément d' « *austérité budgétaire* », posant les bases de la phase de « *managérialisation souple* » de l'UNIL à partir du milieu des années 1990 et qui va réellement se développer dès les années 2000.

La décennie des années 1990 est marquée en effet par une série de réformes institutionnelles qui marquent un tournant vers plus de contrôle du niveau fédéral dans la mise en œuvre de la politique universitaire au niveau cantonal. Après plusieurs décennies de contrôle souple, la Confédération entend ainsi renforcer son leadership dans la mise en œuvre de la politique de l'enseignement supérieur et de la recherche au

niveau national (Benninghoff & Leresche, 2003; Benninghoff & Ramuz, 2002; Joye-Cagnard et al., 2009). Elle va le faire au travers de différents moyens : la création d'un poste de secrétaire d'Etat à la science et à la recherche en 1992, en s'investissant dans le développement des HES et la formation professionnelle, en lançant les Programmes prioritaires de recherche et ensuite les Pôles de recherche nationaux et, enfin, en augmentant les budgets alloués à la politique de l'enseignement supérieur et de la recherche (Joye-Cagnard et al., 2009; Leresche et al., 2012). D'autres organes vont être créés afin de faciliter cette coordination et le pilotage stratégique au niveau national, notamment par la création du Conseil suisse de la science (devenu Conseil suisse de la science et de la technologie en 2000) et la Conférence universitaire suisse.

La volonté exprimée par l'autorité fédérale de « *guider la recherche* » dans les universités suisses afin de soutenir l'innovation, notamment par les instruments de financement et de coordination de la recherche, se trouve clairement exprimée dans le feuillet sur le paysage universitaire suisse du XXIème siècle écrit par l'ancien secrétaire d'Etat à la science et à la recherche Charles Kleiber (Kleiber et al., 1999). C'est dans ce contexte que va se développer une forme de « *gouvernance à distance* » de la mise en œuvre de la politique suisse en matière d'enseignement supérieur et de recherche par l'autorité fédérale (Benninghoff & Leresche, 2003; Benninghoff & Ramuz, 2002). Cette évolution s'inscrit également dans un mouvement plus général qui voit un ensemble d'organisations publiques, tant au niveau fédéral que cantonal, se convertir progressivement aux principes de la NGP. Ces derniers sont sensés améliorer l'efficacité et l'efficience dans la gestion des organisations publiques dans un contexte de crise économique et budgétaire (Emery, 2010; Giaque & Emery, 2008).

Pour l'UNIL, les années 1990 et 2000 sont extrêmement importantes comme nous l'avons évoqué ci-dessus. Pour le canton de Vaud, la fin des années 1980 et le début des années 1990 sont marqués par un contexte économique difficile et une crise des finances publiques. Le Conseil d'Etat va entreprendre des réformes administratives afin de réduire les dépenses publiques du canton. Il va ainsi lancer l'opération « *Orchidée* » qui a pour but de « *rechercher des économies réalisables au sein de l'administration et, ce faisant, de réformer et de moderniser cette dernière* » (Freymond, 2003 :8-9). L'UNIL va évidemment être concernée par cette vague de réformes et la recherche d'économies. Elle le sera plus spécifiquement lors de la deuxième phase de l'opération « *Orchidée* » dès 1995 et qui vise des économies pour l'UNIL de l'ordre de 18 millions de francs suisses pour l'année 2000 (Vaud, 1996). C'est donc à ce moment là que se développe une réflexion sur la possibilité de modifier « *les conditions de l'octroi d'une enveloppe budgétaire à l'Université, ainsi que sur l'évolution des structures de gestion et de contrôle liée à l'autonomisation de l'institution.* » (Duarte & Schöpf, 1996 :3)

On voit très clairement que le plan d'économies et de restructuration porté par l'opération « *Orchidée* » met en avant deux idées fortes de la NGP : l'« *agencification* » de l'UNIL, soit son autonomisation dans la mise en œuvre de la politique universitaire par rapport au canton de Vaud, et la contractualisation des rapports entre l'université et son autorité cantonale de tutelle. Cette stratégie portée par le Conseil d'Etat vaudois se base, chose intéressante, sur le rapport d'un cabinet d'audit parisien « *Bossard Consultants* » (Vaud, 1996).

C'est donc sur les conseils de ces auditeurs externes, ces fameux experts en management de la recherche (Vilkas, 2009), que le Conseil d'Etat vaudois décide de mettre en place un contrat de prestations entre lui et l'UNIL. Il s'agit de confier au Rectorat une responsabilité de gestion accrue afin qu'il puisse utiliser au mieux les fonds confiés dans ces enveloppes budgétaires (Vaud, 1996). L'UNIL se met donc au diapason d'une partie importante des universités européennes, notamment du nord de l'Europe, et qui sont dorénavant dotées « *d'une autonomie de gestion et financière* » (Vaud, 1996 :2). Les années 1990 sont donc d'abord marquées par une période d'austérité budgétaire. Cette période va permettre l'introduction progressive des principes et outils de la NGP au sein de l'administration cantonale vaudoise et, en conséquence, à l'UNIL. On peut raisonnablement dire que, dès 1995, l'UNIL entre dans une ère de « *managérialisation souple* »¹⁴ et qui va surtout se développer dès le début des années 2000.

En effet, à partir des années 2000, l'objectif poursuivi par la Confédération en matière de politique universitaire est d'améliorer encore plus la coordination et les synergies potentielles entre les universités suisses. Il s'agit là, d'une part, de poursuivre ce qui a été fait depuis maintenant plus de 30 ans et, d'autre part, de développer encore plus la qualité de la recherche et de l'enseignement dans un contexte de compétitivité accrue sur le marché mondial du savoir (Leresche et al., 2012; Vaud, 1999 : 6). Cette globalisation du champ de l'enseignement supérieur et de la recherche incite les politiques suisses à vouloir renforcer les liens entre les universités et de permettre une meilleure coordination entre elles. Cette mise en réseau se fait de plusieurs manières : soit sur la base de regroupements de disciplines dans un petit nombre d'universités (par exemple la médecine vétérinaire à Berne), soit par la création de pôles de compétences (par exemple les sciences de la vie sur l'arc lémanique), soit par rapport à des facteurs de proximités (par exemple le Mitteland ou le Tessin-Lombardie) (Leresche et al., 2012). Les projets de coordination entre les universités suisses et la « *fédéralisation* » des politiques de la formation supérieure et de la recherche se comprennent essentiellement comme un moyen de diminuer les coûts générés par ces secteurs, de répondre à une demande sociale vis-à-vis des universités, notamment en termes d'innovation et d'expertise (Benninghoff & Leresche, 2003). Dit plus simplement, ces réformes institutionnelles doivent permettre aux universités suisses d'améliorer leur performance sur un marché mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche tout en répondant à des demandes d'« *accountability* » de la part de la société civile (Benninghoff & Ramuz, 2002).

C'est dans ce contexte que la coordination entre les universités devient « *un objet de politique publique* » (Leresche et al., 2012 :1). Les universités doivent non seulement rendre des comptes à leur autorité cantonale de tutelle mais doivent dorénavant collaborer entre elles dans la mise en œuvre d'une politique universitaire pilotée stratégiquement au niveau fédéral. Même si l'idée de coopération entre les universités date de la fin des années 1960, le monde universitaire suisse est passé d'une situation où la régulation de leurs activités était laissée au libre arbitre des enseignants-chercheurs, considérés comme les plus aptes à

¹⁴ Selon la classification faite par Ferlie (Ferlie, 1996)

savoir ce dont avait besoin la science, à une « *fédéralisation* » de la politique universitaire et une régulation pilotée à distance par les élites politico-administratives cantonales et fédérales (Benninghoff & Leresche, 2003 :116-118).

Dans ce contexte, l'UNIL va alors s'engager dans un mouvement de « *coopération, de développement et de restructuration académique.* » (Leresche et al., 2012 :2) C'est à cette époque que se crée deux projets de coopération et de coordination interuniversitaires : le projet « *Science – Vie – Société* » et le projet « *Triangle Azur* ». Le projet « *Sciences – Vie – Société* » poursuit comme but de réorganiser les sciences de base, les sciences de la vie et les sciences sociales et humaines au niveau de l'Arc lémanique entre les universités de Lausanne (UNIL), de Genève (UNIGE) et de l'EPFL. L'UNIL va ainsi transférer ses sections de chimie, de mathématique et de physique à l'EPFL. Cette dernière va accueillir en retour des cours de sciences humaines et sociales (le Collège des humanités), dispensés par des enseignants-chercheurs de l'UNIL. L'Ecole Romande de Pharmacie va quitter l'UNIL en 2003 pour être intégrée à l'Université de Genève, créant l'Ecole de pharmacie Genève-Lausanne (EPGL). Le programme « *SVS* » vise ainsi à « *accroître la compétitivité des trois Hautes Ecoles de l'Arc lémanique* » par la « *la valorisation des connaissances en enseignement et en recherche, la mise en place de réseaux de compétences et centres d'excellence, l'essor de projets spécialisés et transversaux de portée régionale, nationale et internationale [...].* »¹⁵ On remarque que ce projet initie déjà un changement profond dans l'organisation de l'UNIL avec un mouvement de spécialisation vers les sciences de la vie et les sciences sociales. On peut y voir un témoignage fort du passage d'une université généraliste à une université qui se spécialise autour de pôles d'excellence.

Cette spécialisation et cette rationalisation des offres de cours et des projets de recherche se complètent par l'intégration de l'Université de Neuchâtel (UNINE) au projet « *Triangle Azur* » en 2002. Initié en 1996, ce projet réunit les universités de Lausanne (UNIL), de Genève (UNIGE) et de Neuchâtel (UNINE) et poursuit comme but de renforcer la coordination entre ces trois universités dans la mise en œuvre du processus de Bologne, d'harmoniser la gestion des cursus et de développer des offres de formation communes¹⁶. Le « *Triangle Azur* » veut ainsi dynamiser l'offre de formation ainsi que la recherche au niveau romand, tout en permettant répartition intelligente des pôles de compétences afin de limiter la concurrence interinstitutionnelle et de permettre des économies d'échelle. Pour l'UNIL, on passe donc d'une université dont le centre de pilotage est essentiellement cantonal à une université qui coordonne la gestion de son offre de cours et de recherche au niveau de la Suisse romande.

Les années 2000 marquent également une nouvelle étape dans la gouvernance de l'UNIL avec l'adoption en 2004 de la LUL et la création en 2005 du Conseil de l'Université. La LUL inscrit dans la loi les principales évolutions ayant touché l'UNIL la décennie précédente, notamment ce mouvement d'autonomisation en matière de gestion, et en dotant l'organisation des bases légales pour une nouvelle

¹⁵ <http://www.unil.ch/recherche/home/menuintst/presentation-generale/archives/sciences-vie-societe-2001-20.html>

¹⁶ <http://www.triangle-azur.ch/presentation/>

gouvernance. Le Conseil de l'Université est une création originale qui est définie comme « *une façon nouvelle de s'administrer* »¹⁷. Il regroupe des représentants élus de tous les corps de l'UNIL. Parmi les mandats qui lui sont confiés, le Conseil de l'université va dorénavant voter les plans stratégiques pluriannuels et les budgets entre autre. On voit donc se mettre en place, dans les années 2000, un mode de pilotage de l'UNIL qui intègre à la fois une dimension verticale (la définition des objectifs prioritaires par la Confédération pour le financement de la recherche, négociation avec le canton pour la définition des enveloppes budgétaires et des objectifs stratégiques, etc.) et une dimension horizontale (approbation des décisions du Rectorat par l'ensemble des parties prenantes). C'est une forme d'organisation originale qui se met en place et qui mêle à la fois des éléments de managérialisation et de gestion démocratique.

Finalement, les projets de coopération interuniversitaire mis en place ainsi que la refonte de la LUL et de la gouvernance de l'UNIL constituent des évolutions marquantes dans la longue histoire de cette organisation. Ces événements sont surtout représentatifs de cette double tension à laquelle est soumise l'UNIL : gérer de manière plus efficace et efficiente les deniers publics tout en développant son attractivité sur le marché mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche. La recherche de synergies entre les universités romandes, la réorientation vers des pôles d'excellence en sciences de la vie et humaines ainsi que l'adoption d'un modèle de gouvernance inspiré de la NGP constituent donc les dernières réponses que l'organisation ait données aux injonctions provenant de son environnement. Nous pouvons à présent décrire plus longuement le type de gouvernance qui prévaut à l'UNIL depuis 2005.

6.3 La gouvernance de l'UNIL

Le mode de gouvernance actuel de l'UNIL est relativement complexe puisqu'il se compose à la fois d'une direction générale, d'un Conseil de l'UNIL, d'un Décanat pour chaque Faculté, d'un Conseil de Faculté pour chaque Faculté, des autorités de recours et disciplinaires ainsi que des commissions consultatives. En synthétisant cette forme d'organisation, on peut distinguer deux niveaux d'autorité au sein de l'UNIL : un premier niveau constitué de la direction générale de l'université découpée en plusieurs dicastères chargés de la gestion générale de l'université et un deuxième niveau constitué par les directions de Facultés, appelées Décanats, chargées de la gestion des affaires facultaires. La particularité de cette organisation est que chaque niveau d'autorité se couple avec une autorité délibérative soit le Conseil de l'UNIL pour la gestion générale de l'institution, des Conseils de Facultés pour la gestion de chaque Faculté et des Conseils d'Institut pour la gestion de chaque Institut. Cette forme de gouvernance a d'ailleurs été pérennisée par l'entrée en vigueur de la nouvelle Loi sur l'Université de Lausanne (LUL), laquelle a également renforcé le pouvoir et l'autonomie des organes exécutifs de l'Université, soit la Direction et les Décanats.

¹⁷ <http://www.unil.ch/conseil/home/menuinst/le-conseil/bienvenue.html>, page consulté le 31 mars 2015

6.3.1 La Direction de l'UNIL

La Direction de l'UNIL est l'organe central de l'UNIL et se compose, au maximum, de sept membres. Nous retrouvons à sa tête un recteur, lequel est aidé dans sa tâche de gestion par un secrétaire général et cinq vice-recteurs en charge d'un département. Le recteur ayant également un département à sa charge, la direction actuelle de l'UNIL compte donc six départements :

- Affaires générales et Finances
- Enseignement et Affaires étudiantes
- Recherches et Relations internationales
- Relève académique et Diversité
- Qualité et Ressources humaines
- Durabilité et Campus

Au niveau de la désignation des membres de la Direction, l'art. 23 de la Loi sur l'Université de Lausanne¹⁸ (ci-après LUL) prévoit que le recteur de l'Université est désigné par le Conseil d'Etat du canton de Vaud sur proposition du Conseil de l'Université. Le recteur est en règle générale issu du monde académique et dispose d'une expérience confirmée dans ce domaine. Une fois nommé, il désigne les autres membres de la direction ou vice-recteurs. Les vice-recteurs proviennent à la fois du milieu académique et administratif, même si les représentants du monde académique doivent représenter au moins la moitié de la Direction. Les membres académiques de la Direction sont ensuite présentés au Conseil de l'Université pour une ratification en bloc. Les fonctions de recteur et des vice-recteurs correspondent à des emplois à plein temps et la durée de leur mandat est de cinq ans renouvelable. Il convient encore de noter que les membres de la Direction peuvent être recrutés en dehors de l'UNIL.

Au niveau de ses attributions, l'art. 24 de la LUL confie à la Direction de l'UNIL la charge de définir et de mettre en œuvre la politique générale de l'Université et de s'assurer de son bon fonctionnement au quotidien. On peut schématiquement distinguer deux types de tâches confiées à la Direction de l'UNIL par la LUL : des tâches de pilotage stratégique d'une part et des tâches de pilotage administratif et financier d'autre part. Au niveau des tâches de pilotage stratégique, la Direction doit élaborer et soumettre un plan d'intention au Conseil de l'Université en début de législature, lequel servira à élaborer un plan stratégique pluriannuel. Ce plan stratégique pluriannuel est ensuite négocié avec le département de l'instruction publique de l'Etat de Vaud et présenté au Conseil d'Etat pour ratification. Des rapports réguliers sont transmis par la suite au Conseil d'Etat afin de l'informer sur le suivi du plan. Les accords de collaboration interuniversitaires font aussi partie des tâches stratégiques confiées à la Direction. Enfin, l'évaluation représente un domaine important du pilotage stratégique de l'Université. C'est en effet à la Direction que revient la mission d'évaluer régulièrement les Facultés et les unités pour éventuellement

¹⁸ Voir annexe 1

créer ou supprimer certaines unités en accord avec les Conseils de Faculté concernés ou encore modifier les règlements des facultés. C'est aussi grâce à cette évaluation régulière que la Direction veille à la valorisation des résultats de la recherche et élabore le cas échéant des principes et des directives pour améliorer la visibilité de la recherche à l'UNIL.

Au niveau des tâches de pilotage administratif et financier, la Direction de l'UNIL est responsable globalement d'organiser et de diriger l'Université. Au niveau financier, elle se charge d'établir les plans financiers et les budgets, s'assure de leur suivi et décide également de l'affectation des fonds de réserve et d'innovation. Elle est en outre chargée de contrôler la gestion administrative des Facultés. Au niveau administratif, la Direction est responsable de la gestion des ressources humaines au sein de l'Université, dont l'engagement des professeurs ordinaires et la désignation des doyens des Facultés (les deux sur proposition des Facultés). La Direction confère également les grades universitaires et les titres honorifiques. Pour finir, elle se charge de certaines missions administratives comme la définition des besoins de l'UNIL en infrastructures et en locaux ou la conclusion de mandats de recherche.

La Direction de l'UNIL peut également mettre sur pied des commissions consultatives pour l'aider dans sa politique de gestion de l'Université. Ces commissions durent le temps du mandat de la Direction et sont ensuite dissoutes ou alors reconfigurées. Lors de la constitution d'une commission, la Direction décide du mode de représentativité des Facultés et des services mais également de celui des associations d'étudiants. La Direction désigne également quels seront ses propres représentants au sein des commissions et qui présideront les commissions.

Ce descriptif des tâches de la Direction montre déjà le pouvoir important conféré à cet organe par la LUL et la RLUL dans la gestion et le pilotage stratégique de l'Unil. Ce modèle de gouvernance accorde donc une place centrale à la Direction et la dote d'une large autonomie de gestion.

6.3.2 Le Conseil de l'Université

Le Conseil de l'Université est l'autorité délibérative de l'UNIL. Il se compose de représentants des différents corps de l'UNIL, répartis de la manière suivante :

- Dix-huit pour le corps professoral
- Huit pour le corps intermédiaire
- Six pour le personnel administratif et technique
- Douze pour les étudiants

Ces représentants sont élus au sein de leur Faculté pour un mandat de trois ans sauf pour les étudiants pour qui le mandat est ramené à deux ans. Ces mandats sont renouvelables. Le président du Conseil est élu par ses membres lors de la première séance, laquelle est exceptionnellement présidée par le recteur. Son organisation est ensuite laissée au libre choix du Conseil. Tous les membres du Conseil ont un même

droit d'interpellation et de proposition. Enfin, le Conseil de l'Université désigne une commission des finances et de gestion et peut, s'il le souhaite, désigner d'autres commissions.

Au niveau de ses attributions, l'art. 29 de la LUL fixe les missions du Conseil de l'Université. Selon cet article, le Conseil joue essentiellement un rôle de contrôle et de ratification des décisions prises par la Direction de l'UNIL. C'est tout d'abord le Conseil de l'Université qui propose un recteur au Conseil d'Etat et qui ratifie ensuite en bloc les membres académiques de la direction. Il lui revient également la tâche de préavisier le plan d'intention, de ratifier le budget et d'adopter l'organisation de l'Université en Facultés selon les propositions de la Direction. Enfin, le Conseil de l'Université évalue la gestion de l'Université par la Direction et établit un rapport sur le suivi du plan stratégique. A côté de ces tâches de surveillance, le Conseil de l'Université exerce également un rôle plus actif et autonome en adoptant les résolutions et les règlements liés au fonctionnement de l'UNIL.

6.3.3 Les Facultés

Si on fait exception de la section de pharmacie dont l'enseignement se fait exclusivement à Genève, l'UNIL compte sept Facultés et ce, conformément à l'article 4, al.1er de la LUL. Chaque Faculté comprend un certain nombre de domaines d'activités lesquels correspondent à des filières de formation et de recherche. Nous pouvons résumer les Facultés, leurs domaines d'activité ainsi que leur importance en nombre d'étudiants sous la forme d'un tableau synthétique :

Facultés	Domaines d'activités	Nombre d'étudiants en 2011
Théologie et sciences des religions	Théologie et sciences des religions	79
Droit et sciences criminelles	Droit et Sciences criminelles	1'639
Lettres	Langues et littératures, philosophie, linguistique, informatique pour les sciences humaines, sciences de l'Antiquité, histoire, histoire de l'art, cinéma	2'315
Sciences sociales et politiques	Psychologie, science politique, sciences sociales, science du sport et de l'éducation physique	2'550
Hautes études commerciales	Economie politique,	2'332

	management, finance, sciences actuarielles, systèmes d'information	
Géosciences et environnement	Géologie, géographie, environnement naturel et humain	734
Biologie et médecine	Biologie et médecine	2'592

Source : UNIL « Plan d'intentions de l'Université de Lausanne 2012-2016 », 2011, p. 12

A l'intérieur de chacune de ces Facultés, on retrouve un certain nombre d'instituts et d'unités de recherche répartis en fonction des domaines d'activités et des filières de formation. A titre d'exemple, la Faculté des Sciences sociales et politiques compte quatre instituts principaux : l'Institut de psychologie, l'Institut d'études politiques et internationales, l'Institut des sciences sociale et enfin l'Institut des sciences du sport. Ces quatre instituts représentent les quatre domaines d'activités et d'enseignement de la Faculté de Sciences sociales et politiques. A ces quatre instituts s'ajoutent trois unités budgétaires et administratives : l'Institut d'histoire économique et sociale, l'Institut de mathématiques appliquées ainsi que l'Observatoire science, politique et société. Ces instituts sont ensuite découpés en groupes de recherche dans lesquels se répartissent les différents membres du corps enseignants ainsi que le personnel de recherche. Ces groupes de recherche sont constitués autour des différentes sous-disciplines d'une filière de formation ainsi que des domaines de recherche spécialisés. Par exemple, l'Institut d'études politiques et internationales se découpe en cinq groupes de recherche : le Centre d'histoire des idées politiques et des institutions, le Centre de Recherche sur l'Action Politique de l'Université de Lausanne, le Centre de recherche interdisciplinaire sur l'international, le Laboratoire d'Analyse de la Gouvernance et de l'Action Publique en Europe et enfin l'Observatoire de la vie politique régionale. Chacun de ces groupes représente un domaine spécialisé de recherche et d'enseignement. Ce mode de découpage entre disciplines et sous disciplines se retrouve du reste dans les autres facultés.

Ensuite, au niveau de l'organisation formelle des Facultés, chacune d'entre elles est dotée d'un Décanat et d'un Conseil de Faculté. A l'image de la relation entre la Direction et le Conseil de l'Université, le Décanat est responsable de la gestion stratégique et du suivi administratif et financier des activités se déroulant dans la Faculté. Le Conseil de Faculté exerce quant à lui un pouvoir de contrôle et de ratification par rapport aux activités du Décanat et peut également l'aider dans ses tâches en créant des commissions permanentes ou temporaires. L'organisation du Décanat et du Conseil de Faculté est laissée au libre choix des Facultés tandis que les attributions précises de l'un et de l'autre de ces organes sont fixées par les règlements des différentes Facultés conformément à l'art. 36 de la LUL.

Au niveau de sa composition, le Décanat se compose de trois à cinq membres. Il est présidé par un Doyen désigné par la Direction sur proposition du Conseil de Faculté mais qui doit obligatoirement faire partie

du corps professoral de la Faculté. Les autres membres du Décanat sont choisis par le Doyen et élus officiellement par le Conseil de Faculté. Le mandat des membres du Décanat est fixé à trois ans et renouvelable deux fois.

Le Conseil de Faculté se compose de représentants élus des différents corps de la Faculté, soit du corps professoral, du corps intermédiaire, du personnel administratif et technique et enfin des étudiants qui suivent leur enseignement principal dans la Faculté. La proportionnalité dans la répartition entre les corps est comparable à celle pratiquée pour le Conseil de l'Université et les modalités d'élection sont fixées par la Faculté dans son règlement. Le mandat des membres du Conseil de Faculté est de deux ans renouvelable.

Ensuite, les différents Instituts des Facultés se décomposent également en plusieurs organes. Généralement, les Instituts se dotent d'une assemblée générale, d'un Conseil d'Institut, d'un Bureau et d'un Directeur. L'organisation ainsi que la représentativité des différents acteurs au sein de ces organes sont fixées par le règlement interne de chaque Institut.

6.3.4 Les modes de gestion de l'UNIL

Les modalités de gestion de l'UNIL sont fixées par la LUL et son règlement d'application (ci-après RLUL). Ces textes fixent donc les principes de gestion de l'Université de Lausanne mais aussi les rapports entre l'Etat et l'Université, au travers notamment du contrat de prestations et de l'enveloppe budgétaire allouée à l'UNIL par l'Etat de Vaud. Nous allons ainsi débiter par la description du rapport entre l'Etat de Vaud et l'UNIL au travers du contrat de prestations et du financement de l'Institution.

Le contrat de prestations

Le contrat de prestations qui lie l'UNIL à l'Etat de Vaud est relativement souple puisque l'octroi de l'enveloppe budgétaire est conditionné au rapport annuel sur le suivi de la stratégie convenue entre le canton et l'Université en matière de formation supérieure et de recherche. En effet, au début de chaque législature, la Direction de l'UNIL commence par élaborer un plan d'intentions comprenant les objectifs poursuivis par l'Université en matière d'enseignement et de recherche pour une période donnée. Ce plan d'intentions contient également les critères et les indicateurs pour mesurer l'atteinte de ces objectifs (art. 9, al. 2 de la LUL). Il correspond ainsi à la position de l'UNIL lors la négociation du plan stratégique pluriannuel avec le département en charge des affaires universitaires de l'Etat de Vaud (Département de la Formation et de la Jeunesse). Une fois les négociations achevées entre le département et l'UNIL, le Conseil d'Etat soumet alors le plan stratégique au Grand Conseil pour son adoption. Une fois le plan stratégique adopté par le législatif cantonal, la Direction de l'UNIL s'engage à transmettre chaque année un rapport de gestion portant sur l'exercice écoulé et dans lequel sont reportés les différents indicateurs permettant au département cantonal d'évaluer le suivi du plan stratégique pluriannuel. C'est ce contrôle

qui détermine finalement l'octroi et le montant de la contribution de l'Etat de Vaud aux finances de l'UNIL.

Les indicateurs et outils de mesure

Dans son plan d'intentions, base déterminant la stratégie de l'UNIL et le futur contrat de prestations avec l'Etat de Vaud, la Direction de l'Université élabore un certain nombre d'objectifs qu'elle s'engage à réaliser au cours des cinq ans que dure son mandat. Ce plan d'intentions et à sa suite le plan stratégique pluriannuel vont ainsi largement orienter la gestion de l'Université. En effet, cette dernière est tenue, en vertu du contrat de prestations évoqué précédemment, de rendre des comptes à l'Etat de Vaud. L'UNIL va donc « *rendre des comptes* » au contribuable vaudois, puisque c'est lui qui fondamentalement contribue le plus au budget de l'Université, sous la forme d'un rapport de gestion remis annuellement aux autorités. Ce rapport fait le bilan de ce qui a été fait durant l'année par l'Université afin de réaliser les objectifs fixés en début de mandat.

Mais pour quantifier, mesurer, évaluer ce qui a été fait et traduire ensuite le tout en mots, il est nécessaire de disposer d'indicateurs ainsi que d'outils de mesure. Pour bien saisir ce processus, on peut simplifier en retenant l'idée que les indicateurs traduisent les objectifs en objet observables et les outils de mesure permettent d'évaluer l'évolution de cet objet en rapport à ces objectifs. Pour ce qui est des outils de mesure, il existe plusieurs instruments mais que nous ne décrivons pas dans le détail. Nous pouvons néanmoins en relever deux qui nous paraissent les plus exemplaires en matière d'évaluation : la comptabilité analytique et l'assurance qualité. Par contre, nous reviendrons en détails sur les indicateurs lorsque nous évoquerons la stratégie de l'UNIL en matière d'enseignement et de recherche.

La comptabilité analytique

Pour une organisation, privée ou publique d'ailleurs, le but d'une comptabilité analytique est de chercher comment se structurent les coûts par rapport à chaque produit ou groupe de produits. En d'autres termes, la comptabilité analytique permet d'identifier les différentes composantes d'un résultat comptable général afin de pouvoir l'interpréter et prendre ensuite des décisions stratégiques pour l'organisation. La comptabilité analytique sert à donner une vision exacte à un moment précis de la situation financière et économique d'une organisation afin de permettre son pilotage stratégique. L'UNIL dispose d'une comptabilité analytique qui englobe les activités de l'UNIL, de l'EPFL et des Hospices cantonaux¹⁹. Dans le cadre de l'UNIL, cette comptabilité analytique met statistiquement en relation le personnel, les finances et les étudiants afin de déterminer exactement les charges imputables aux différentes activités proposées par l'organisation. Le corps enseignant est d'ailleurs mis à contribution chaque année pour la réalisation de cette comptabilité. En effet, la Direction leur demande de remplir en début d'année un questionnaire où il leur est demandé de répartir leurs activités, exprimées en pourcentage, en fonction des différentes tâches

¹⁹ <http://www.unil.ch/statistiques/page23038.html>, consulté le 6 mars 2013

liées à leur cahier des charges. Grâce à ces chiffres, la Direction peut avoir une vision plus fine du rapport coûts/prestations pour chaque Faculté, Institut et Unité.

L'assurance qualité

Avec la finalisation du Concept d'évaluation des facultés en 2005, censé mettre en œuvre une nouvelle démarche qualité, l'idée d'instaurer une « *culture qualité* » à l'UNIL est devenue un véritable leitmotiv (voir le rapport « Evaluation des Facultés : concept de l'UNIL »). Le développement d'une « *culture qualité* » au sein de l'UNIL est une des missions principales que s'est fixée la Direction depuis 2006. Pour l'aider dans cette tâche, la Direction a créé la COVER (Commission de valorisation de l'enseignement et de la recherche). Cette commission est composée de 22 membres et fonctionne comme un forum de discussion où chacun peut exprimer librement son point de vue sur la qualité. Sa mission principale est de concevoir et d'accompagner la mise en place d'une démarche qualité au sein de l'UNIL. Pour ce faire, elle élabore les concepts d'évaluation, supervise leur déroulement dans les facultés et diffuse l'information nécessaire. L'évaluation se fait ensuite par les facultés elles-mêmes.

La mise en place d'une assurance qualité au sein de l'Unil se base ainsi sur un processus d'auto-évaluation des facultés, prévu tous les six ans et qui répond à la fois à des exigences institutionnelles mais aussi politiques de la part du canton et de la Confédération. Le processus d'auto-évaluation d'une faculté est dirigé par une commission d'auto-évaluation, laquelle est représentative de l'ensemble des membres de la faculté et dont la responsabilité générale du processus est confiée au doyen. Mais ce dernier a la possibilité de confier le pilotage de l'évaluation à une autre personne de la faculté, généralement une vice-doyenne ou un vice-doyen. Le processus d'auto-évaluation se conclut par un rapport ainsi qu'un plan de développement rédigés par la faculté et transmis ensuite à des experts externes pour une évaluation. Ces experts externes reçoivent un mandat de la Direction pour évaluer le processus d'auto-évaluation de la faculté, et non la faculté elle-même, et qui fera l'objet d'un rapport transmis à la Direction. Cette deuxième phase de l'évaluation sert à renforcer la légitimité de la démarche d'auto-évaluation et la stratégie facultaire qui en découle. Depuis 2011, l'UNIL a commencé son deuxième cycle d'évaluation.

Si on devait résumer à quoi sert l'assurance qualité dans la gestion de l'UNIL, on pourrait dire que cette dernière sert à s'assurer, au travers d'une procédure d'auto-évaluation, que la formation, la recherche et la gestion des Facultés soient en adéquation avec les objectifs stratégiques de l'Université. L'activité d'évaluation est ainsi centrale dans le processus de qualité puisqu'elle permet de déterminer où se situe une faculté par rapport à la réalisation de ses objectifs et de sa mission. C'est sur cette base que les facultés pourront définir leur propre stratégie. Ces stratégies facultaires serviront ensuite de base sur lesquelles se fondera la collaboration entre les facultés et la Direction de l'UNIL. En effet, la Direction de l'UNIL peut, grâce à ces évaluations et les stratégies qui en découlent, s'assurer que toutes les stratégies facultaires seront en adéquation avec la stratégie générale de l'Université. L'évaluation et l'assurance qualité sont donc des outils de pilotage centraux tant pour les facultés que pour la Direction de l'UNIL afin d'atteindre les

buts fixés dans les plans stratégiques mais aussi pour rendre compte de ses missions de service public aux autorités de tutelle.

6.3.5 Le financement

Pour son fonctionnement, l'UNIL gère une enveloppe budgétaire d'un peu plus de 400 millions de francs suisses. Les fonds servant à alimenter cette enveloppe sont essentiellement d'origine publique²⁰. L'Etat de Vaud est le plus grand contributeur aux finances de l'UNIL puisqu'il représente à lui seul 55.2% du financement total, soit une somme annuelle de 260 millions de francs suisses. La Confédération contribue à hauteur de 15.4% et les autres cantons à 10.9%. Si on ajoute à ces chiffres les 5.5% de financement accordé par le Fonds national de la recherche scientifique²¹, l'UNIL est financée à 87% par des fonds publics suisses. A cela s'ajoutent 1.5% de contribution par la recherche européenne, 2.5% provenant des étudiants et des revenus de la formation continue, 5,4% par des fonds tiers et enfin, 3.6% de recettes diverses. On remarque ainsi que la recherche de fonds externes représente un pourcentage minime du budget global de l'Unil, soit à peine moins de 30 millions de francs suisses.

6.4 Les ressources humaines de l'UNIL

En 2010, l'UNIL employait 3'681 personnes toutes catégories professionnelles confondues ainsi que 496 autres personnes employées par le CHUV avec des activités d'enseignement et de recherche en médecine clinique. Au niveau des enseignants-chercheurs uniquement, le chiffre de 2'300 personnes est généralement avancé pour quantifier la part de ce corps professionnel au sein de l'UNIL²². Mais la quantification exacte du personnel est une tâche difficile. En effet, la mise au point de statistiques unifiées sur le personnel de l'UNIL et du CHUV est relativement difficile et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, toutes les personnes travaillant pour l'UNIL ou le CHUV ne sont pas forcément répertoriées comme faisant partie du personnel. Par exemple, la séparation administrative entre l'Université et les Hospices cantonaux fait que dans le domaine de la médecine clinique seules les personnes portant un titre d'enseignement sont répertoriées dans la statistique. Il y a également le cas d'enseignants qui ne sont pas rémunérés par l'UNIL ou par l'Etat de Vaud mais par des institutions tierces ou le Service des Hospices cantonaux et qui, de ce fait, n'apparaissent pas non plus dans la statistique. Enfin, la base de données servant à la statistique sur le personnel de l'UNIL ne peut raisonner qu'en

²⁰ Tous les chiffres sont disponibles à l'adresse: http://www.unil.ch/central/page43594_fr.html#6, consulté le 6 mars 2013.

²¹ Bien qu'étant une fondation de droit privé, l'essentiel des revenus du FNS correspondent à des subventions fédérales, soit près de 900mio en 2011 pour un budget total de 917mio.

²² <http://www.unil.ch/central/page2192.html>, page consultée le 07 mars 2013

termes d'équivalents plein temps et non en nombre de personnes. Cela vient du fait que des personnes ont plusieurs contrats pour des fonctions souvent différentes au sein de différentes unités d'enseignement et de recherche, lesquelles sont financées par diverses sources. C'est pourquoi nous détaillerons ci-dessous le personnel de l'UNIL en fonction des catégories professionnelles et de leurs équivalents plein temps (EPT).

Si nous prenons en compte le personnel en équivalents plein temps pour toutes sources de financement mais sans les cliniques, l'UNIL comptait en 2011²³ :

- 255.1 Professeurs ordinaires et associés
- 46.8 Professeurs assistants
- 255.6 Autres enseignants (Professeurs titulaires, Privat-docents, Professeurs invités, Professeurs remplaçants, Chargés de cours, Maîtres d'enseignement et de recherche, Maîtres assistants, Remplaçants du corps intermédiaire)
- 980.8 Assistants
- 793 Membres du personnel administratif et technique (PAT)
- 46.4 Apprenants et stagiaires

6.4.1 Catégories professionnelles du corps enseignant

Au niveau de la composition du personnel de l'UNIL, l'art. 45 de la LUL sépare le personnel en trois grands groupes : le corps enseignant, le personnel administratif et technique et les collaborateurs engagés sur des fonds extérieurs à l'Etat. Si les deux derniers groupes ne posent pas de problème particulier, le corps enseignant est un groupe composite dont les membres connaissent des régimes d'engagement et de traitement différents. Formellement, le corps enseignant se divise en deux grands groupes :

- le corps professoral composé des professeurs ordinaires, associés et assistants ;
- le corps intermédiaire composé des maîtres d'enseignement et de recherche, des maîtres assistants et enfin des assistants (assistants étudiants, assistants diplômés et premiers assistants).

En plus de ces deux grands groupes, il existe d'autres fonctions au sein de la communauté universitaire que l'on regroupe généralement dans les statistiques sous la dénomination « *autres enseignants* » et qui se compose :

- des privat-docents, des professeurs titulaires, des professeurs invités et des chargés de cours

Il existe donc trois sous-groupes au sein de la profession d'enseignant-chercheur à l'UNIL : le corps professoral, le corps intermédiaire et les « *autres enseignants* ».

²³ Voir annexe 17 : Annuaire de la statistique, T 7.1.2, p.54

Les caractéristiques de chacune de ses fonctions au sein du corps enseignant sont définies par les art. 52 à 69 de la LUL. Par contre, les modalités d'engagement pour le corps enseignant ainsi que les régimes spéciaux d'engagement du groupe « *autres enseignants* », y compris le cas des prëtularisations conditionnelles, sont spécifiés aux art. 35 à 63 de la RLUL. Nous reprenons ci-dessous brièvement les principales caractéristiques de chacune de ces fonctions au sein de ces trois sous-groupes de la profession d'enseignant-chercheur.

6.4.2 Les membres du corps professoral

La fonction de Professeur ordinaire (PO) est d'assumer la responsabilité d'un enseignement et de la recherche au sein d'une discipline universitaire. Ses tâches sont donc la mise sur pied d'un enseignement, sa diffusion aux étudiants ainsi que des activités de recherche dans le domaine. Il assume également la responsabilité de l'organisation et de la gestion tant de l'enseignement que de la recherche dans son domaine d'activité. Il doit également veiller à assurer la relève académique. Les PO sont employés à temps plein sauf exception où le taux peut être descendu à 80%.

La fonction de Professeur associé (PA) partage les mêmes responsabilités que les PO mais sans que la question de la relève académique lui incombe formellement. Quant au Professeur assistant, il doit consacrer au moins 50% de son temps à des activités d'enseignement et de recherche au bénéfice de l'institution et ce, dans le cadre de la relève académique. Le reste de son temps est consacré au développement de ses propres recherches. Enfin, la durée du contrat des PO et PA est de six ans renouvelable. La durée d'engagement des professeurs assistants est de deux ans renouvelable deux fois, avec ou non une titularisation en fin de contrat.

Il convient de s'arrêter quelque peu sur le cas spécifique lié à la fonction de Professeur assistant²⁴. La tendance actuelle est de généraliser le système de « *Tenure track* » pour cette fonction. On parle alors de « *Professeur assistant avec prëtularisation conditionnelle* ». Cette dénomination de la fonction signifie qu'un enseignant est engagé à un poste de Professeur assistant avec la perspective d'être nommé PO ou PA après une évaluation par les pairs de son travail et de ses capacités. Concrètement, l'engagement porte sur des contrats de deux ans renouvelables deux fois, soit six ans au maximum. A son engagement, le Décanat fixe les objectifs que le candidat à la titularisation doit atteindre, son cahier des charges ainsi que les moyens à sa disposition pour mener sa mission (notamment la dotation en assistants). Après la quatrième année, ou parfois la troisième année selon les cas, une procédure d'évaluation du candidat à la titularisation est entreprise par une commission d'évaluation. Cette commission se compose généralement de cinq membres, ou six si la Direction souhaite y participer, dont deux professeurs de la Faculté mais dont obligatoirement un membre du Décanat et trois experts du domaine extérieurs à l'UNIL.

²⁴ Directive de la Direction 1.4. « *Prëtularisation conditionnelle (« tenure track ») : procédure d'évaluation* ». Voir annexe 8

Trois grands critères sont utilisés pour évaluer le candidat : l'évolution de son dossier scientifique par rapport à la postulation initiale, la qualité de son enseignement et enfin, son intégration dans l'institution. Le candidat à la titularisation doit donc obtenir de bonnes qualifications dans ces trois domaines. Pour procéder à cette évaluation, le candidat fournit d'abord un dossier général où il explique et documente ses activités dans les trois domaines d'évaluation ainsi que ses intentions futures. Le but est de laisser au candidat la possibilité de porter une réflexion sur son enseignement, ses recherches et son intégration et d'« *en rendre compte* ». La procédure d'évaluation se poursuit ensuite de la manière suivante : les pairs remettent un rapport sur les activités de recherche et d'enseignement du candidat, c'est ensuite au tour de son supérieur hiérarchique de remettre un rapport sur le candidat, puis un enseignement est organisé et auquel assistent les membres de la Commission. En fin de procédure, le candidat est à nouveau auditionné.

Plus précisément, les critères de l'évaluation du candidat dans chacun des domaines sont les suivants :

Recherche

- Les recherches effectuées
- Les publications
- Une évaluation globale faite par le candidat
- Ses projets de recherche
- Les fonds obtenus
- Les invitations à des colloques ou enseignements au niveau international
- L'intégration aux réseaux de recherche

Enseignement

- L'actualité et la pertinence du contenu en fonction du niveau d'enseignement
- La pertinence des objectifs par rapport au public et à la filière concernée
- La pertinence du choix des méthodes compte tenu des objectifs et du contenu
- La pertinence des modalités et les critères d'évaluation du contrôle des études
- L'adéquation des supports

L'intégration institutionnelle

- L'implication dans la vie institutionnelle (participation à des commissions, missions de représentations, etc.)
- Les responsabilités prises au niveau de la gestion institutionnelle
- L'autoévaluation par le candidat de sa capacité à collaborer à des activités d'enseignement et de recherche (relations avec les étudiants, les étudiants avancés, le corps intermédiaire et les autres professeurs)

6.4.3 Les membres du corps intermédiaire

Le corps intermédiaire se compose des maîtres d'enseignement et de recherche (MER), des maîtres assistants et des assistants (y compris premier assistant). Les MER participent à la fois à l'enseignement et à la recherche. Ils encadrent également les étudiants ainsi que les doctorants. Mais la part de l'enseignement et de la recherche dans la fonction de MER peut être variable en fonction du profil du poste à pourvoir et du candidat. Deux types de candidats peuvent être engagés comme MER : soit des chercheurs confirmés au bénéfice d'un doctorat et dont les tâches principales sont la recherche avec un taux d'enseignement qui peut être relativement faible (MER de type 1) ; soit des enseignants qui assurent essentiellement des tâches d'enseignement en lien avec la formation de base et qui ont une activité de recherche réduite (MER de type 2). On peut relever que les candidats à un poste de MER de type 2, soit des enseignants délivrant essentiellement un enseignement pour la formation de base, ne sont pas tenus d'être détenteur d'un doctorat pour postuler. Un diplôme de fin d'études universitaires est suffisant pour autant qu'ils puissent attester de leur aptitude à l'enseignement.

Les maîtres assistants (MA) ont pour principale tâche de participer à un enseignement et à des activités de recherche. Leurs activités sont placées sous la direction d'un PO ou d'un PA. Néanmoins, la part d'enseignement dévolue aux MA est relativement faible afin qu'ils puissent investir suffisamment de temps à leurs recherches. La durée du contrat au poste de MA est de deux ans, celui-ci étant renouvelable une fois et, de manière exceptionnelle, une seconde fois. A la fin du contrat, un maître assistant peut voir son poste évoluer et se stabiliser en MER, pour autant que ses évaluations le permettent et sur proposition de la Faculté. C'est au final la Direction de l'Université qui prend la décision de stabilisation. La fonction de MA est donc essentiellement destinée à la relève académique et permet aux jeunes chercheurs ayant terminé leur doctorat de consolider leur dossier scientifique.

La fonction d'assistant diplômé et de premier assistant est de seconder un professeur dans ses tâches d'enseignement et de recherche. Bien que leurs relations de travail se déroulent généralement entre eux et un membre du corps professoral, les assistants et les premiers assistants sont rattachés administrativement à une unité d'enseignement et de recherche. A côté de ces tâches d'assistantat, une partie de leur temps doit être consacrée à des recherches personnelles et à l'approfondissement de leur formation universitaire. L'assistant diplômé et le premier assistant sont engagés dans un premier temps pour une durée d'une année. Après cette première année, une évaluation de la situation est menée entre les responsables de l'unité d'enseignement et de recherche et l'assistant. A la suite de cette procédure, le contrat est reconduit pour une période de deux ans, renouvelable une fois. Au final, la durée du contrat des assistants ne peut dépasser cinq ans. Enfin, il se peut qu'à la fin de son contrat, un assistant diplômé puisse postuler au poste de premier assistant. Pour cela, il doit avoir obtenu une thèse de doctorat à la fin de son premier engagement, qu'il propose un projet de recherche qui soit significativement différent de ce qu'il a fait auparavant et qu'il ait séjourné une année dans une autre université à la fin de sa thèse.

6.4.4 Les « autres enseignants »

Les tâches des « *autres enseignants* » sont définies non pas dans la LUL, comme c'est le cas pour les deux autres groupes du corps enseignant, mais dans son règlement d'application. La RLUL définit ces fonctions de la manière suivante. Le privat-docent est en général un individu qui demande à pouvoir donner un enseignement optionnel ou facultatif sur un sujet spécial. Si ses qualifications scientifiques sont jugées suffisantes et que l'enseignement répond aux besoins de la Faculté, il peut donc être autorisé à donner cet enseignement. La durée d'engagement des privat-docents est de six ans renouvelable. La fonction de professeur titulaire est en réalité plus un titre honorifique qu'une fonction à part entière. Ce titre est en général décerné de façon exceptionnelle à un membre du corps intermédiaire, à un privat-docent ou encore à un praticien de haut niveau qui participe depuis de nombreuses années à la recherche et à l'enseignement au sein d'une Faculté. Par contre, ce titre ne donne pas droit à une rémunération et il est conféré pour une durée de six ans renouvelable. Le titre de professeur invité est généralement attribué à un professeur provenant d'une autre université et qui assure une suppléance à l'UNIL ou alors qu'il y enseigne temporairement. Cette fonction est également attribuée à des professeurs jouissant d'une grande réputation et venant enseigner occasionnellement à l'UNIL. Le chargé de cours quant à lui assure la charge d'un enseignement spécialisé au sein d'un programme d'études. Il travaille sous la responsabilité d'un membre du corps professoral mais aucune spécification n'est donnée quant au niveau d'études universitaires requis pour exercer cette fonction. Par contre, sa charge de travail ne peut pas excéder quatre heures par semaine. Enfin, l'engagement des professeurs invités et des chargés de cours est proposé par le Décanat à la Direction qui ensuite prend sa décision.

6.5 Politique stratégique et évaluation de la recherche et de l'enseignement à l'UNIL

Pour déterminer la stratégie de l'UNIL en matière d'enseignement et de recherche, nous nous référons ici au document « *Plan d'intentions de l'Université de Lausanne 2012-2016* »²⁵ élaboré par la Direction de l'UNIL. Ce plan a été transmis au Département de la Formation et de la Jeunesse du Canton de Vaud le 15 décembre 2011 et a servi de base à l'élaboration du plan stratégique pluriannuel approuvé par le Conseil d'Etat et le Grand Conseil, conformément à l'article 9 de la LUL. Cette stratégie se base sur cinq enjeux majeurs, lesquels s'articulent autour de sept valeurs fondamentales et qui a abouti à l'élaboration de quatorze objectifs prioritaires pour la période 2012-2016. Nous allons donc reprendre ces différents éléments dans l'ordre afin d'exposer la vision stratégique que soutient la Direction pour l'avenir immédiat de l'UNIL.

²⁵ Voir annexe 11

6.5.1 Les cinq enjeux majeurs

Dans son message d'introduction au plan d'intentions, le Recteur de l'UNIL commence par énumérer les progrès obtenus par l'UNIL depuis le début du XXIème siècle : abandon de certains domaines de compétences comme la pharmacie et les sciences de base pour se concentrer sur trois axes d'enseignement et de recherche (sciences sociales et humaines, sciences de la vie et la médecine, sciences de l'environnement) ; la mise en place du processus de Bologne dans les cursus d'études ; et enfin un changement de cadre légal pour l'UNIL (Lausanne, 2011 :5-7). C'est sur la base de ces progrès déjà obtenus que la Direction détermine ainsi les cinq enjeux majeurs pour la période 2012-2016 et ce, afin de « *poursuivre ce fantastique développement et renforcer encore sa position très favorable* » (Lausanne, 2011 :5). Ces cinq enjeux sont donc :

1. L'organisation de l'enseignement et l'accès aux études : après une première période de mise en œuvre de la Déclaration de Bologne à l'UNIL, la Direction souhaiterait corriger certains aspects de l'organisation des études et améliorer l'architecture de certains cursus. Il s'agirait pour elle d'adapter les cursus de bachelor et de master au cadre national de qualification. Le but poursuivi par la Direction serait d'améliorer l'accès aux cursus de bachelor et de master pour profiter du développement démographique et économique de la région lémanique, en offrant notamment des formations de qualité au plus grand nombre.
2. La qualité de la recherche scientifique : Selon la Direction de l'UNIL, il ne peut y avoir d'enseignement de qualité sans une recherche de qualité. Son point de vue est que le rayonnement de l'UNIL, tant au niveau national qu'international, n'est possible que si le campus se dote d'un pôle de recherche de très grande qualité. Le deuxième enjeu pour l'UNIL serait donc de doter les chercheurs de l'institution des ressources nécessaires pour accéder à cette excellence dans le domaine de la recherche.
3. La construction de la place scientifique lausannoise : Pour la Direction, l'UNIL se situerait dans un environnement extrêmement dynamique en matière d'enseignement supérieur et de recherche. En plus de son Université, la région lausannoise compte en effet un centre hospitalier universitaire (CHUV) et une école polytechnique fédérale (EPFL) jouissant tous deux d'une excellente réputation. C'est pourquoi la Direction souhaiterait intensifier ses relations de partenariat avec ces deux institutions. Il s'agirait là d'un enjeu de premier plan pour renforcer la place scientifique lausannoise et contribuer à l'essor économique de la région. La finalité serait de faire de la place scientifique lausannoise un des deux pôles du paysage académique suisse et que son enseignement supérieur et sa recherche soient reconnus au niveau mondial.
4. Le positionnement de l'UNIL dans le paysage académique suisse : avec l'entrée en vigueur de la nouvelle Loi sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE) ainsi que les nouveaux modes de financement et de coordination qui l'accompagnent, la

Direction souhaite que l'UNIL puisse garder sa position privilégiée dans le passage académique suisse. Cela passerait par une offre de cours attractive et cohérente, une meilleure visibilité de la recherche et une utilisation judicieuse des systèmes de contrôle et de qualité mis en place.

5. Le rayonnement international de l'UNIL : Pour la Direction de l'UNIL, le campus attire déjà un nombre important d'étudiants et d'enseignants étrangers et sa production scientifique serait reconnue au-delà des frontières helvétiques. L'UNIL jouirait donc d'une bonne réputation à l'étranger. Mais face à la compétition internationale, l'UNIL souhaiterait renforcer encore plus son positionnement. Pour la Direction, l'Université doit « *exiger de l'ensemble de son corps professoral qu'il effectue des travaux de recherche présentés et publiés au niveau international, qu'il développe ses réseaux avec des universités partenaires et qu'il mette en valeur à l'étranger ses compétences et ses spécificités.* » (Lausanne, 2011 :7)

Le soutien à l'économie régionale et nationale, le développement de la recherche et l'amélioration de la visibilité internationale de l'université et de ses membres constituent le cœur de la stratégie de développement de l'Unil.

6.5.2 Les sept valeurs au fondement de la stratégie

Selon son plan d'intentions (Lausanne, 2011), l'UNIL veillerait à préserver un « *savoir vivant* », c'est-à-dire un enseignement et une recherche préservés des pressions politiques, économiques et médiatique et capables de fournir les connaissances nécessaires à l'ensemble de la société. Le développement de l'UNIL devrait se faire ensuite sur « *la longue durée* », en pensant son action sur le long terme. Les acteurs de la recherche de l'UNIL devraient, toujours selon les intentions formulées par la Direction, faire preuve d'innovation et de rupture tout en ayant à cœur de partager leurs savoirs et cela afin de montrer que la quête du savoir est avant tout de la « *créativité* ». L'UNIL devrait également faire preuve d'« *ouverture* », que ce soit pour faciliter l'accès aux études, pour l'accueil du personnel étranger ou encore pour les collaborations entre institutions. La Direction met également en avant le fait que l'autonomie dont bénéficie l'Université suppose qu'en échange ses membres utilisent à bon escient les ressources qu'on lui attribue et respectent le cadre légal. Le principe de « *responsabilité* » est donc au cœur des valeurs défendues par la Direction de l'UNIL dans ses intentions. Ensuite, tout ce qui se fait à l'UNIL devrait avoir de la « *cohérence* », c'est-à-dire que les recherches ou les enseignements qui y sont menés doivent témoigner à la fois de la rigueur dans la structure tout en gardant une part de souplesse dans son évolution afin de maintenir une capacité d'innovation. Enfin, la dernière valeur défendue par la Direction dans son plan stratégique est la « *réussite* », ce qui signifie que celui ou celle qui fréquente l'UNIL devrait en sortir avec des compétences pour s'insérer facilement dans le monde social et ainsi participer à son évolution.

6.5.3 Les quatorze objectifs prioritaires répartis en quatre axes

Dans la mise au point de sa stratégie d'action, la Direction de l'UNIL a déterminé quatorze mesures prioritaires qu'elle a ensuite organisées autour de quatre axes d'action. Ces quatre axes d'action sont : l'enseignement, la recherche, la contribution de l'Université à la société et la politique institutionnelle. Nous allons donc passer brièvement en revue chacun de ces quatorze objectifs prioritaires. Concernant les mesures prévues pour chacun de ces quatorze objectifs ainsi que les critères et les indicateurs permettant leur réalisation, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 11 « *Plan d'intention de l'Université de Lausanne 2012-2016* ».

Axe 1 : l'enseignement

- Faciliter l'accès aux études : face au constat que la Suisse produit peu d'universitaires comparativement à ses voisins mais que, dans le même temps, la demande pour une main d'œuvre hautement qualifiée est forte, la Direction voudrait permettre au maximum d'individus motivés de suivre un cursus au sein de l'UNIL. Ce qu'elle souhaiterait surtout, c'est limiter les barrières qui freinent certaines personnes à se lancer dans des études universitaires.
- Viser l'apprentissage et la réussite : il s'agirait pour la Direction de permettre au maximum d'étudiants de réussir leur formation sans sacrifier à l'exigence de qualité et d'excellence de l'UNIL. L'Université devrait également préparer au mieux l'entrée des étudiants dans la vie active, notamment en valorisant les compétences transversales. Finalement, l'objectif général serait d'améliorer l'enseignement pour améliorer la réussite et finalement l'insertion professionnelle.
- Améliorer les conditions d'études : la Direction de l'UNIL devrait veiller à fournir les conditions nécessaires pour que chaque étudiant puisse mener ses études dans de bonnes conditions. Pour cela, la Direction souhaiterait agir à la fois sur les structures, l'organisation des études, la qualité de l'enseignement et les inégalités de traitement.

Axe 2 : la recherche

- Renforcer la culture de recherche : la recherche étant l'un des piliers fondamentaux de l'université et contribuant à la richesse de l'enseignement, la Direction souhaiterait renforcer son pôle de recherche. Elle voudrait également favoriser la recherche « *translationnelle* », entre recherche fondamentale et recherche appliquée, dans le but final de faire de l'UNIL un centre de recherche reconnu tant au niveau national qu'international.
- Développer une politique internationale : l'UNIL aurait déjà des liens importants avec l'international que ce soit au travers de ses étudiants ou des membres de son corps enseignant provenant de l'étranger. Néanmoins, la Direction désirerait augmenter la visibilité et l'attractivité de l'UNIL au niveau international.

Axe 3 : La contribution de l'Université à la société

- Consolider la formation continue et les liens avec les anciens étudiants : l'objectif serait de consolider et de renforcer la Fondation pour la formation continue universitaire lausannoise que l'UNIL a créée en partenariat avec l'EPFL, notamment au niveau des locaux. D'autre part, l'UNIL souhaiterait créer un réseau d'alumni comprenant les anciens étudiants ainsi que les anciens collaborateurs afin de maintenir un lien dynamique avec la société civile.
- Placer la durabilité au cœur des préoccupations de l'UNIL : conformément à l'article 73 de la Constitution fédérale, l'UNIL souhaiterait mener une politique qui puisse lui permettre de réduire sa consommation de ressources naturelles afin d'atteindre les critères de la durabilité. Pour cela, l'UNIL voudrait mettre au point des solutions techniques mais aussi institutionnelles, économiques et sociales pour parvenir à un équilibre au travers du processus participatif dit « *Agenda 21* ».
- Affirmer une politique culturelle de l'UNIL : la Direction de l'UNIL aurait comme intention de développer toutes les formes de cultures présentes dans l'Institution : de la culture de la recherche aux diverses formes de pratiques culturelles présentes sur le site de l'UNIL.

Axe 4 : La politique institutionnelle

- Instaurer une politique de la relève académique : dans son plan d'intention, la Direction de l'UNIL met en avant le fait qu'elle a déjà entrepris un certain nombre d'efforts en vue d'améliorer les conditions de travail de la relève académique (doctorants, premiers assistants, maîtres-assistants et professeurs assistants). Elle souhaiterait maintenant aller plus loin en définissant une politique de la relève académique qui prenne en compte à la fois la phase de réalisation d'une thèse et celle qui la précède. Cette politique viserait à soutenir les meilleurs éléments, soit ceux qui se distingueraient par la qualité de leurs recherches et de leurs enseignements, en leur offrant les conditions cadres nécessaires à leur progression dans la carrière académique. La détection de ces meilleurs éléments devrait se faire en premier lieu par les supérieurs hiérarchiques et ensuite au travers de la commission de la relève académique de l'UNIL. Et pour ceux qui quitteront l'Université, l'objectif serait de systématiser la valorisation des compétences pour faciliter la réorientation professionnelle.
- Valoriser la diversité : la Direction voudrait renforcer les mesures prises en faveur de la diversité au sein de l'Université. Cette diversité concernerait, selon elle, à la fois la représentation féminine dans des domaines où les femmes sont peu présentes, l'intégration des étudiants et collaborateurs venant d'une autre culture mais aussi la conciliation entre la vie familiale et la vie professionnelle. Affirmer les spécificités de l'UNIL dans le paysage suisse des hautes écoles : l'UNIL serait actuellement structurée autour de trois axes de compétences (sciences sociales et humaines, sciences de l'environnement et sciences de la vie et médecine) et disposerait de compétences uniques en Suisse (les sciences criminelles par exemple). Dans le cadre de la nouvelle gouvernance des hautes écoles, l'UNIL souhaiterait préserver ses spécificités afin de maintenir sa place au sein des hautes écoles suisses. L'UNIL devrait donc édicter

des mesures afin de maintenir ses compétences spécifiques au sein de son campus et préserver ainsi dans le temps son attractivité tant en Suisse qu'à l'étranger. A cela devrait également s'ajouter la consolidation de la culture « *Qualité* » qui constituerait l'une des originalités de l'UNIL dans le paysage académique suisse.

- Poursuivre la construction de la place universitaire lausannoise: la Direction souhaiterait poursuivre ses projets pour la construction de la place universitaire lausannoise en renforçant les collaborations déjà existantes entre l'EPFL et le CHUV mais également l'IDHEAP. Pour ce faire, la Direction prévoirait trois types de mesures : la première visant les relations entre l'UNIL et le CHUV ; le deuxième entre l'UNIL et l'EPFL ; et le troisième entre l'UNIL et l'IDHEAP.
- Réaffirmer la politique de partenariat en la dotant de nouvelles priorités: en plus des partenariats avec l'EPFL et le CHUV en vue de la construction d'une place universitaire lausannoise, la Direction de l'UNIL aurait également l'ambition d'étendre et de consolider sa politique de partenariat aux autres universités suisse et romandes en particulier. La finalité serait d'accroître l'offre de formation et de consolider les réseaux de recherche déjà existants et en créer de nouveaux tout en optimisant l'utilisation des ressources.
- Développer le campus en termes de projets immobiliers et de politique territoriale: pour la Direction, le développement du campus de l'UNIL entraînerait des problématiques proches de celles que connaissent les collectivités territoriales notamment en matière d'infrastructures immobilières. Avec plus de 25'000 personnes présentes sur ses différents sites, la Direction de l'UNIL souhaiterait intégrer à sa stratégie aussi bien des questions liées au développement et à l'entretien des bâtiments que celles liées à la saturation des moyens de transport ou encore celles touchant à la problématique du logement des étudiants.

6.5.4 L'évaluation du corps enseignant à l'UNIL

L'engagement du corps enseignant (PO, PA et MER) se fait sous forme de mandats stables d'une durée de six ans, renouvelables. A la fin de chaque mandat, soit tous les six ans, les membres du corps enseignant sont soumis à une procédure d'évaluation dont le résultat déterminera le renouvellement ou non de leur mandat pour six années supplémentaires. Cette procédure d'évaluation est décrite dans le règlement interne de l'UNIL à l'article 37. Cet article précise que chaque enseignant doit présenter, deux ans avant le terme de son mandat, un rapport d'activité au Décanat où il fait état des activités accomplies depuis la précédente évaluation en se basant sur le cahier des charges. Après le dépôt de ce rapport d'activité, dans un délai de deux mois après réception de l'avis, l'enseignant est invité à un entretien entre le Décanat et lui. A la suite de cet entretien, le Décanat transmet un préavis motivé à la Direction, laquelle décide au final du renouvellement ou non du mandat.

Quant aux critères de l'évaluation, soit ce qui doit figurer dans le rapport d'activité, ils sont précisés dans la Directive de la Direction 1.16. « *Renouvellement des mandats stables : procédure d'évaluation* »²⁶. Cette directive n'impose pas de critères à proprement parler mais recommande de les faire figurer dans le rapport. Ces critères sont regroupés dans cinq catégories : l'enseignement ; la recherche ; l'administration ; les services/mandats et le bilan ; et enfin les perspectives futures. Avant de décrire les indicateurs pour chacune de ces cinq catégories, nous pouvons déjà porter à l'attention du lecteur que cette directive ne précise nulle part la pondération donnée à chacune de ces catégories, et encore moins aux différents indicateurs. On remarquera également qu'aucune mention n'est faite des outils bibliométriques tels que le h-index des enseignants ou encore le facteur d'impact des revues dans lesquelles ils publient et qui pourraient, du moins de manière informelle, être utilisés dans l'évaluation. En d'autres termes, les outils de classement ne semblent pas, du moins formellement, être des critères d'évaluation. Mais revenons à ces différents critères de l'évaluation du corps enseignant. Nous présentons donc ci-dessous les indicateurs de chacune des cinq catégories tels qu'ils apparaissent dans la Directive 1.16.

Enseignement

- les intentions générales de l'enseignant par rapport à ses enseignements
- la liste complète des enseignements structurés au niveau des 1er, 2ème, 3ème cycles, avec indication de la dotation horaire, du type d'enseignement, du public concerné
- la préparation de supports d'enseignement
- les méthodes d'enseignement utilisées et les éventuelles innovations pédagogiques
- une analyse du professeur des évaluations des enseignements faites par les étudiants (trois évaluations au minimum sont demandées par période de six ans)
- d'éventuels commentaires sur les résultats des examens
- les activités d'organisation de l'enseignement
- les activités de formation continue
- la participation à des jurys de thèse
- un bilan global des activités d'enseignement évoquant les points forts, les compétences à développer, les problèmes rencontrés ainsi que les projets.

Recherche :

- une brève description des recherches effectuées
- la liste des publications
- les subsides de recherche obtenus
- une liste complète des doctorants encadrés et des autres activités d'encadrement de travaux individuels

²⁶ Voir annexe 7

- les invitations dans d'autres universités, la présentation de conférences et la participation à des colloques
- les invitations de chercheurs à l'UNIL
- les activités de direction de recherche
- la mise en place de collaborations
- les travaux d'expertise (en particulier les comités éditoriaux)
- les projets de recherche
- une appréciation globale évoquant les résultats importants, les difficultés rencontrées, le cas échéant des indications sur la problématique de la gestion des ressources humaines du groupe de recherche
- l'organisation de colloques
- les travaux de vulgarisation et de culture scientifique

Administration :

- les responsabilités de direction (Décanat, direction d'école, présidence de section, direction d'institut, etc.)
- l'activité éventuelle au sein du Conseil de l'Université
- la participation à des commissions internes ou externes
- les tâches de représentation
- la participation à la vie de l'Université de Lausanne et de la Faculté
- la gestion des collaborateurs
- les mesures prises pour encourager la relève
- les éventuelles autres tâches administratives

Services et mandats :

- la responsabilité de mandats institutionnels
- la responsabilité d'infrastructure(s)

Bilan et perspectives :

- bilan général de la période d'évaluation
- problèmes à résoudre, changements à apporter
- objectifs et projets pour la suite de la période d'engagement
- souhait éventuel de modification du cahier des charges

7 Méthodologie d'enquête et analyse des données

Pour mener notre étude de cas, nous définirons dans un premier temps définir sur quel terrain nous allons porter nos observations. Ensuite, nous déterminerons quels acteurs vont être interrogés dans cette recherche et de quelle manière. Enfin, nous expliquerons le choix de notre méthode d'analyse que nous utiliserons pour traiter les données.

7.1 Population et échantillonnage

Avant de mener une enquête de terrain, le chercheur doit considérer sérieusement trois aspects de sa recherche : la population sur laquelle il compte enquêter, l'échantillon sur lequel va effectivement porter ses observations et la méthode à partir de laquelle il va extraire son échantillon, soit l'échantillonnage (Deslauriers, 1997; Paillé & Mucchielli, 2008; Pirès, 1997). Nous allons donc reprendre brièvement chacun de ces trois concepts méthodologiques, les définir et les mettre en relation avec notre recherche empirique.

7.1.1 Population et univers de travail

Lorsque l'on parle de « *population* », on fait référence à l'ensemble des acteurs sur lesquels portent l'étude, par exemple : le corps médical de l'hôpital X, les professeurs du lycée Y ou encore les hauts fonctionnaires de l'administration Z. Mais comme le relève Pirès, la notion de « *population* » est « *un concept et non une circonscription naturelle et que les contours de ce concept sont donnés par les différentes finalités de notre recherche.* » (Pirès, 1997 :129) En effet, la composition exacte de notre population dépend toujours des différentes finalités et objectifs poursuivis par notre recherche. Si l'objectif, comme c'est le cas dans notre thèse, est d'observer la régulation professionnelle chez les enseignants-chercheurs de l'Unil, alors notre population sera l'ensemble des enseignants-chercheurs de l'Unil. Par contre, si notre questionnement avait été de connaître l'évolution de la régulation professionnelle des enseignants-chercheurs de manière générale, notre population aurait été constituée par l'ensemble des enseignants-chercheurs de Suisse mais aussi d'Europe et, pourquoi pas, du monde. C'est la distinction entre l'« *univers de travail* » et l'« *univers général* » (Pirès, 1997). L'univers de travail correspond à « *l'univers sur lequel le chercheur travaille ou qu'il a à sa portée* » (Pirès, 1997 :130). Tandis que l'univers général est constitué par l'ensemble, toujours imprécis, « *auquel la théorie s'applique ou renvoie.* » (Pirès, 1997 :129) Dans le cas de cette thèse, notre population est constituée par l'ensemble des enseignants-chercheurs de l'Unil²⁷, lesquels constituent également notre univers de travail.

²⁷ Bien évidemment, la catégorie « *enseignant-chercheur* » résulte d'une construction théorique préalable, ce qui signifie qu'il y a déjà là un processus de sélection ou d'échantillonnage. Pour plus de détails, voir point 9.5.3.

7.1.2 L'échantillonnage

On peut définir un échantillon comme étant « *une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème : c'est étudier ceci pour appuyer un au-delà ; c'est l'idée d'extrapoler, de déplacer, de transcender, de mettre en rapport, ou encore de donner une idée ou un éclairage sur quelque chose d'autre à l'aide d'un ou de plusieurs éléments pouvant s'y rapporter.* » (Pirès, 1997 :127) Tandis que l'échantillonnage peut être défini comme « *l'ensemble des décisions sous-jacentes aux choix de l'échantillon* » (Savoie-Zajc, 2007 :101). L'échantillon est ainsi le résultat d'une sélection, ou échantillonnage, au sein de l'univers de travail qui permet au chercheur de produire une analyse scientifique. Cette dernière pourra s'appliquer ensuite à l'ensemble de sa population, laquelle n'est généralement pas accessible dans son entièreté. C'est à partir de ce processus que le chercheur pourra finalement de monter en généralité par des propositions théoriques (Paillé & Mucchielli, 2008; Pirès, 1997; Savoie-Zajc, 2007).

Mais cette définition de l'échantillon et de l'échantillonnage pose la question plus générale de la validité scientifique d'une telle démarche dans une recherche qualitative. Pour une auteure comme Savoie-Zajc, un échantillonnage scientifiquement valide dans une recherche qualitative aurait les caractéristiques suivantes : « *il est intentionnel, il est pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, il est balisé théoriquement et conceptuellement, il est accessible et il répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche.* » (Savoie-Zajc, 2007 :100) Cette caractérisation assez large répond en partie au souci de certains auteurs, tel Pirès notamment, de ne pas fixer des règles méthodologiques absolues aux chercheurs mais de leur proposer un cadre méthodologique qui puisse leur permettre de réfléchir à un problème tout en lui laissant une marge d'adaptation suffisante en fonction des cas (Pirès, 1997). Ce dernier dit d'ailleurs de la méthodologie qu'elle n'est pas « *de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction.* » (Pirès, 1997 :116) La manière dont on va constituer un échantillon doit donc être pertinente par rapport à l'objet d'étude, fondée sur la théorie mais suffisamment souple dans sa mise en œuvre pour s'adapter à la « *réalité du terrain empirique* ». C'est dans cet esprit que nous avons constitué notre échantillon et sélectionné les acteurs de cette enquête.

Notre thèse de doctorat porte ainsi sur l'étude de la régulation professionnelle des enseignants-chercheurs au sein l'Université de Lausanne. Les chapitres précédents ont montré que l'UNIL est une organisation complexe à la fois par sa taille importante et son mode de fonctionnement. Entre la direction générale, les facultés et leurs unités d'enseignement et de recherche, l'UNIL est une structure où interagissent plusieurs niveaux d'autorité et dont chacun de ces niveaux détient un degré important d'autonomie dans sa gestion et son organisation. L'organisation de l'UNIL est donc complexe et par certains aspects, son fonctionnement peut ressembler à une « *usine à gaz* » ou au modèle de l'anarchie organisée dont parlent

Cohen, March et Olsen dans leurs travaux sur le fonctionnement des universités (Cohen, March, & Olsen, 1972). Pour éviter de nous perdre dans ces « méandres » organisationnelles, nous avons réduit nos observations de la régulation professionnelle à trois facultés. Notre choix s'est ainsi porté sur la faculté de Droit, des sciences criminelles et de l'administration publique (DSCAP)²⁸, la faculté des Géosciences et de l'Environnement (GSE) et enfin, la Faculté des Sciences sociales et politiques (SSP). Ces trois facultés constituent notre échantillon.

Evidemment, ce choix ne doit rien au hasard et nous motivons notre échantillonnage de la manière suivante :

- Nous partons du principe que ces trois facultés n'entretiennent pas le même rapport à la science et plus particulièrement à la pratique de la science. Si les Géosciences se rapprochent du modèle des sciences « exactes », ce n'est absolument pas le cas des disciplines du droit. Tandis que la faculté des Sciences sociales et politiques est soumise à des tensions, en son sein, entre des disciplines se rapprochant du modèle dominant en matière de recherche et des domaines plus éloignés. Si des disciplines telles que la psychologie ou les sciences du sport développent des méthodes de recherche relativement proches de celles utilisées dans le domaine des sciences naturelles, notamment par le recours à l'expérimentation ou l'utilisation de méthodes quantitatives, il en va autrement en sociologie, par exemple, plus fortement ancrée dans des méthodologies qualitatives. Chacune de ces facultés est confrontée à des pratiques professionnelles différentes, renvoyant ainsi à des problématiques de légitimation elles aussi différentes.
- Nous pensons également que l'impact des transformations du champ académique, et notamment sa forte internationalisation ainsi que le développement d'outils d'évaluation, est différent en fonction du champ d'études et de ses traditions intellectuelles. Nous partons du postulat, ou plutôt de l'hypothèse, que la faculté des GSE est plus familiarisée avec l'internationalisation et les méthodes d'évaluation quantitatives que ne l'est la faculté de droit. Et entre ces deux extrêmes, nous avons choisi la faculté des SSP qui nous paraît être dans une situation intermédiaire avec en son sein des disciplines plus ou moins internationalisées et sensibilisées aux impératifs de l'évaluation. Il peut en effet y avoir des différences entre des enseignants-chercheurs en science politique et des enseignants-chercheurs en sciences sociales par exemple. Certains étant plus orientés vers le monde anglo-saxon tandis que d'autres resteraient plus proches du monde académique francophone, nourrissant ainsi des perceptions différentes du développement de la profession et de ses conséquences sur la nature du travail.

²⁸ L'intégration de l'IDHEAP à la faculté de droit et des sciences criminelles n'avait pas encore été réalisée lors de la phase d'entretien

Pour une meilleure « *représentativité* », nous aurions voulu enquêter sur une faculté encore plus en phase avec les logiques dominantes au sein du champ académique et scientifique, notamment par l'usage qui est fait de l'évaluation quantitative du travail des enseignants-chercheurs. Nous avons ainsi prévu d'enquêter auprès de la faculté des HEC. Cela nous aurait permis, nous le croyons du moins, d'embrasser un panel suffisamment large des cultures et des pratiques professionnelles présentes à l'Unil. Malheureusement, nos efforts pour obtenir des entretiens au sein de cette faculté ont échoué puisque nous n'avons pu réaliser que deux entretiens. Malgré trois relances, et les efforts d'un enseignant-chercheur pour convaincre ses collègues, nous avons dû abandonner ce projet faute de participants. C'est pourquoi nous avons choisi à la place la faculté des Géosciences. Mais c'est donc bien la réalité de l'accès au terrain, et non un choix méthodologique, qui est à l'origine de ce changement. Autrement dit, le choix des Géosciences est un choix contraint. Evidemment, nous sommes bien conscient qu'il s'agit là d'un biais méthodologique important, notamment dans la possibilité de généraliser nos résultats, et nous essaierons d'en tenir compte lors de nos conclusions.

Néanmoins, nous pensons que le choix de cette faculté est pertinent pour deux raisons principalement. Premièrement, elle a un caractère hybride entre les sciences exactes, les sciences expérimentales et humaines²⁹. Elle est par conséquent une représentation en miniature des différentes traditions et cultures scientifiques présentes à l'UNIL. Et dans le cadre de cette étude, elle permet surtout d'aborder la vision d'enseignants-chercheurs actifs dans les domaines des sciences naturelles. Ce regard est intéressant puisque les disciplines des sciences naturelles ont été les premières à connaître, par exemple, des dispositifs d'évaluation quantitatifs (Servais, 2011). On peut dès lors espérer avoir une vision différente de celle des enseignants-chercheurs en SHS à propos des évolutions du champ scientifique. Deuxièmement, la faculté GSE est une faculté relativement jeune puisqu'elle a fêté ses dix ans d'existence en 2013. Sa création est en droite ligne du mouvement de réorganisation de l'UNIL au début des années 2000 et de la recherche de synergie. Elle répond aussi à cette vision stratégique de centrer l'activité de l'université autour de deux pôles d'excellence : les sciences naturelles et les sciences humaines. Elle est donc le pur produit de cette réorientation stratégique de l'UNIL dans un contexte de concurrence globalisée.

Afin d'investiguer ces trois facultés, nous avons encore dû dans un premier temps définir les acteurs sur lesquels porteront nos observations et, dans un second temps, déterminer la manière dont nous allions les contacter. En effet, la profession d'enseignant-chercheur est encore, à ce stade de notre explication, un ensemble assez flou et elle est susceptible de contenir un ensemble vaste et hétérogène d'acteurs travaillant dans ces facultés. Pour constituer notre échantillon, nous avons donc dû sélectionner les acteurs que nous considérons appartenir à ce groupe professionnel afin de nous assurer de la validité interne de nos résultats. En effet, il nous semble essentiel de définir qui fait partie de la catégorie « *enseignant-chercheur* » et pourquoi afin de justifier également la non prise en compte de certains acteurs. Ce choix s'est donc basé

²⁹ <http://www.unil.ch/gse/home/menuinst/la-faculte.html>, page consultée le 01 avril 2015

sur le critère de la « *professionnalité* », soit le degré d'insertion dans la profession d'enseignant-chercheur de ces différents acteurs

Comme nous l'avons dit, l'UNIL emploie un nombre important d'enseignants-chercheurs. Ces derniers se répartissent au sein de différentes catégories professionnelles : le corps professoral, le corps intermédiaire et les « *autres* » enseignants. Au sein de ces catégories, on retrouve également différents statuts et contrats de travail. Certaines personnes connaissent une stabilité de leur emploi tandis que d'autres sont employées pour des durées déterminées. Pour ces dernières, l'avenir institutionnel n'est jamais garanti. À l'image des assistants doctorants, des premiers assistants ou encore des maîtres assistants, la possibilité de « *faire carrière* » au sein de l'UNIL, ou plus largement dans le domaine académique, est un phénomène extrêmement contingent. Cela pose une question fondamentale pour nous : à partir de quand peut-on considérer un employé du corps enseignant comme faisant partie de la « *profession* » des enseignants-chercheurs ? En d'autres termes, est-ce qu'un assistant doctorant, pour qui l'avenir institutionnel est très incertain, est-il un professionnel au même titre qu'un professeur ordinaire ? Si on admet qu'un doctorant est un apprenti chercheur et que la période d'assistantat correspond dans les faits à un apprentissage du métier d'enseignant-chercheur, alors ce n'est qu'après sa thèse qu'il peut être réellement considéré comme un « *professionnel* ». Avant, il n'est qu'un « *apprenant* ». Partant de là et sachant qu'à la fin de sa thèse de doctorat un assistant se voit souvent contraint de quitter le monde universitaire faute de place, pouvons-nous raisonnablement les inclure dans notre population ? À cette question, nous répondons que non : le doctorant n'est pas encore un professionnel et en conséquence, il ne peut pas être inclus dans notre population. Quant aux premiers assistants ainsi que les maîtres assistants, bien qu'ayant une thèse de doctorat, ils ne sont pas encore stabilisés dans la profession. Leur avenir dans le monde académique étant largement incertain, ils ne sont pas encore des professionnels à part entière.

Quant à la catégorie « *autres enseignants* », nous les excluons également de cette enquête pour une raison relativement simple et qui est liée à leur insertion dans la vie institutionnelle. Leur statut les met souvent à part ou alors carrément en dehors de la logique institutionnelle. Si on prend le cas des privat docents ou des chargés de cours, ceux-ci partagent souvent plusieurs contrats de travail et sont insérés généralement dans plusieurs univers professionnels et organisationnels différents. Il en va de même pour les professeurs invités ou remplaçant pour qui le passage par l'UNIL est extrêmement court dans le temps. Leur identité professionnelle principale n'est donc pas forcément celle de l'enseignant-chercheur. Du moins, nous ne pouvons pas le garantir *a priori*. Enfin, nous excluons également les MER de type 2 puisque ces derniers ne sont pas forcément titulaires d'un doctorat et ne font pas de recherche mais uniquement de l'enseignement. Ils ne correspondent donc pas tout à fait aux critères de la profession d'enseignant-chercheur.

Par contre, nous admettons bien volontiers que ce choix est délicat. Il est délicat dans la mesure où le travail d'un enseignant-chercheur est aussi déterminé par les relations qu'il peut entretenir avec d'autres

catégories professionnelles. Et ces catégories professionnelles sont également soumises à des processus de changement venant de l'extérieur et qui contraignent leurs pratiques professionnelles. Pour s'en convaincre, il suffit de prendre l'exemple du rapport entre les assistants et les enseignants-chercheurs. Il est par exemple de plus en plus courant que la capacité d'un enseignant-chercheur à produire de la recherche scientifique et de la publier dépend du travail de leurs assistants (Barrier, 2011a, 2011b). La managérialisation de la profession les éloigne, en effet, bien souvent des travaux de terrain. Or les assistants eux-mêmes sont contraints par de nouvelles logiques, notamment de professionnalisation de leurs cursus, et qui les placent très tôt dans une situation de devoir produire des articles scientifiques (Baschung, 2010). Mais les autres catégories professionnelles de l'UNIL connaissent certainement, elles aussi, des évolutions dans leurs pratiques professionnelles. Il ne fait dès lors pas de doute que l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs est aussi tributaire des évolutions qui touchent d'autres catégories professionnelles. Pour avoir une vision complète de la régulation de la profession d'enseignant-chercheur, nous aurions dû prendre en compte ces relations. Malheureusement, vu l'ampleur de la tâche, cela n'a pas pu se faire dans le cadre de cette thèse. Il s'agit là également d'un biais dont nous tiendrons compte.

Notre échantillon sera donc composé du personnel enseignant qui est dans une phase de stabilisation, à l'image des professeurs assistants en PTC, et les enseignants-chercheurs qui sont stabilisés dans leur emploi, tels les professeurs ordinaires, les professeurs associés et les MER de type 1. Toutes ces personnes sont titulaires d'une thèse de doctorat et ont donc suivi le cursus nécessaire à l'acquisition des compétences requises pour intégrer la profession. Ensuite, ils ont tous investi la carrière universitaire. Leur identification à la profession d'enseignant-chercheur repose donc sur des bases objectivement plus solides. Les enseignants-chercheurs, soit notre population, sont donc pour nous : les professeurs ordinaires, les professeurs associés, les professeurs assistants ou PTC et les MER de type 1. Et notre échantillon sera ainsi constitué des professeurs ordinaires, associés, assistants ou PTC ainsi que les MER de type 1 des facultés des SSP, DSCAP et Géosciences.

Avec cette définition de la profession d'enseignant-chercheur, nous avons pu définir clairement notre population et constituer un échantillon homogène. Ce type d'échantillon nous permet de restreindre le nombre d'acteurs à observer afin de le faire en profondeur tout en réduisant la variation (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006; Paillé & Mucchielli, 2008). Nous sommes donc dans un échantillonnage par cas unique et de type non probabiliste. Pour accéder à notre population, nous avons procédé de manière assez simple. Nous avons extrait les noms, prénoms et adresses électroniques des enseignants-chercheurs depuis les sites internet des facultés. Cela nous a permis de créer une base de données répertoriant l'ensemble de la communauté des enseignants-chercheurs des facultés étudiées au sein de l'université, soit notre échantillon. La taille de l'échantillon représente 181 enseignants-chercheurs, répartis comme suit dans les trois facultés : 92 en SSP, 51 en DSCAP et 38 en GSE. Nous leur avons ensuite envoyé un mail précisant les buts de la recherche et leur demandant un rendez-vous pour un entretien. Il nous aura fallu

trois relances pour atteindre un nombre suffisant de répondants, c'est-à-dire lorsque nous avons constaté une saturation des données. En effet, compte tenu du grand nombre d'enseignants-chercheurs, nous n'avions pas pour stratégie d'interroger l'ensemble de notre échantillon mais de multiplier les observations dans les trois facultés jusqu'à ce que nos entretiens ne nous apportent plus d'informations pertinentes. En cela, nous sommes proche de l'idée évoquée par Pirès lorsqu'il considère qu'une méthodologie doit être certes rigoureuse mais doit également s'adapter au terrain d'enquête (Pirès, 1997 :116). En l'occurrence, il s'agit ici de l'extrême difficulté à la fois d'investiguer l'ensemble de notre échantillon et des difficultés plus « *relationnelles* » de persuader les acteurs de participer à cette étude.

Au final, nous avons tout de même pu réaliser 31 entretiens soit 5 entretiens en faculté de DSCAP, 17 en faculté des SSP et enfin 9 entretiens en faculté des Géosciences. Nous remarquons assez clairement que nos répondants sont très majoritairement des membres de la faculté des SSP, puisqu'ils composent à eux seuls plus de la moitié de notre échantillon. A contrario, la faculté de DSCAP est peu représentée dans nos entretiens. Nous voyons principalement deux raisons pouvant expliquer la surreprésentation des enseignants-chercheurs en SSP et une raison principale au peu d'entretiens obtenus en DSCAP. Premièrement, les enseignants-chercheurs de SSP sont plus souvent confrontés à ce type d'étude de terrain, contrairement à leurs collègues de GSE et de DSCAP pour qui une enquête qualitative par entretiens semi-directifs revêt un caractère quelque peu « *exotique* ». On peut donc supposer que les enseignants-chercheurs en SSP ont une plus grande réceptivité à ce type de demande de recherche que leurs collègues d'autres facultés, raison pour laquelle ils seraient plus enclins à nous accorder un entretien. Deuxièmement, on ne peut pas nier notre propre proximité avec cette faculté et ses membres, notamment à l'IEPI. Le fait d'appartenir à la même institution est probablement un facteur incitatif pour participer à cette étude.

Concernant le peu d'entretiens accordés en faculté de droit, nous pouvons lier ceci avec l'agenda de ses enseignants-chercheurs. En effet, une partie importante des enseignants-chercheurs dans les disciplines classiques du droit exercent également comme avocat en complément à leur mandat universitaire. Nous avons ainsi reçu plusieurs mails d'enseignants-chercheurs en droit déclinant notre invitation au motif non pas d'un manque d'intérêt pour la question mais d'une surcharge de travail entre leurs activités d'enseignement et de recherche et leurs activités de conseil. Il s'agit évidemment là de biais dont nous devons tenir compte dans nos conclusions.

Au niveau maintenant de la répartition des répondants dans les différentes fonctions, nous avons ainsi interrogés 6 Maîtres d'Enseignement et de Recherche, 2 professeurs en prétitularisation conditionnelle (PTC), 5 professeurs associés et 18 professeurs ordinaires. La majorité de nos répondants sont donc des enseignants-chercheurs relativement anciens dans la profession et ayant une bonne connaissance de l'organisation. Enfin, concernant la répartition par sexe, nous avons une surreprésentation des hommes puisque nous n'avons pu interroger que 3 femmes enseignantes-chercheuses sur les 31 personnes de notre

enquête. Là aussi, la surreprésentation des professeurs ordinaires et des hommes peuvent constituer des biais à notre enquête et aux conclusions que l'on peut en tirer. Nous serons également attentif à cet aspect.

7.2 Méthode de l'analyse de contenu

Comme nous l'avons déjà suggéré, nous avons opté dans cette thèse pour une approche méthodologique de type qualitatif. Parmi les méthodologies qualitatives, nous avons fait le choix de l'analyse de contenu. Cette méthode d'enquête est relativement ancienne en sciences humaines et sociales puisqu'elle date déjà du début du XX^{ème} siècle, où elle fut notamment enseignée à l'École de journalisme de l'Université de Columbia à New York. L'intérêt grandissant pour l'analyse du discours des acteurs, notamment des hommes politiques, va favoriser son développement dans le courant des années 1930-1940. Et dès les années 1950-1960, son utilisation va se diffuser et être appliquée à de nombreuses disciplines telles que l'ethnologie, la psychiatrie, la psychologie, la sociologie, l'histoire ou encore la science politique (Bardin, 1989).

Mais l'analyse de contenu n'est pas une technique unifiée mais se compose de plusieurs techniques disparates pour « *traiter des matériaux linguistiques* » (Moscovici & Henry, 1968 :36). On entend par « *matériaux linguistiques* », un ensemble de supports tels que des entretiens, des interviews, des discours, des publications, des œuvres littéraires ou encore des témoignages. Tout ce qui est écrit ou retranscrit peut donc faire l'objet d'une analyse de contenu, pour autant que ces textes aient été délibérément choisis par le chercheur. Une analyse de contenu cherche ainsi avant tout à caractériser les conditions de production d'un texte et non les textes en eux-mêmes (Moscovici & Henry, 1968 :37). Autrement dit, l'analyse de contenu permet de mettre en lien, à partir d'un écrit, le sens explicite de cette communication, soit ce qu'un individu dit effectivement, avec son sens implicite, soit ce que cela signifie dans le contexte particulier dans lequel cet individu évolue (Bardin, 1989; Mucchielli, 1991).

Enfin, l'analyse de contenu peut être utilisée à la fois dans une démarche inductive, en permettant une généralisation à partir de l'analyse de documents, et déductive dès lors qu'elle peut servir à vérifier des hypothèses à partir de l'analyse de ces mêmes documents (Bardin, 1989). Du point de vue du chercheur, l'analyse de contenu peut donc servir d'outils méthodologique afin d'étayer ses impressions et ses propres jugements intuitifs et ainsi aboutir à des résultats fiables (Bardin, 1989 :47). Dans le chapitre consacré à l'analyse de nos entretiens, nous justifions d'ailleurs l'utilisation de citations dans ce sens précis, soit le fait qu'une citation résulte toujours du travail de consolidation et de structuration que nous avons mené à partir de nos différents entretiens. Et ce travail de consolidation et de structuration s'est fait à partir d'une analyse thématique du contenu (ACT). C'est cette approche particulière de l'analyse de contenu dont nous allons débattre ci-dessous.

7.2.1 L'analyse de contenu thématique (ACT)

Comme nous venons de l'évoquer, l'analyse de contenu représente un ensemble de techniques permettant de donner un sens et une compréhension scientifique à un document (Unrug, 1974). Dans cet ensemble de techniques, l'analyse de contenu thématique (ACT) permet de « *procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus* » (Paillé & Mucchielli, 2008 :162). En d'autres termes, cette méthode d'analyse permet de repérer des thèmes généraux à partir de récurrences verbales ou textuelles. L'analyse se fait donc au niveau des thématiques abordées par l'acteur lorsqu'il évoque un sujet donné et non pas au niveau des mots qu'il utilise et de leur signification (Paillé, 2007 :136).

L'idée d'une telle analyse est de pouvoir repérer une série d'expressions au sein d'un document et qui sont perçues par le chercheur comme ayant une signification similaire afin de les réunir dans une thématique commune. Cette technique permet ainsi de décrire un document en identifiant, en recensant et en classant les éléments qui le composent afin de permettre par la suite de les comparer, de les contextualiser et, in fine, de les interpréter scientifiquement (Paillé & Mucchielli, 2008 :162-188). Une telle conception présuppose donc qu'il existe d'une part des thèmes dans chaque document et que, d'autre part, ces thèmes s'organisent entre eux de manière logique.

En effet, le chercheur utilisant une méthode ACT part du présupposé qu'il existe une forme de relation de dépendance réciproque entre les occurrences et les thèmes. Dans ce sens, les thèmes existent uniquement parce que le chercheur repère des récurrences dans le discours de l'acteur mais, à l'inverse, ces récurrences ne prennent une signification scientifique qu'au travers des thématiques que le chercheur va dégager. Il y a donc deux niveaux d'analyse dans une méthode ACT : une dimension lexicale, soit le fait de repérer les mots, les expressions, les images utilisées par les acteurs pour décrire le phénomène étudié mais qui, à ce stade, n'ont pas encore une portée analytique ; et une dimension thématique, soit l'organisation de ces récurrences au sein de thèmes généraux qui permettent concrètement au chercheur de mener son analyse, c'est-à-dire de donner un sens général à la parole des acteurs afin d'éclairer le phénomène étudié. Les énoncés et les thématiques ne relèvent donc pas du même niveau d'analyse, ou d'enquête devrait-on dire, mais sont pourtant « *inséparables* » les uns les autres dans l'analyse globale d'un phénomène social (Ryan & Bernard, 2003). Enfin, l'analyse ACT présuppose également que les différents thèmes entretiennent, entre eux, des relations à la fois logiques et organisées et la définition de ces relations est le résultat du travail d'interprétation du chercheur (Paillé, 2007). En utilisant une telle méthode d'analyse, le travail d'interprétation du chercheur est donc très important.

Dans notre recherche, nous avons obtenu les documents sur lesquels nous avons mené notre analyse thématique à partir d'entretiens semi-directifs. Les entretiens ont duré en moyenne 1h30. Dans la très grande majorité des cas, ces entretiens ont eu lieu directement dans les bureaux des enseignants-chercheurs et ceci afin de faciliter les échanges et garantir la confidentialité des réponses. En outre, nous

avons également fait le choix de procéder aux entretiens directement dans le bureau des enseignants-chercheurs afin de permettre le maintien d'un lien direct et sensible entre l'enseignant-chercheur et son univers de travail. Et durant les entretiens, nous avons tenté également de limiter nos relances afin de laisser le maximum d'espace de parole à l'acteur. En effet, nous désirions que nos interlocuteurs puissent jouir de suffisamment de liberté et d'espace de parole pour aller au bout de leur raisonnement sur un thème précis, faire des liens avec d'autres enjeux, évoquer des exemples personnels ou encore faire certaines digressions particulièrement éclairante. Au final, nous voulions obtenir un matériau suffisamment riche pour définir des thématiques précises mais également pour établir des liens logiques entre ces dernières. En prévision de l'analyse, nous avons enregistré nos entretiens sur bande sonore, que nous avons ensuite retranscrits sur un mode « *verbatim* ». Pour la retranscription verbatim et l'analyse, nous n'avons pas utilisé de logiciel informatique, tel NVivo par exemple, mais nous nous sommes tout simplement servi du logiciel QuickTime. A présent, nous allons voir à partir de quels principes nous avons établi notre grille d'entretien.

7.2.2 Le codage conceptualisé et la définition des étiquettes thématiques

Une analyse ACT se déroule classiquement en trois temps : le premier consiste à coder les thématiques ; le deuxième à passer en revue l'ensemble de l'entretien afin d'en dégager des étiquettes thématiques ; le troisième renvoie à l'étape de consolidation, soit le fait de regrouper des étiquettes, de les ordonner et de les hiérarchiser (Paillé & Mucchielli, 2008). Nous allons ici nous intéresser aux deux premières étapes de ce processus d'analyse.

Il existe deux manières de procéder à une analyse ACT et de coder les thématiques (Bardin, 1989; Paillé & Mucchielli, 2008; Ryan & Bernard, 2003). Ce codage peut se faire *a priori*, soit le fait que le chercheur se base sur la littérature scientifique pour définir préalablement les thèmes qu'il abordera ensuite dans son entretien. On parle alors d'un codage conceptualisé. Mais ce codage thématique peut également se faire *a posteriori*, soit d'effectuer le codage thématique sur la base des données recueillies par le chercheur. Dans ce cas, on parle de codage inductif. Dans cette recherche, et comme l'utilisation d'entretiens semi-directifs le laisse supposer, nous avons opté pour un codage de type conceptualisé.

Comme nous venons de l'expliquer, un codage conceptualisé se base sur les connaissances théoriques préalables du chercheur dans un domaine précis. Ces connaissances lui permettent ensuite de dégager les thèmes sensés intervenir dans l'explication d'un phénomène social. Ce sont donc les dimensions contenues dans sa problématique, sa question de recherche et ses hypothèses, le tout soutenu par la littérature scientifique, qui lui permettent de coder les thématiques (Miles, Huberman, & Hlady-Rispa, 2013). Le guide d'entretien est ensuite construit autour de ces thématiques préalablement définies.

Dans notre étude, nous sommes donc partis de notre modèle théorique de la régulation professionnelle ainsi que de notre problématique pour dégager les principales thématiques pouvant intervenir dans l'explication du phénomène de la régulation professionnelle des enseignants-chercheurs dans un contexte de changement de gouvernance universitaire. Nous avons ensuite codé notre grille d'entretien à partir de ces éléments³⁰. Nous avons ainsi isolé cinq grandes thématiques : la perception du rapport global/sectoriel ; la perception des réformes de l'Unil ; les valeurs, la culture et l'identité professionnelles ; les savoirs et les savoir-faire ; et enfin, l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire. A ces cinq grandes thématiques, nous avons ajouté une question introductive liée à la biographie des acteurs et une question conclusive de synthèse.

La deuxième étape d'une analyse ACT est celle de l'étiquetage thématique. Ainsi, après avoir mené ses entretiens et lorsque ceux-ci sont retranscrits, le chercheur doit ensuite interpréter son matériau de recherche. Pour cela, il doit d'abord lire l'entier d'un entretien afin d'établir des étiquettes thématiques temporaires. Il doit ensuite reproduire cela avec les autres entretiens afin d'affiner ces étiquettes. A titre d'exemples, et pour les situer dans notre travail, ces étiquettes peuvent être « *la pression à la publication* », « *l'accountability* », « *les red tape* » ou encore « *les communautés épistémiques* ». On entend donc par « *étiquette* » une sorte de nom de code qui sert à regrouper et à classer les différents éléments d'un entretien dans des ensembles bien définis. Cet étiquetage peut se faire *a priori* s'il s'agit d'un codage conceptualisé ou *en cours d'analyse* lorsqu'il s'agit d'un codage inductif (Miles et al., 2013). Pour résumer, un étiquetage thématique consiste simplement à répartir les éléments pertinents d'un entretien dans différents groupes, lesquels forment ensuite des thématiques. C'est à l'aide de ce processus de regroupement que l'on peut voir et analyser les différentes dimensions composant un thème.

Dans notre étude de cas, puisque nous avons utilisé un codage conceptualisé, les étiquettes thématiques ont été établies *a priori* sur la base de nos thématiques de recherche. Nous avons donc procédé à une lecture attentive de chaque entretien. Lors de cette lecture attentive, nous avons réparti les réponses de nos interlocuteurs entre les cinq grandes thématiques préalablement codées. Puisque ce travail de repérage et d'étiquetage est fondamentalement un processus dynamique et en constante évolution, nous avons été amené à renommer nos étiquettes ainsi qu'à en créer de nouvelles tout au long de ce premier travail d'analyse. L'un des enjeux majeurs de l'analyse ACT est d'ailleurs pour le chercheur de rester constamment attentif à ces nouvelles informations tout en gardant à l'esprit le lien avec sa problématique (Miles et al., 2013).

Cela étant dit, nous avons procédé en ayant en tête plusieurs techniques permettant de repérer des thématiques dans le discours des acteurs (Ryan & Bernard, 2003). Nous avons tout d'abord cherché les récurrences de certaines idées tant dans le discours d'un acteur mais également entre les différents entretiens. Nous avons été également attentif au langage ainsi qu'aux expressions propres à la pratique de

³⁰ Voir annexe 18

l'enseignement et de la recherche, supposant par là qu'ils devaient renvoyer à des thématiques centrales de la régulation professionnelle. Enfin, nous avons également été attentif au changement de sujet opéré directement par l'acteur dans son discours, afin de distinguer les différentes thématiques. Finalement, notre procédure d'étiquetage thématique a été grandement facilitée par le codage thématique que nous avons préalablement établi dans notre guide d'entretien. Cela nous a permis de repérer plus aisément les passages relatifs à nos thèmes en reprenant les réponses données à nos questions et nous avons pu ainsi repérer plus aisément les récurrences. Mais cette procédure d'étiquetage n'a pas été une simple reproduction mécanique à partir de notre guide d'entretien mais a également évolué à la suite de la lecture des retranscriptions.

7.2.3 La consolidation des thèmes

Après avoir codifié le guide d'entretien et étiqueté les réponses afin de les regrouper dans des thématiques, il est nécessaire ensuite de consolider ces différentes thématiques. En effet, les premières étapes consistent à préparer l'enquête de terrain en codant le guide d'entretien et à dégager ensuite des retranscriptions les différents thèmes abordés en repérant les récurrences sémantiques. Les différents thèmes vont réellement émerger à la suite de cette opération de codage, de la classification des données dans des unités de sens et de tout le travail réflexif du chercheur à partir de ces données. Le travail d'analyse du chercheur est donc au centre de ce processus de construction des thématiques. Le chercheur doit ainsi, dans une dernière phase de l'analyse, prendre un peu de distance pour apprécier ces différentes thématiques, vérifier leur unité et leur solidité avant de pouvoir expliquer les liens qu'elles entretiennent entre elles (Miles et al., 2013; Paillé, 2007).

En effet, le chercheur est tenu de vérifier si chaque étiquette qu'il a conçue durant son travail recouvre bien un contenu sémantique particulier. Il doit donc s'assurer que le contenu de deux étiquettes, par exemple, ne traitent pas du même aspect de la problématique. Cela nécessite également, parfois, de regrouper des étiquettes entre elles parce qu'une fois analysées dans leur globalité, elles traitent finalement de la même thématique mais sous des angles différents. Enfin, il faut également s'assurer que tous les thèmes et sous-thèmes apparaissent dans l'analyse. Pour ce faire, il faut prendre soin de bien évaluer l'unité sémantique de chaque thème. C'est donc en prenant de la distance afin d'avoir une vue d'ensemble des thématiques que ces dernières finissent par se consolider. Cela nécessite une relecture attentive de chaque étiquette ainsi que des citations qui servent à les identifier. Cette ultime étape de l'analyse permet de définir le contenu des thèmes, leur signification mais aussi d'évaluer leur poids dans le phénomène à expliquer (certains thèmes sont centraux tandis que d'autres sont marginaux), leur place dans cette explication (un thème prenant parfois sens uniquement dans un contexte plus large), ainsi que leur complémentarité ou alors leur opposition (Miles et al., 2013). Dans ses conclusions, le chercheur pourra alors reprendre ces

thèmes et déterminer les logiques qui structurent le phénomène étudié. La synthèse des résultats que nous présentons dans notre quatrième partie est donc le résultat de ce travail de consolidation.

7.3 La question de la généralisation des résultats

La question de la généralisation des résultats est une question qui fait largement débat dès lors que l'on est dans une démarche qualitative (Deslauriers, 1997; Lincoln & Guba, 1985; Paillé & Mucchielli, 2008). En effet, il est impossible ou alors extrêmement difficile de pouvoir expliquer l'entier d'un phénomène étudié à l'aide d'une enquête qualitative. Et cette difficulté à généraliser les résultats dépend essentiellement de deux phénomènes (Mukamurera et al., 2006 :129). Premièrement, l'échantillon utilisé dans ce type de recherche n'est généralement pas statistiquement représentatif de la population étudiée, comme c'est d'ailleurs le cas dans notre étude. Deuxièmement, la vie sociale est trop instable et labile pour que l'on puisse prétendre y trouver de la stabilité et des déterminismes. La très grande difficulté à généraliser les résultats d'une enquête qualitative place donc le chercheur dans une sorte d'impasse pour démontrer la « *scientificité* » des résultats de son travail. Afin de réfléchir à ce problème, il est nécessaire de faire un petit détour par la question de la validité interne et externe des résultats.

Par rapport à la validité interne des résultats, soit le fait de savoir si les observations faites par le chercheur correspondent bien à la réalité, l'approche qualitative est plutôt d'un apport important. En effet, la recherche qualitative facilite cette tâche car le chercheur est « *activement engagé avec son sujet de recherche (lequel est lui-même participant) et, généralement, pour une période de temps étendue* » (Drapeau, 2004 :81). C'est cette particularité de la recherche qualitative qui permet au chercheur de régulièrement évaluer ses hypothèses et ses analyses. Mais pour s'assurer de la validité interne, il serait souhaitable dans l'idéal que le chercheur confronte ses interprétations avec celles de ses sujets afin de s'assurer qu'il y ait une unité de sens (Drapeau, 2004; Pourtois & Desmet, 2007). Dans le cadre de cette thèse, ce processus a été entrepris au cours des entretiens, en demandant régulièrement aux enseignants-chercheurs de se prononcer à la fois sur nos propres hypothèses ainsi que sur la synthèse que nous avons pu faire de leur réponse en cours d'entretien. Cela nous a permis de nous assurer, régulièrement, que nous parlions le même langage et que nous étions dans le même ordre de réalité. Nous nous sommes donc assuré par ce biais que nos interprétations du phénomène de la régulation professionnelle étaient suffisamment crédibles aux yeux des acteurs.

Pour ce qui est de la validité externe des résultats, l'enjeu est de savoir si les résultats de l'analyse peuvent être généralisés à d'autres objets ou contextes (Drapeau, 2004 :82). Comme nous l'avons expliqué précédemment, cette question de la généralisation est extrêmement difficile, voire impossible à réaliser dans une démarche qualitative. Ainsi, s'il n'est pas possible de se reposer sur la représentativité statistique d'un échantillon, le chercheur ayant adopté une approche qualitative peut tout de même se fier à la notion

de saturation pour évaluer la validité externe de ses résultats. On entend par « *saturation* » le fait que « *les techniques de recueil et d'analyse des données ne fournissent plus aucun élément nouveau à la recherche* » (Drapeau, 2004 :82). Bien évidemment, pour aboutir à cette saturation des données, il faut mener des entretiens avec un nombre suffisant d'acteurs. Dans notre étude, nous avons enquêté auprès de 31 enseignants-chercheurs. Et nous nous sommes aperçu que les entretiens n'apportaient plus d'éléments nouveaux pour l'analyse à partir du 26^{ème} entretien. En facultés des SSP et de DSCAP, nous l'avons constaté très clairement. Néanmoins, nous avons un doute concernant la faculté des GSE et nous avons alors mené cinq autres entretiens dans cette faculté. Ces entretiens ne nous ont pas apporté d'éléments nouveaux, ce qui nous a permis de conclure à la saturation de nos résultats. Cette attention portée à la validité externe des résultats nous a permis, dans notre analyse, d'évaluer à la fois les particularités de chaque cas étudié mais aussi les similarités et les différences entre les cas (Pourtois & Desmet, 2007).

Enfin sur la question précise de la généralisation, soit le fait qu'une analyse puisse expliquer un phénomène social dans sa globalité, nous voyons qu'elle est peu pertinente dans une démarche qualitative. C'est pourquoi nous préférons parler ici de « *transférabilité* » de nos résultats. Comme le relèvent plusieurs auteurs, la notion de transférabilité est aujourd'hui plus communément utilisée pour définir la scientificité d'un travail de recherche et donc sa validité externe (Drapeau, 2004; Mukamurera et al., 2006; Pourtois & Desmet, 2007). Cette notion renvoie ainsi « *à la préoccupation de savoir si les conclusions auxquelles le chercheur aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié.* » (Mukamurera et al., 2006 :129) Autrement dit, et nous partageons entièrement cette vision de la recherche qualitative, l'enjeu méthodologique est que les conclusions produites dans une recherche qualitative fassent « *sens ailleurs* » (Mukamurera et al., 2006 :129). Dès lors, les résultats d'une recherche qualitative ne doivent pas forcément expliquer l'entièreté d'un phénomène mais peuvent servir à comprendre des situations similaires dans des contextes différents. Ces résultats n'ont donc pas la vocation d'être applicables partout et donc généralisables.

Nos propres résultats doivent ainsi s'entendre dans ce sens là, soit le fait que les conclusions que nous tirons de nos entretiens auprès des enseignants-chercheurs des facultés de SSP, DSCAP et GSE ne sont pas représentatifs statistiquement, ne sont pas forcément applicables à tous les enseignants-chercheurs, de toutes les facultés de l'Unil et encore moins dans d'autres universités. Par contre, nous estimons que nos résultats sont suffisamment stables (critère de saturation des résultats) pour qu'ils puissent faire sens dans d'autres facultés, voire dans d'autres contextes organisationnels. Dans ce sens, nous estimons qu'ils répondent au critère de la transférabilité. D'ailleurs, de nombreux chercheurs ayant adopté une méthodologie qualitative se basent, comme nous, sur le critère de la transférabilité pour justifier la validité externe de leurs résultats (Dubois, 2010; Monjardet, 1994; Paillet, 2007; Spire, 2008).

Enfin, nous ferons abondamment appel à des citations tout au long de ce travail. Nous utilisons les citations dans le but précis de démontrer que nos analyses se fondent bel et bien sur le discours des acteurs. Mais pour des questions évidentes de lecture et de taille finale du texte, nous n'avons pas voulu

multiplier les citations allant dans un même sens. Pour soutenir notre propos, nous nous sommes donc généralement contenté d'une à trois citations particulièrement parlantes pour le lecteur. Ces citations permettent dès lors de baser l'analyse sur la réalité du terrain de recherche.

Chapitre IV : Analyse et synthèse des résultats

La régulation externe

La première dimension de la régulation externe, ou de contrôle³¹, que nous avons déterminée à partir de la littérature est relative au contexte sociopolitique dans lequel évolue une institution ou, dans notre cas empirique, une profession au sein d'une organisation particulière. En nous inspirant des travaux de Muller sur les référentiels (MULLER et al., 2000; P. Muller, 1985; P. Muller & Surel, 1998), nous avons montré que le rôle et les buts poursuivis par une politique sectorielle au sein d'une société consistent à mettre en accord un secteur particulier de la société avec les impératifs de la reproduction de la société dans son ensemble. Et cela passe par le partage d'un référentiel normatif commun, soit le cadre normatif à partir duquel les acteurs d'un secteur de la société interprètent le monde et le rapport entre leur secteur d'activité et ce monde. Comme nous le disions dans notre partie théorique, ces référentiels sont à la fois le produit de l'autonomie des acteurs mais également une contrainte structurelle qui pèse sur leurs actions. Il s'agit donc ici de voir de quelle manière les enseignants-chercheurs perçoivent l'évolution de leur environnement, à partir de quel référentiel, et comment ils définissent le rapport entre leurs activités professionnelles et les attentes de leur environnement.

8 L'évolution du champ académique et scientifique

Dans le cadre de cette enquête de terrain auprès des enseignants-chercheurs de l'UNIL, nous avons cherché à déterminer quelles étaient leurs perceptions de l'évolution du monde académique depuis leur entrée dans la profession. Evidemment, cette perception est différente en fonction des individus, de leur âge, de leur parcours professionnel avant leur installation à l'UNIL. Mais nous avons néanmoins cherché à savoir comment ils interprétaient cette évolution du monde académique et scientifique et de quelle manière cela s'était implanté à l'UNIL. Pour ce faire, nous leur avons d'abord posé une série de questions sur leur perception de l'évolution générale de ce secteur depuis leur entrée dans la carrière, en leur demandant de s'exprimer sur les points centraux de cette évolution. Ensuite, nous leur avons demandé de s'exprimer sur l'évolution de l'UNIL face à ces changements globaux. Nous avons voulu par là montrer de quelle manière la profession d'enseignant-chercheur à l'UNIL s'était ajustée à ce changement global ou, pour reprendre un concept de Muller, à ce nouveau Rapport Global Sectoriel au sein du champ académique (P. Muller, 1985).

8.1 L'internationalisation du champ académique et scientifique

³¹ Ces deux termes sont synonymes pour nous.

L'un des changements majeurs observé par les enseignants-chercheurs de l'UNIL est incontestablement la très forte internationalisation du champ académique et scientifique. En effet, pour l'immense majorité des personnes interrogées, le monde universitaire et de la recherche n'a plus grand chose à voir aujourd'hui avec ce qu'il avait pu être il y a encore 15 ou 20 ans. Ce phénomène a été mis en avant par la quasi totalité de nos répondants, quel que soit leur statut ou leur domaine d'expertise. On peut d'ailleurs relever que l'internationalisation a été souvent le premier élément venant à l'esprit des enseignants-chercheurs :

« Je crois que le phénomène le plus massif et qui a des implications dans tous les domaines de la pratique, c'est l'internationalisation de la discipline. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Il y a une internationalisation. C'est vrai que l'on est beaucoup plus connecté avec des réseaux internationaux et dans des domaines qui sont plus spécialisés. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Mais l'internationalisation prise isolément ne veut pas dire grand chose. Il faut aller chercher dans les discours et les récits de nos acteurs ce qui constitue ce phénomène d'internationalisation. En d'autres termes, il s'agit de déterminer les éléments qui donnent vie à cette internationalisation. Comme nous le verrons ci-après, l'internationalisation se constate sous différents aspects.

8.1.1 La globalisation des communautés épistémiques

Derrière le terme d'internationalisation, il y a effectivement le fait que les liens entre les enseignants-chercheurs au sein d'une discipline ont largement dépassé le cadre national ou culturel d'appartenance. Un réseau scientifique se compose désormais d'enseignants-chercheurs provenant de différentes universités, situées dans des aires géographiques et culturelles diverses, à l'intérieur desquelles les savoirs se créent et se développent pour finalement aboutir à la constitution de communautés épistémiques globalisées. En ce sens là, l'univers des enseignants-chercheurs s'est fortement mondialisé.

Ce professeur ordinaire nous parle ainsi d'un ouvrage qu'il a dû codiriger récemment. Son exemple montre bien le fait que ce travail collectif, qui aurait certainement été mené de manière plus locale il y a quelques années encore, est désormais un produit globalisé. L'idée d'un tel ouvrage a émergé lors d'échanges dans un colloque international et s'est poursuivi par la recherche de collègues motivés, au sein de sa communauté, par un tel projet. Les personnes ayant accepté cette collaboration proviennent ainsi de différents pays et zones culturelles mais toutes ont accepté du fait de l'existence de liens sociaux tissés au sein de ces communautés lors des colloques mais aussi de la connaissance des compétences de chacun. Son travail s'inscrit ainsi dans un réseau international, avec des partenaires provenant de plusieurs continents, réunis autour d'un domaine d'expertise commun :

« Pour faire ça, on est 4 éditeurs, on est surtout 2 qui travaillons de manière plus approfondie pour l'instant sur ce projet. C'est un collègue allemand et moi. Et les deux autres éditeurs sont un collègue américain et un collègue taïwanais. Donc, là-dessus, on est complètement globalisé. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Son récit est intéressant dans la mesure où il est depuis plus de 20 ans dans la profession. Sa longue expérience de la carrière académique lui permet de porter un regard longitudinal sur l'évolution du champ académique et scientifique. Il résume d'ailleurs assez bien la perception d'une grande partie des enseignants-chercheurs interrogés. La citation ci-dessous montre ainsi la manière dont les réseaux des universitaires se sont progressivement étendus, dans une première phase aux collègues des pays voisins et récemment à ceux provenant d'autres continents :

« Donc, très vite, la scène s'est déplacée sur un niveau européen. Et maintenant, il se passe une dernière chose, à mon avis, c'est la montée en puissance de l'extrême orient, la Chine en particulier, des chercheurs de Taïwan, de Chine, de Corée et là, il y a aussi des choses extrêmement intéressantes qui sont en train de se passer. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

A entendre nos interlocuteurs, la dimension locale ou régionale de la collaboration et de la production scientifiques ne semble plus très opérante dans le monde contemporain. Les projets scientifiques se mènent désormais à une échelle internationale, entre partenaires provenant de plusieurs universités différentes, situées bien souvent sur des continents différents. Les enseignants-chercheurs sont ainsi intégrés dans des communautés épistémiques qui se sont fortement globalisées :

« Moi, ma vie scientifique, elle est à l'extérieur. (...) Oui, ça veut dire que ponctuellement je bosse en interne avec des collègues sur des projets mais qui sont des projets internationaux. L'essentiel de mes activités, de mes publications et des lieux où je suis stimulée intellectuellement, c'est à l'étranger. »

(Femme, MER, SSP)

8.1.2 La mobilité des enseignants-chercheurs

Evidemment, la constitution de réseaux internationaux ne se fait pas en restant immobile, bien ancré dans son institution d'origine, là où l'on a mené sa thèse de doctorat. Il faut pour cela se déplacer, voire très souvent s'installer pour un certain temps dans une université d'accueil à l'étranger. L'internationalisation du champ académique et scientifique s'accompagne donc aussi d'une plus forte mobilité des individus. Cette mobilité concerne à la fois le parcours des enseignants-chercheurs durant leur cursus mais aussi dans les recrutements au sein des universités. Les enseignants-chercheurs sont à la fois plus mobiles durant leur carrière et le recrutement au sein des universités est plus internationalisé, l'un et l'autre étant évidemment liés.

La généralisation de la mobilité

Ainsi, si la mobilité est une conséquence de internationalisation du champ académique et scientifique, elle paraît aussi, et peut-être même avant tout, l'un de ses vecteurs. Pour qu'une discipline ou un profession s'internationalise, il faut que les individus se déplacent pour entrer en contact les uns avec les autres. La mobilité paraît donc au cœur de ce processus et tend d'ailleurs à devenir la norme au sein de la profession. En effet, si l'injonction à la mobilité internationale des enseignants-chercheurs est un phénomène relativement contemporain, la très grande majorité des enseignants-chercheurs nous ont confié avoir effectué un ou plusieurs séjours à l'étranger, que ce soit à la suite de leur doctorat ou pendant un congé scientifique :

« Et puis, je suis partie en post doc avec une bourse du ministère des affaires étrangères en Afrique du Sud. »

(Femme, MER, SSP)

« J'étais à New York en congé scientifique il y 3 ou 4 ans (...). »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« (...) j'ai fait ma thèse ici à Lausanne et, comme il était fréquent ou recommandé à l'époque, j'ai fait un post-doc à l'étranger, aux Etats-Unis. »

(Homme, professeur associé, GSE)

« Et là je suis parti en post-doc à l'étranger, d'abord en Angleterre une année, puis au Canada une autre année. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Mais la mobilité n'est plus seulement une option dans son parcours professionnelle mais elle est devenue une véritable injonction. En effet, il est impensable, de nos jours, de mener une carrière d'enseignant-chercheur sans avoir effectué au moins un séjour à l'étranger pendant ou après l'obtention de sa thèse de doctorat³². Le séjour à l'étranger, véritable parcours initiatique où le futur enseignant-chercheur se forge son identité de chercheur et se crée un réseau, est ainsi devenu incontournable pour faire carrière dans la profession d'enseignant-chercheur. C'est en somme ce que nous dit ce professeur ordinaire en science criminelle :

« Ce qui est sûr, en tout cas, c'est qu'un jeune chercheur qui reste ici, sans aller à l'étranger, n'a pratiquement aucune chance d'obtenir un poste académique en Suisse. Et quelque part, ce n'est pas une mauvaise chose parce qu'évidemment, je pense que d'aller voir ce qui se passe ailleurs c'est important et que ça construit aussi une identité. »

(Homme, professeur ordinaire DSCAP)

La mobilité des enseignants-chercheurs est une évolution importante au sein de la profession. Mais nous pouvons également relever, au travers de ces quelques témoignages, que cette mobilité internationale des

³² Il est d'ailleurs prévu à l'Art. 63 de la RLUL qu'un assistant ayant terminé son doctorat à l'Unil peut postuler à un poste de premier assistant dans cette même université uniquement après avoir accompli un séjour d'une année académique dans une autre université.

enseignants-chercheurs a quelque chose de spécifique. En effet, cette mobilité n'est pas multidirectionnelle et tous les pays n'exercent pas la même attractivité auprès de ces professionnels. On voit surtout que cette mobilité se fait en direction des pays anglo-saxons, notamment des USA, de l'Angleterre et du Canada. Il y a évidemment plusieurs raisons qui peuvent expliquer l'attractivité des pays anglo-saxons auprès des enseignants-chercheurs de l'UNIL. On peut évoquer le perfectionnement de la langue anglaise, essentielle pour une carrière dans la profession, ou encore le développement d'un réseau. Mais il ne faut pas non plus négliger des aspects plus subjectifs, comme le prestige perçu des institutions universitaires anglo-saxonnes auprès des académiques de l'UNIL :

« Les Etats-Unis... C'est clair qu'il était beaucoup plus valorisant d'aller dans une université aux Etats-Unis qu'à Trifouillis-Les-Oies. Et on m'a fait même une réponse, une fois, parce qu'un de mes doctorants avait postulé pour une place de post doc en Espagne. Et je pense que le projet était intéressant mais c'était une petite université. Son projet a été refusé. Et j'ai posé la question à notre représentant de la commission scientifique pourquoi ce projet avait été refusé. Et là, la réponse était que l'université n'était pas assez prestigieuse. »

(Homme, professeur associé, GSE)

La plus grande mobilité au sein des enseignants-chercheurs est donc un élément central pour comprendre l'évolution de la profession. Elle se manifeste tôt dans la carrière par le séjour postdoctoral dans une université étrangère, si possible dans une université anglo-saxonne. Ce séjour n'est donc plus un choix, mais une obligation pour tout jeune chercheur ambitionnant d'entrer dans la profession.

Mobilité et création de réseaux

Mais la mobilité des enseignants-chercheurs, c'est aussi un moyen par lequel ces derniers peuvent se constituer un réseau. Nous avons évoqué précédemment la centralité des réseaux épistémiques globalisés comme l'une des évolutions majeures du champ scientifique et académique. Le fait d'être resté un laps de temps relativement long dans une institution d'accueil leur a permis de tisser des liens privilégiés avec une communauté de chercheurs à l'étranger. Il en va de même avec la fréquentation des colloques internationaux où des liens sur des points d'intérêts communs se tissent entre les enseignants-chercheurs :

« Alors j'ai des collègues ici qui ont un réseau très établi, souvent en connexion avec leurs séjours postdoctoraux de l'époque. Donc on réalise bien que le réseau fait à ce stade assez précoce de la carrière joue un rôle souvent très longtemps, très longtemps. Bon après on développe d'autres connexions éventuellement, dans des communautés d'intérêt, je veux dire. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Cette mobilité avant l'entrée dans la profession, durant sa thèse, et ensuite par la fréquentation de colloques internationaux permet aux enseignants-chercheurs de se constituer un réseau professionnel et d'intégrer ces fameuses communautés épistémiques globalisées. Ce professeur ordinaire en faculté des SSP illustre ce propos au travers de la politique d'encouragement à la mobilité développée par l'UNIL et à destination des jeunes chercheurs. Il montre aussi indirectement que cette mobilité, qui est désormais fortement encouragée auprès de la relève, lui a permis de se positionner favorablement au sein d'une communauté épistémique :

« On a beaucoup encouragé, y compris en donnant de l'argent, les présentations à des conférences, la soumission d'articles, le fait d'aller dans des écoles d'été, etc. Donc, se confronter, c'est ce qui permet aussi de se faire un réseau. Je crois que moi, j'ai pour ma part un assez bon réseau international. Bon, je ne crois pas que je l'ai parce que je plais aux gens. Je crois que je l'ai parce que l'on a des intérêts communs, etc. Si on reste dans son bureau, on n'a pas ça. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

En effet, la mobilité des enseignants-chercheurs leur permet de se constituer des réseaux mondialisés. Et ces réseaux constituent une ressource extrêmement importante pour les enseignants-chercheurs en cela qu'ils sont de fabuleux vecteurs d'opportunités scientifiques. Ces réseaux d'interconnaissances permettent aux chercheurs d'identifier les individus qui partagent un même champ d'expertise ou alors de compléter le leur, de développer des projets scientifiques en commun et donc d'obtenir des fonds. Et ces réseaux d'interconnaissances se construisent souvent à un stade précoce de la carrière, dès le doctorat, et s'étoffent par la suite lors des différents colloques et congrès internationaux :

« On a certains projets communs (...) où on a plusieurs gens qui travaillent ensemble. Mais de l'autre côté chaque chercheur a son réseau international. Je pense que sans ce réseau, c'est très difficile. Si je sais que l'on a un collègue là et qu'ils ont un équipement qui est idéal pour ma question, bon, j'essaie d'envoyer le doctorant là-bas. Et, on développe des projets ici, ensemble, on discute. (...) Si on veut, la globalisation économique dans la recherche, ça a commencé plus tôt (dans la carrière, ndlr). C'était déjà avant, avec la possibilité de faire des post-docs, de travailler avec d'autres gens. En conférence, on rencontre les gens qui sont intéressants, on les invite. On commence à développer un réseau qui est mondial. Et on va finir dans une institution. On va, comme chercheur, comme prof, développer des projets internes. (...) Mais c'est extrêmement important de laisser venir les chercheurs de l'extérieur et envoyer les doctorants, ou les post-docs, à d'autres endroits. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Ce professeur ordinaire nous dit aussi qu'il n'y pas que les réseaux internationaux qui comptent dans la vie d'un enseignant-chercheur. Les projets menés à l'interne, au sein d'un institut, sont également importants. Mais il relève de manière pertinente que la recherche contemporaine ne se fait plus strictement sur une échelle locale, elle a forcément une composante internationale. Cette composante peut être assez manifeste lorsqu'il s'agit de projets regroupant plusieurs équipes de recherches de divers pays. Mais il peut également s'agir de collaborations plus ponctuelles ou limitées à certains aspects. Cela peut prendre la forme d'une demande d'expertise externe ou alors le besoin d'accéder à des technologies de pointe pour exploiter des données. Quelle que soit la forme que prend l'utilisation du réseau, ce dernier est devenu un outil indispensable pour mener une carrière d'enseignant-chercheur.

Et le développement d'un réseau est également utile pour s'imposer dans un champ scientifique, à un niveau local. Le cas de ce professeur ordinaire en faculté des SSP montre que ses différents déplacements aux Etats-Unis lui ont apporté deux choses : une ouverture intellectuelle et le développement d'un réseau. En effet, il nous explique que ses trois déplacements aux Etats-Unis durant sa thèse lui ont permis de découvrir un nouvel horizon intellectuel et par la suite d'importer dans le monde francophone tout un pan de la littérature américaine dans son domaine d'expertise. Cela lui a donc permis de développer une forme

« *d'avantage compétitif* » dans le développement de sa carrière. Mais ses déplacements l'ont également mis en contact avec des universitaires américains et d'intégrer progressivement un réseau international. Cette relation est bien sûr de type « *win-win* » puisque les enseignants-chercheurs américains de son réseau avaient également quelques intérêts à être traduits en français, de pénétrer l'univers intellectuel francophone et ainsi développer leur reconnaissance internationale. Cette longue citation montre donc tout l'intérêt que les enseignants-chercheurs peuvent obtenir d'une mobilité : maîtrise d'une langue étrangère, intégration dans une communauté épistémique internationale et développement d'atouts dans la construction d'un curriculum vitae.

« Donc moi, j'ai construit ma réputation, enfin mon autorité intellectuelle on va dire, sur l'internationalisation. On a fait un livre avec une collègue (...) qui était une pure opération d'importation de la littérature américaine. C'est tout. Et ça, ça m'a imposé de manière, pas définitive parce que l'on meurt tous un jour, (...), mais ça m'a imposé complètement parce que je suis arrivé, en gros, avec une bibliothèque entière que je déversais sur mes petits camarades. Et, du coup, j'ai pris le « lead » sur ce truc là. (...) Et après, toute ma carrière je l'ai construite comme ça. Quand j'ai soutenu ma thèse, dans mon jury il y avait un Américain et les autres c'était les vieux de la vieille qui tenaient la science politique. Et un de ceux-là, je me souviens, m'a dit que j'avais fait une thèse exotique parce que les références de la bibliographie étaient à 80% anglo-saxonnes. Une thèse exotique ! Vous voyez ? Plus personne ne dirait ça aujourd'hui. Mais ça m'a servi considérablement. C'est-à-dire qu'après, les premières personnes qui m'ont promu, on va dire, c'est les Américains. La première fois que je suis allé dans une conférence importante c'était à Berlin et c'est le professeur américain qui était dans mon jury qui m'a emmené dans ses bagages. Parce que naturellement, ils sont dans une logique d'échange. Ce qui veut dire que pour ses collègues américains, trouver enfin quelqu'un en France qui pouvait discuter avec eux sur cette discipline, (...), c'était du pain béni. J'en ai traduit une quantité astronomique. Enfin, on pourrait objectiver les collusions qui se sont nouées au cours de ma carrière. Si vous prenez la liste des traductions que j'ai faites depuis le début des années '90, tous les gens qui m'ont aidé, supporté et qui m'ont imposé dans l'académie francophone, je les ai traduits en français. Donc, dans tout ça, il n'y a rien de gratuit. Mais c'est très bien, voilà... Oui, alors ça je crois que c'est une des voies, une des manières par lesquelles on peut s'imposer. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Pour d'autres, la mobilité et le fait d'intégrer des communautés épistémiques internationales recouvrent une autre réalité. Pour des personnes dont le statut professionnel est moins valorisé, comme c'est le cas des MER, la mobilité est aussi une manière de dépasser les pesanteurs institutionnelles et hiérarchiques :

« Et être MER en Suisse, n'est pas préjudiciable en terme de visibilité internationale, ça l'est en terme de visibilité nationale. Donc, tant que je suis essentiellement dans des espaces internationaux, ça va bien. Si un jour j'ai envie d'être plus présente en Suisse, c'est beaucoup plus compliqué. »

(Femme, MER, SSP)

La mobilité des enseignants-chercheurs constitue donc une composante majeure de l'internationalisation du champ scientifique et académique. Leurs activités ne se limitent plus au cadre strict de leur université d'appartenance. Leur champ d'activité et leurs collaborations dépassent très largement la sphère locale et nationale, voire souvent continentale. Le travail d'enseignant-chercheur se fait désormais dans des réseaux. Les enseignants-chercheurs travaillent de plus en plus avec des partenaires internationaux et la capacité à s'y intégrer est une condition *sine qua non* pour mener une carrière. Les relais internationaux constituent

donc une ressource centrale pour intégrer et mener une carrière d'enseignant-chercheur. Lorsque nous demandions à ce professeur ordinaire de la faculté de GSE ce qu'il nous conseillerait de faire pour maximiser nos chances d'intégrer la profession d'enseignant-chercheur, voici ce qu'il nous a répondu :

« Il faut être communicatif et il faut avoir des réseaux, créer des réseaux et fonctionner en réseau. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Mobilité et recrutement

Mais la mobilité se constate aussi dans les recrutements d'enseignants-chercheurs. Le domaine scientifique et académique est devenu, comme nous l'avons montré dans notre première partie, un marché comme les autres. A partir de là, les enseignants-chercheurs constituent une main d'œuvre comme les autres et ils sont libres de vendre leur force de travail à qui répond le mieux à leurs inspirations professionnelles et extra-professionnelles. Beaucoup d'acteurs interrogés ont d'ailleurs relevé la plus forte internationalisation du corps enseignant de l'UNIL :

« Je pense que quand je suis arrivé, les recrutements étaient pour l'essentiel locaux, pas nécessairement lausannois mais disons proche. Ça c'est relativement internationalisé. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« On le voit, on est dans une discipline qui a pris de l'importance, qui s'internationalise, qui fait qu'aujourd'hui les professeurs de Lausanne vont dans le monde entier. Ça n'était pas le cas il y a 15 ou 20 ans. Ils viennent aussi du monde entier d'une certaine manière. Donc ça, c'est très positif. Je pense aussi qu'il y a une internationalisation du corps professoral et, aussi, du corps intermédiaire très claire et très nette. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des SSP)

Comme le relève ce dernier professeur, le mouvement est donc bilatéral. Si le corps enseignant s'internationalise à l'UNIL, les jeunes chercheurs lausannois s'exportent eux aussi à l'étranger. C'est également un facteur important pour l'élargissement des réseaux épistémiques que nous avons abordé précédemment :

« On a des gens qui sont partis en Angleterre, en Hollande, en Allemagne, aux Etats-Unis, au Canada, en Australie. Donc, on a des anciens docteurs qui sont maintenant des profs dans les unis un peu partout dans le monde et (...) avec lesquels on a construit un réseau finalement relativement intéressant, qui est très actif et puis avec lesquels on a énormément de discussions, et puis que l'on retrouve dans les conférences et puis avec lesquelles on collabore bien. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

L'internationalisation du corps enseignant au sein des universités, dont l'UNIL est l'un des acteurs, et la mobilité des enseignants-chercheurs sont des éléments centraux dans l'évolution du champ scientifique et académique contemporain. Les universités recrutent désormais leurs enseignants-chercheurs sur un marché internationalisé, ce qui entraîne évidemment plus de concurrence. Pour faire face à cette concurrence, la grande majorité des enseignants-chercheurs vont effectuer un séjour à l'étranger durant

leur carrière pour acquérir les outils et développer les réseaux qui leur permettront d'obtenir un poste. Alors, nous ne prétendons pas que ce phénomène de la mobilité est entièrement nouveau. Il existe certainement depuis de très nombreuses années, voire des siècles. La différence semble cependant liée à sa généralisation et, d'une certaine façon, à sa banalisation. S'il fut peut-être un temps où le recrutement international ne concernait qu'une certaine élite de la profession, il concerne aujourd'hui toute la profession des enseignants-chercheurs, y compris les doctorants. La mobilité est donc une composante importante de cette internationalisation.

8.1.3 La diffusion de valeurs et de normes d'action

L'internationalisation passe ainsi par la globalisation des communautés épistémiques. Cette globalisation est rendue effective par la plus grande mobilité des enseignants-chercheurs et l'internationalisation du corps professoral au sein des universités. Une conséquence forte de cet éclatement des frontières est aussi une plus grande fluidité dans la diffusion des valeurs et des normes d'action au sein de ce groupe professionnel. Comme l'ont relevé un certain nombre d'entre eux, l'internationalisation des disciplines a ainsi permis la diffusion, et conséquemment une homogénéisation des critères de l'excellence académique :

« Donc voilà, pour moi, c'est ça le truc fondamental qui a changé, c'est une internationalisation qui fait que des normes, à peu près identiques, s'imposent un peu partout. C'est-à-dire les normes de l'excellence. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Cet enseignant-chercheur montre ainsi que ces critères fondamentaux sur lesquels on évalue leur travail, et sur lesquels ils doivent rendre compte de leur « *professionnalisme* », sont un peu partout les mêmes : publications, recherche de fonds et satisfaction de la clientèle estudiantine. Evidemment, l'importance de chacun de ces facteurs peut varier en fonction du contexte et de la culture nationale, de l'importance que met chaque institution sur ces critères, voire d'autres critères également. Mais il n'en demeure pas moins qu'un consensus sur les critères de l'excellence académique a fini par s'imposer et qu'il contribue fortement à la reproduction de la profession :

« Tout s'est normé dans les filières de recrutement et c'est lié à l'internationalisation. C'est-à-dire que dans la mesure où il y a une espèce de compétition, il y a toujours eu de la compétition, mais une compétition qui passe par des normes reconnues, etc., on se dit maintenant que l'on doit recruter les meilleurs. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Comme le dit ce professeur ordinaire, l'internationalisation est un facteur important à prendre en compte dans la mesure où elle a justement permis de diffuser une vision de plus en plus uniforme de ce qu'est l'excellence et par conséquent de ce que doit être la bonne pratique professionnelle. On peut d'ailleurs supposer que cette vision uniformisée de l'excellence est au cœur même des réformes managériales que l'on voit à l'œuvre dans de nombreuses universités. L'accent mis sur l'excellence scientifique, via la diffusion des résultats de la recherche au travers des meilleures revues, le positionnement concurrentiel de

l'organisation au sein du marché national et international de la science ou encore le développement des synergies entre le monde économique et scientifique sont clairement au centre de la stratégie adoptée par l'UNIL et déterminent très certainement les critères de l'excellence pour cette organisation. C'est possiblement aussi cette vision de l'excellence qui détermine ensuite les critères de l'évaluation du corps enseignant. Nous allons revenir par la suite sur ces aspects, mais pour l'heure il nous semble ici intéressant de formuler cette hypothèse. Nous remarquons néanmoins que l'internationalisation a eu des conséquences sur les normes et les valeurs d'action, soit sur les pratiques professionnelles :

« Et que ça, ça passe par la nécessité de publier beaucoup, de publier dans des revues expertisées. (...) La nécessité de publier en anglais, ça aussi ça a changé. La génération précédant la mienne, que ce soit en France ou ici, c'est des gens dont le rapport à l'anglais est plus que distant. Tu n'avais pas besoin de publier en anglais pour faire carrière, pour exister. Maintenant, c'est fini. C'est juste impensable. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

En quelques phrases, ce professeur résume assez bien le fait que c'est au travers d'une internationalisation du champ et la mobilité des individus que certaines idées se diffusent et finissent par s'imposer un peu partout. A l'image des virus dans le monde biologique, la mobilité des individus et la globalisation des communautés épistémiques sont des facteurs importants dans la diffusion des idées et des pratiques. Comme l'ont dit les enseignants-chercheurs ci-dessus, c'est une certaine idée de l'excellence qui s'est généralisée au sein du monde académique et scientifique. L'internationalisation est donc aussi celle des idées et des pratiques. Mais il existe tout de même des exceptions à ce courant dominant.

En effet, cette vision de communautés épistémiques globalisées n'est pas forcément partagée par tous nos interlocuteurs. Pour certains d'entre eux, probablement pour une question de génération et de sensibilité scientifique, ce mouvement de globalisation n'est pas perçu aussi fortement que pour leurs collègues. Leur réseau est certes international mais culturellement plus homogène. On retrouve d'ailleurs ce genre de profil plutôt dans des instituts tels que l'IEPI à la faculté des SSP où la science politique française, par exemple, est encore très présente dans les travaux de recherche. C'est ce que nous explique ce professeur ordinaire :

« Mais disons que si je n'avais pas occupé toutes ces fonctions administratives, je pense que j'aurais maintenu et développé des projets concrets dans des réseaux mais plutôt en direction de la France. Cela aurait été possible dans le cadre d'autres réseaux mais je suis vraiment un produit de cette science politique française qui s'est développée depuis le milieu des années 1980 et qui continue à exister aujourd'hui autour de revues. Donc je pense que j'aurais été encore plus inséré dans ce réseau francophone. Là, j'aurais vraiment développé des projets concrets. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Pour d'autres, il s'agit de leur insertion dans une discipline qui explique ce décalage de perception. Leur discipline n'étant pas régie par les mêmes logiques scientifiques et épistémologiques que les autres, ils ne font donc pas face aux mêmes enjeux. Ainsi la perception des enseignants-chercheurs en droit est relativement différente de celle d'autres enseignants-chercheurs provenant des facultés de GSE ou de SSP

ou encore des Sciences criminelles au sein de la faculté DSCAP. Nous allons donc décrire ci-dessous en quoi cette discipline ne répond pas au même mouvement d'internationalisation que les autres.

8.1.4 Le droit comme exception à l'internationalisation des disciplines

Comme nous allons le voir à de nombreuses reprises dans cette analyse, la discipline du droit n'est pas une science comme les autres au sein de l'université. En effet, cette discipline n'est pas régie par les mêmes logiques et impératifs que les autres domaines scientifiques. Malgré ce décalage, cela n'empêche pas les enseignants-chercheurs en droit de constater que leur environnement institutionnel est en changement, bien que cela ne les touche pas encore :

« Comme vous le savez, ça menace un peu mais on n'a pas encore vraiment concrétisé cette direction. Je ne peux donc pas sentir aujourd'hui une différence. Je vois bien que c'est dans l'air et que ça menace l'ambiance actuelle mais je ne le vois pas. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

S'ils ne constatent pas encore ces changements globaux dont nous avons déjà esquissé les contours, c'est parce qu'ils ne vivent pas tout à fait la même réalité professionnelle que leurs collègues dans d'autres facultés. Et cela se ressent fortement dans leur perception de l'évolution du monde universitaire au sein duquel, il faut bien l'avouer, ils se sentent un peu en décalage :

« Quel que soit le critère, on ne répond à aucune entrée, finalement, du modèle préconstruit que l'on essaie de nous imposer ou que l'on nous imposera le cas échéant par la suite. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

C'est notamment le cas par rapport à la question des réseaux. Si l'internationalisation des réseaux semble être la norme dans d'autres facultés, cela n'est pas le cas dans le domaine du droit. Si l'on fait exception du droit international comparé, la dimension internationale n'est pas très pertinente dans cette discipline. Son très fort encrage dans le cadre national, voire jusqu'il y a peu au niveau cantonal, fait que la question de la globalisation des réseaux n'est pas très opérante. L'internationalisation des réseaux académiques et scientifiques ne concerne pas *« une science qui est à 80% nationale »*, comme nous l'indique ce professeur ordinaire en droit. Et les objets même de leurs recherches ne leur permettent pas de créer des communautés épistémiques internationalisées :

« Quand vous dites que vous avez trouvé un moyen de distinguer la coaction de telle chose en droit suisse, parce que c'est une problématique propre au droit suisse, ça ne peut avoir d'impact que sur le monde très limité des juristes suisses. »

(Femme, MER, DSCAP)

Et au niveau de la pratique professionnelle, la recherche en droit n'est pas du tout comparable, dans sa forme notamment, avec la recherche forensique par exemple. Ces deux disciplines font partie de la même faculté (DSCAP) mais, pour autant, la pratique de la recherche est diamétralement différentes :

« Vous savez que l'on a l'École des Sciences Criminelles et qui a toute une branche avec des spécialistes des incendies, des spécialistes des traces génétiques, etc. Alors là, ce sont vraiment des sciences dures où vous avez un modèle qui est plus proche, si je puis dire, de la physique, de la chimie, de recherches en sciences exactes. Et cela ne correspond pas à la recherche des juristes. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

En effet, le type de recherche que font les enseignants-chercheurs en droit ne ressemble pas à ce qui se fait dans des domaines scientifiques plus classiques, orientés vers les « sciences exactes ». La recherche en droit est avant tout une activité solitaire, menée par un professeur à partir de sources écrites. Il n'y a pas d'enquête de terrain, ni de statistiques à mener et encore moins d'expérimentation. C'est un travail qu'il mène donc seul, dans son bureau et généralement sans l'aide d'assistants. Cette manière de faire de la recherche explique ainsi le fait que les réseaux globalisés d'enseignants-chercheurs n'ont, pour ainsi dire, aucune utilité pour ces professionnels :

« Nous, on fait un travail d'interprétation et de recherche juridique. Donc, la recherche en droit est un travail individuel principalement, ce qui n'exclut pas que l'on travaille en lien avec des collègues que ce soit sur un ouvrage collectif ou pour écrire un article en commun. Mais la recherche est en général essentiellement individualiste. Donc, ça ne sert à rien d'avoir un réseau particulièrement étendu ou important. Ça ne permet pas d'échanger des données ou des indications d'enquêtes, de statistiques. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

A la lumière de ces quelques explications, la discipline du droit fait ainsi exception au sein du monde académique et scientifique. Et cette particularité est aussi une source importante d'interrogation, pour ne pas dire d'angoisse, au sein des enseignants-chercheurs en droit. Comme nous allons le développer plus longuement dans la partie consacrée à l'évolution du travail d'enseignant-chercheur, l'excellence se mesure de plus en plus à l'aide d'indicateurs tels que le nombre de publications, le classement des revues dans lesquelles on publie ou encore les fonds que l'on arrive à soulever via des projets de recherche. Si de tels indicateurs tendaient à se généraliser pour évaluer toutes les facultés indistinctement, alors les enseignants-chercheurs en droit ne seraient pas en position favorable. Et ces derniers craignent d'ailleurs, même si cela relève plus de l'hypothèse que d'un futur proche, que leurs financements soient liés à de tels critères de performance. Enfin, c'est aussi la question de la reconnaissance de leur travail qui est en jeu dès lors qu'ils ne peuvent répondre aux mêmes critères d'excellence que leurs collègues d'autres facultés. C'est d'ailleurs ce que nous dit en substance ce professeur ordinaire lorsqu'il évoque la place de sa recherche dans le paysage académique de l'UNIL :

« (...) cette recherche je l'estime importante et je ne pense pas être le seul dans cette faculté à la considérer comme étant importante. Mais elle n'est pas prise en compte dans les critères puisqu'elle n'aboutit ni à une demande au Fonds National, ni à des fonds extérieurs, ni à des publications dans des revues internationales. Quel que soit le critère, on ne répond à aucune entrée finalement du modèle préconstruit que l'on essaie de nous imposer ou que l'on nous imposera le cas échéant par la suite. Donc, n'étant pas reconnue, ça aura peut-être des conséquences budgétaires ? Il faudra voir comment ils vont l'imposer par phénomène d'incitation ou je ne sais pas par quel moyen concret ? Mais même si ce sera de manière indirecte, ce sera très décevant parce qu'on n'aura aucun retour sur notre travail. Enfin, je n'ai pas l'impression que je travaille moins qu'un collègue qui fait des recherches sur un Fond National ou un autre qui a fait un article dans la revue internationale de X. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Le droit constitue donc, à maints égards, une exception dans ce paysage universitaire qui s'internationalise de plus en plus et qui impose progressivement une vision homogène des critères de l'excellence professionnelle.

8.2 Le marché universitaire et scientifique

Comme nous venons de le voir, et exception faite du droit, le monde de l'enseignement et de la recherche s'est grandement internationalisé ces dernières décennies. Les enseignants-chercheurs sont de plus en plus mobiles, les réseaux se mondialisent et l'on recrute désormais à une échelle internationale. En conséquence, les normes et les pratiques de l'excellence s'uniformisent à mesure que les individus se rapprochent et collaborent entre eux. A cela s'ajoute également une plus grande concurrence entre les universités, notamment pour s'attacher les services des plus compétents et ainsi figurer devant ses concurrents dans la course à la production scientifique et aux étudiants. Dans ce schéma général, l'université deviendrait progressivement une organisation productive et commerciale qui doit gagner des parts de marché, comme bien d'autres organisations du secteur privé.

Evidemment, cette image est quelque peu exagérée puisque la majeure partie des universités, du moins en Suisse et en Europe continentale, demeurent des organisations publiques dont le financement provient essentiellement de fonds publics. Mais il est tout de même très significatif de constater l'utilisation fréquente dans le discours des acteurs, d'un vocabulaire issu du registre économique et commercial. En effet, des mots tels que « concurrence », « compétitivité », « productivité », « management » ou encore « gestion d'équipe » reviennent souvent dans les entretiens pour caractériser leur environnement organisationnel et leur travail. L'emprunt de ce vocabulaire témoigne assez bien que, désormais, l'excellence dans le domaine scientifique et académique se mesure de plus en plus à l'aide de critères quantitatifs : nombre de publications, classement des revues dans lesquelles on publie, nombre de projets obtenus, montants alloués pour la recherche, fréquentation des cours, degré de satisfaction des étudiants, etc. Même si l'UNIL n'est pas encore à un stade avancé de ce schéma, la vision stratégique portée par sa direction est en accord avec cette évolution du champ scientifique.

Nous allons décrire ci-dessous quelques unes de ces principales transformations, lesquelles nous font penser que, dans l'esprit des acteurs interrogés, l'université fonctionne dorénavant comme un marché. Le premier élément témoignant de cette évolution est l'injonction à la publication, qui peut être traduite par la volonté de chaque université d'augmenter sa production scientifique³³. Ensuite, nous montrerons que cette

³³ Notons ici qu'une université produit essentiellement trois biens: des publications, des brevets et des diplômés. La recherche est ainsi la matière première à partir de laquelle les enseignants-chercheurs produisent ces trois types de biens.

concurrence plus forte et cette inflation de la production scientifique pousse à l'hyperspécialisation, ce qui renvoie en quelque sorte à l'idée de se constituer une « *niche commerciale* ». Finalement, l'université serait devenue un secteur économique (presque) comme un autre.

8.2.1 Le marché de la formation universitaire et de la recherche

Lorsque l'on aborde les grandes transformations du champ académique et scientifique, les enseignants-chercheurs de l'UNIL perçoivent qu'il y a un mouvement vers une forme de « *marchandisation* » de l'enseignement supérieur et de la recherche, lequel accompagne le phénomène d'internationalisation que nous avons vu précédemment. Cette marchandisation renvoie évidemment aux grandes transformations du monde académique et scientifique dont la création d'un Espace Européen de la Recherche, les réformes de Bologne en Europe ou encore la généralisation des classements internationaux (Benninghoff, 2011; Bruno, 2011, 2008b). Les enseignants-chercheurs, du moins ceux que l'on a interrogés, sont ainsi pleinement conscients que le monde universitaire, observé à une échelle internationale, évolue de plus en plus vers des logiques de marché où la concurrence entre les universités est devenue un enjeu central de gouvernance.

Les formations universitaires semblent également de plus en plus conçues dans une logique commerciale, où les offres de formation doivent répondre à la demande des étudiants. En effet, ces derniers sont perçus comme une source importante de revenus pour les universités, que ce soit par les frais d'inscription au semestre ou par la taille de l'enveloppe budgétaire allouée par l'Etat en fonction de la fréquentation des différentes offres de formation. Quelle que soit la formule, une logique demeure : plus une université attire d'étudiants et plus elle obtiendra des fonds. Mis à part quelques institutions d'élite qui peuvent pratiquer des tarifs élevés et ainsi garder des effectifs réduits, les universités se doivent d'attirer un nombre suffisant d'étudiants pour obtenir les fonds nécessaires à leur fonctionnement et notamment en matière de ressources humaines. Et cela passe par l'adaptation de l'offre de formation à la demande du marché, lequel est constitué des étudiants et des acteurs économiques.

Aux yeux de certains enseignants-chercheurs interrogés, il s'agit là d'une évolution fondamentale du champ scientifique et académique au niveau international. Si l'UNIL semble ne pas être totalement soumise à cette logique, ils soulignent que cette évolution se constate essentiellement dans le monde anglo-saxon :

« Alors il y a deux effets qui me frappent. Le premier, c'est la course au nombre d'étudiants, le fait que les programmes sont financés par le nombre de gens qui vont s'asseoir sur les sièges. Et donc, ça amène les facultés à des stratégies d'appel, de marketing, de gestion des étudiants que l'on ne ressent pas encore dans notre système actuel. (...) Donc ça, c'est ce que vivent un bon nombre de mes collègues dans les universités anglo-saxonnes parce que c'est devenu un espace compétitif, extrêmement libéral, puisque si les étudiants ne viennent pas chez vous, ils iront ailleurs. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

L'enseignement supérieur fonctionnerait comme n'importe quel autre marché. Pour rendre ces formations attractives, les universités mettent en place des stratégies de type marketing, en développant des programmes « à la mode », en proposant d'explorer des domaines dont on sait par avance qu'ils peuvent rencontrer un large succès. Au fond, le choix d'un programme de formation n'est pas régi par des logiques diamétralement différentes de celles qui prévalent dans n'importe quel autre secteur commercial. D'ailleurs, l'intitulé des formations sonne souvent comme un slogan publicitaire :

« On sait que si on met le mot « forensique » dans un programme, comme on disait en anglais, on multiplie par 10 le nombre d'étudiants. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Ce qui fait que nous, dans un domaine un peu particulier et qui est à la mode, on remarque que les universités américaines et anglaises développent des programmes « sexy » avec le mot « forensique » ou « scientifique » qui sont là pour attirer les étudiants. La qualité de l'enseignement qui leur sera distribué, ce n'est pas secondaire, mais dans une certaine mesure ça le devient un peu parce que l'on veut que l'étudiant ait une bonne expérience. On veut que l'étudiant ait du plaisir. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Ce que nous disent ces deux professeurs est intéressant non seulement parce qu'ils mettent en avant la nécessité d'attirer des étudiants dans des programmes de formation mais aussi dans la manière de les traiter comme des clients. L'étudiant n'est ainsi plus seulement considéré comme celui qui vient à l'université pour écouter un enseignement, acquérir des compétences et passer des examens pour obtenir une certification. Il est parfois aussi considéré comme un client dont l'offre de formation doit correspondre à ses besoins et à ses goûts. Et quand ce professeur dit que les étudiants doivent avoir « une bonne expérience », il y a là l'idée que l'étudiant, en tant que client de l'institution, désire que son investissement débouche sur un résultat. En l'occurrence ici, il s'agit de réussir sa formation et de trouver du travail ensuite. Dans un certain sens, cela se comprend aisément puisque celui qui investit des ressources veut, en retour, obtenir quelque chose. Mais cette logique devient perverse lorsque l'université a elle aussi un intérêt à ce que l'étudiant ait une bonne expérience et obtienne une certification en retour de son investissement. En effet, certaines universités peuvent avoir un intérêt à ce qu'un nombre limité d'étudiants échouent aux examens afin de maintenir leur source de revenus et ne pas voir leur « clientèle » partir à la concurrence. C'est ce que soulève d'ailleurs le professeur ordinaire que nous citons précédemment lorsqu'il évoque ce que vivent ses collègues anglo-saxons, notamment dans toutes les universités qui ne peuvent pas compter sur leur image d'institution d'excellence pour exiger des frais de scolarité très élevés à leurs étudiants :

« Lorsqu'il y a un doyen qui vous dit que le taux de succès dans votre master est de 50% et que ça serait bien qu'il passe à 70% parce que ça fait quand même 20% de gens en plus qui vont payer l'année suivante... Ce n'est peut-être pas un langage aussi direct, mais c'est quelque part cette pression du système universitaire qui s'exerce sur les enseignants et que je trouve extrêmement pénible à vivre. Donc ça, c'est ce que vivent un bon nombre de mes collègues dans les universités anglo-saxonnes parce que c'est devenu un espace compétitif, extrêmement libéral, puisque si les étudiants ne viennent pas chez vous, ils iront ailleurs. L'excellence, mise à part quelques universités où

il est admis qu'elles sont dans un programme d'excellence, ces questions là s'appliquent assez peu. Ce n'est pas à Oxford ou à Cambridge que se posent trop ces soucis. Mais dans toutes les autres universités, ces soucis sont importants. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Cette vision d'une marchandisation l'enseignement supérieur est évidemment extrême et se manifeste plutôt dans des pays où cette mission de service public a été déléguée à des établissements privés. Ce sont donc plutôt les universités anglo-saxonnes qui sont concernées par ce phénomène et peu les universités suisses, et a fortiori l'UNIL. Mais le fait de développer des formations pouvant attirer un maximum d'étudiants, notamment en deuxième cycle, reste un objectif pour toutes les universités, même pour l'UNIL. En effet, la stratégie de développement de l'UNIL passe justement par la création d'une offre de cours attractive qui puisse permettre à l'UNIL de se démarquer sur la scène académique suisse. Et l'augmentation du taux de réussite des étudiants fait clairement partie des axes de développement prioritaires de l'UNIL pour ces prochaines années. En cela, l'UNIL n'est pas non plus totalement en dehors de cette logique.

Il en va de même dans le domaine de la recherche scientifique. Au sein de certains instituts, la tendance est là aussi au marketing. Il faut mettre au point des programmes de recherche sur des sujets porteurs, en collaboration parfois avec des partenaires bénéficiant d'une large couverture médiatique ou d'un certain prestige. L'idée derrière cette stratégie, du moins peut-on le penser, est de se positionner, en tant qu'université ou institut, comme un « leader » innovant sur un marché scientifique internationalisé en médiatisant au maximum un projet, une recherche ou une formation. En marketing, cela s'apparenterait à un « produit d'appel » dont l'intérêt serait d'attirer à soi tant des chercheurs de pointe que des étudiants. Ce MER nous livre ce témoignage à propos des nouvelles collaborations de son institut avec des organismes internationaux, en l'occurrence une grande organisation sportive internationale, et qui montre bien cette évolution :

« Mais dès qu'il s'agit de faire quelque chose, d'avoir une visibilité internationale, on sent que l'on privilégie des aspects, des thèmes porteurs, des choses un peu spectaculaires, des collaborations spectaculaires. On va parler de la collaboration de l'ISSUL avec X parce que ça parle aux gens, surtout avec tout ce qu'il y a autour, comme le dopage qui est quelque chose de très médiatique. Alors ça, ça parle. Et des fois, voilà, mon constat c'est que l'on rend visible ce qui touche le plus de gens. »

(Homme, MER, SSP)

Cette conception du monde universitaire comme un marché a diverses conséquences et notamment sur l'orientation des formations délivrées aux étudiants. Il faut, en effet, des formations qui répondent aux besoins des étudiants, quand bien même ceux-ci peuvent être dictés par un effet de mode. Néanmoins, il ne s'agit pas non plus de conclure que toutes les facultés et tous les enseignants-chercheurs se retrouvent dans ce modèle de marché, en mettant en œuvre des stratégies marketing ou en cédant aux sirènes de la mode lorsqu'il s'agit de développer leurs plans d'études. Il est clair, au vue de nos entretiens, que ce mouvement se manifeste parfois dans des filières proches des sciences « dures », comme les sciences criminelles, les géosciences ou en sciences du sport, et que les sciences humaines et sociales semblent

plutôt à l'écart. Malgré tout, de tels phénomènes peuvent également s'observer, plus discrètement certes et de façon plus ponctuelle, dans des filières comme le droit par exemple. Comme nous le dit cette MER, en partant d'une critique de la faculté des HEC, les étudiants se comportent parfois comme des consommateurs. Son commentaire préfigure ce que nous allons voir par la suite avec la professionnalisation des cursus et ce que nous appelons la « migroïsation des études³⁴ » :

« Alors moi, je déteste HEC car ils sont dans une optique où ils perçoivent tout dans un souci de rentabilité. Mais l'université ne fonctionne pas à la rentabilité. Alors ils polluent et ils contaminent nos étudiants. Bientôt, on aura des étudiants qui nous diront qu'ils ont payé alors ils veulent leur diplôme. Mais non, non ! Alors moi, toutes ces filières où l'on doit payer, je me dis à quelque part qu'il faut se méfier parce que dans la mesure où les gens paient, ils sont en droit d'exiger quelque chose à la fin. Mais ce ne sont pas des clients mais des étudiants. Nous ne sommes pas des vendeurs. Nous sommes des prestataires de services qui est l'un des plus beaux services du monde et qui est l'enseignement. Et il ne faut pas confondre les genres. Mais vous avez des étudiants qui viennent et qui vous disent que ce n'est pas juste, qu'on leur a toujours dit que le travail était méritoire et que dès lors qu'ils ont travaillé, ils veulent une bonne note. Vous avez ça. Et je me dis que le jour où ils paieront pour avoir une formation, ils vous diront qu'ils n'ont pas mis 5'000 francs pour ne pas avoir leur diplôme. Mais aussi, on favorise ce genre d'insertion et de remarques malsaines du fait que l'on est plus un simple lieu de savoir et que l'on glisse vers une école de formation professionnelle. »

(Femme, MER, DSCAP)

En effet, cet enseignant-chercheur soulève un aspect important du développement des études universitaires tel qu'il est observé par la profession. Les étudiants sont perçus de plus en plus comme des clients qui choisissent leur formation supérieure au sein d'un marché et paient ensuite pour l'acquérir. C'est une vision évidemment exagérée de la réalité et largement caricaturale. Tous les étudiants n'ont pas un comportement utilitariste à l'égard de leurs études et les frais de formation, peu élevés en Suisse, ne sont pas de nature à les rendre particulièrement exigeant quant à l'obtention de leur diplôme. Mais il n'en demeure pas moins que c'est là une crainte exprimée par certains enseignants-chercheurs et que certains signes tendent tout de même à montrer que le rapport des étudiants à leur cursus a évolué ces dernières années, provoquant certaines tensions au sein de la profession. C'est le cas notamment du développement de formations, surtout de deuxième cycle, ayant une visée « professionnalisante ». Cette évolution constitue une source de tension forte au sein de la communauté des enseignants-chercheurs que nous avons interrogés. Nous allons donc essayer d'expliquer en quoi cela est lié à une forme de marchandisation du champ académique et scientifique.

8.2.2 Processus de Bologne et crédits ECTS : le rapport instrumental des étudiants à la formation et « Migroïsation » des études

³⁴ Le terme de « migroïsation » renvoie à Migros qui est un des leaders de la grande distribution en Suisse. L'idée est que les étudiants choisissent les cours composant leur cursus d'études comme le client fait ses courses à la Migros, choisissant ce qu'il achète au gré de ses besoins mais aussi de ses humeurs du moment.

Comme nous venons de le dire, les évolutions de la politique publique de l'enseignement supérieur et de la recherche au niveau européen ont eu des conséquences sur l'attitude des étudiants face à leur formation. Nous avons parlé de cette attente pour acquérir des compétences qu'ils pourront rapidement utiliser dans le monde professionnel. Il est néanmoins difficile de dire que cette attente est radicalement nouvelle. Il est en effet possible d'imaginer que cette attente pour une formation « utile » ait toujours existé dans l'esprit des étudiants, tout comme d'ailleurs un certain rapport utilitariste à cette même formation. Mais ce qui nous paraît nouveau dans ce phénomène, c'est sa généralisation, voire son institutionnalisation par la mise en place du processus de Bologne. D'un comportement individuel, relevant de stratégies propres, nous serions passés à un système qui encourage l'étudiant à entretenir un rapport instrumental à l'enseignement.

C'est ce que nous disent de nombreux enseignants-chercheurs lorsqu'ils évoquent l'attitude des étudiants face à leur enseignement. Comme ils l'évoquent, le système de crédit ECTS (*European Credits Transfer System*), dont le processus de Bologne a généralisé l'utilisation à tous les programmes de cours et non plus seulement pour la mobilité, fixe clairement la charge de travail qu'un enseignant-chercheur peut réclamer de la part de ses étudiants. Pour l'UNIL, un crédit ECTS correspond à une charge de travail pour l'étudiant comprise entre 25 et 30 heures et qui prend en compte toutes les composantes de l'apprentissage, de la lecture aux contacts avec l'enseignant. Et puisque tous les cours sont dotés par avance d'un certain nombre de crédits, de 3 à 6 généralement, le temps d'apprentissage maximal consacré à un cours est connu d'avance par l'étudiant. Connaissant cette donnée, il pourra dès lors contester tout dépassement de ce quota maximal et négocier la charge de travail. En des termes plus économiques, les étudiants connaissent les prix du marché et quand celui proposé par un professeur est trop élevé, ils négocient à la baisse. C'est en quelque sorte l'image de l'épicier qui doit négocier le prix du kilo de carotte avec son client. Et cette attitude, nouvelle en soi, est dénoncée par beaucoup d'enseignants-chercheurs :

« Quand tu es face à une classe, même au master, et tu leur dis qu'ils devront lire tels et tels textes et ouvrages, ils te répondent qu'avec ce nombre de lectures, ça correspond à tel nombre de crédits. Mais ils ont raison puisque c'est comme ça que l'on est sensé compter. On est sensé compter le nombre de pages, le temps que ça prend et ça fait tant de crédits. (...) C'est que l'on a maintenant des gamins qui sont vraiment, et c'est de notre faute parce qu'ils ne sont pas différents de ce que l'on était nous, complètement dans un rapport instrumental aux études. On a toujours un rapport instrumental aux études. Les gens veulent trouver du travail. Mais c'est un rapport instrumental au cursus. On finit même par se demander, et c'est le cas bien sûr, mais qui prend du plaisir à lire ou à étudier ? Si à chaque fois que tu lis un texte, tu te dis que c'est 25 pages et que ça correspond à 0.025 points... C'est un peu ça ce système de points. (...) Donc ça, c'est une des choses qui m'embêtent le plus dans Bologne et qui peut quand même avoir des effets, en tout cas sur les vocations. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Comme nous le dit clairement ce professeur, le système actuel offre des ressources aux étudiants pour négocier leur charge de travail avec le professeur. Dans ce système, le professeur ne peut donc pas exiger plus de travail de la part de leurs étudiants que ce qui est prévu dans la directive relative aux crédits ECTS émise par le rectorat de l'UNIL. Même si cela n'est pas dit avec ces mots mais le sentiment est tout de même que les enseignants-chercheurs ont perdu, mais en partie seulement, de leur autorité sur les

étudiants et de leur autonomie professionnelle dans la construction de leur enseignement. Ils ne sont donc plus libres d'imposer la charge de travail qu'il leur semble nécessaire à l'acquisition des connaissances et doivent se conformer aux directives du rectorat en la matière. Et cela dérange les membres de la profession car cela touche une dimension importante du métier d'enseignant-chercheur, soit la transmission des connaissances. C'est d'ailleurs ce sur quoi termine ce professeur ordinaire lorsqu'il évoque les conséquences possibles sur la vocation pour une carrière dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. D'un professeur qui délivre un savoir « *universel* », l'enseignant-chercheur deviendrait progressivement un prestataire de service public qui accorde des crédits en échange d'un temps de travail fourni par les étudiants et qui se matérialise par la réussite d'un examen ou le dépôt d'un travail de séminaire. Et c'est une évolution du champ académique et scientifique qui touche au cœur de la profession puisqu'elle questionne l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs et la finalité de leur travail. Ont-ils encore la possibilité de pratiquer un enseignement de qualité et d'exiger l'excellence de la part de leurs étudiants ? C'est une question qui préoccupe beaucoup d'enseignants-chercheurs interrogés dans cette étude.

On sent ainsi une forme de désenchantement derrière cette évolution de l'université et des cursus d'études issue de la mise en œuvre de Bologne. C'est du moins ce que l'on peut ressentir dans les propos de nos répondants. L'étudiant serait de plus en plus incité par le système à agir comme un client, à choisir ses cours en fonction d'un calcul rationnel entre les coûts et les bénéfices, avec comme principale finalité de terminer rapidement son cursus et non de s'ouvrir à la connaissance :

« Un des défauts du système, c'est le système des crédits. Mais nous, on l'avait mis en place depuis très longtemps. Mais ce que je remarque, c'est qu'il y a pas mal d'étudiants qui font du shopping aux crédits. Donc, au bout du compte, on a parfois le sentiment en tant qu'enseignant que l'objectif de l'étudiant c'est de boucler ce cours et d'obtenir les crédits et puis de passer à autre chose. C'est le système : le diplôme s'acquiert non pas par une connaissance holistique sur un jeu de matières mais s'acquiert par une simple concaténation des branches que l'on met les unes après les autres. Oui ! Et puis on ne fait qu'évaluer les gens sans arrêt pour des microcrédits et ça, ça m'énerve ! En tant qu'enseignant, ça m'énerve. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Une autre conséquence de ce changement serait une plus forte spécialisation des profils d'étudiants et cela dès les premières années d'étude. En conséquence, c'est la formation de base qui semble souffrir de cette plus grande liberté de choix offerte aux étudiants :

« En revanche, c'est vrai que cette ouverture complète avec l'étudiant qui a un panier dans lequel il met des crédits un peu partout, où il fait son plein avec des fraises et des choux-fleurs, cela a un peu tué cette idée que je vous donnais au début où on devrait avoir, en bachelor, ce tronc uniforme pour les juristes et qui couvre un peu tous les domaines et pas forcément que les domaines où l'étudiant se lancera dans sa spécialisation. Il doit y avoir cette espèce d'acquis préalable global sur l'ensemble de la branche qu'est le droit. Et cela, c'est un peu moins le cas maintenant que l'on a ces libertés de reprendre une branche ou d'avoir un équivalent différent dans une autre branche ailleurs. C'est vrai que ça a un peu changé, disons, le profil des études en général. Ça, c'est inévitable avec le système de Bologne tel qu'il a été voulu. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Mais cette vision n'est qu'en partie vraie dans la mesure où les étudiants, à l'UNIL du moins, ont effectivement accès à des cours à choix dans leur majeure ainsi que dans le choix de leur mineure au niveau du bachelor. Mais ce choix n'est pas illimité pour autant puisque les règlements et les plans d'études des différentes facultés délimitent clairement le choix des possibles. Et le fait de choisir des cours à options n'est de toute manière pas un phénomène nouveau en soi. Mais il est vrai, en revanche, que l'offre de cours à choix est plus importante aujourd'hui avec la mise en place des majeures et des mineures. Et la mobilité entre les disciplines a été également facilitée. On peut, par exemple, suivre une majeure en science politique tout en suivant des cours d'anthropologie de la culture dans une mineure en sciences sociales par exemple. Mais cette mobilité horizontale entre les champs disciplinaires n'est pas encore poussée à son paroxysme dans le système universitaire suisse ou du moins à l'UNIL. Une fois de plus, il semblerait que les pays anglo-saxons, et les Etats-Unis plus particulièrement, connaissent ce type d'évolution depuis de nombreuses années. Ce professeur de droit, qui a en partie fait ses études aux Etats-Unis, nous explique vers quels résultats pourrait aboutir une telle approche consumériste des études si la mobilité horizontale des étudiants était encore renforcée :

« Aux USA, où j'ai étudié, c'est clair qu'il y a des matières standards, que chacun doit prendre. Mais au-delà, on peut choisir parmi un grand choix de cours où seulement 5, 10 ou 15 étudiants les fréquentent. Donc, le nombre d'étudiants est très restreint et les sujets sont très spécialisés. Alors là, c'est beaucoup plus visible parce qu'il y a des gens qui prennent des cours très spécifiques tels que « Droit et littérature » ou « Droit et féminisme ». C'est peut-être très intéressant et stimulant mais c'est assez loin d'une formation juridique dans un sens classique. Et je regrette un peu cette idée parce que je trouve que le fait que chacun puisse choisir tout ce qu'il veut, à la fin ça crée un problème d'information. Et cela, pour tout le monde que ce soit les employeurs, les clients potentiels parce que l'on ne sait plus ce que cette personne a vraiment fait. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

En conclusion, l'une des formes par lesquelles se manifeste cette conception économique du champ académique et scientifique est aussi liée à l'introduction du système de Bologne. La mise en œuvre de cette réforme a modifié le lien entre les enseignants et les étudiants, en définissant désormais strictement la quantité de travail que l'on peut exiger des étudiants et en augmentant leur mobilité horizontale. Ces changements ont eu comme conséquence une certaine perte d'autonomie professionnelle et de pouvoir au sein du corps professoral et, en contre partie, une plus grande marge de liberté pour les étudiants dans la construction de leur cursus. Selon nos répondants, cela aurait favorisé un rapport plus utilitariste et consumériste des étudiants à leurs études. Et cela pose aussi, comme nous l'avons évoqué, la question de l'identité des enseignants-chercheurs actuellement et du sens qu'ils mettent dans leur rôle d'enseignant.

8.3 La spécialisation des cursus d'étude et des profils académiques

Nous l'avons vu précédemment, l'une des conséquences induites par la réforme de Bologne au sein de l'université est la plus grande mobilité horizontale des étudiants, soit le fait que les étudiants puissent plus facilement suivre des enseignements dans différentes matières et disciplines. Cette plus grande mobilité suppose aussi que les étudiants puissent très vite choisir une spécialisation, soit dans un sous-domaine qui les intéresse particulièrement. Cette spécialisation des cursus est également un changement important qu'ont perçu les enseignants-chercheurs depuis quelques années. Bien que certains d'entre eux n'aient tout simplement pas fait mention de cette évolution des cursus, une partie des enseignants-chercheurs interrogés ont néanmoins perçu cette thématique comme étant l'un des grands changements qu'ils ont vécu durant leur carrière. Quelques enseignants-chercheurs nous ont également parlé de la spécialisation au sein de la profession. Nous allons donc analyser à la fois la spécialisation relatives aux cursus d'étude et celle concernant les carrières universitaires.

8.3.1 La spécialisation des cursus d'étude

Parmi les personnes ayant évoqué cette spécialisation, un professeur ordinaire en droit a été particulièrement frappé par ce phénomène. A de très nombreuses reprises durant notre entretien, il nous a livré ses impressions sur ce phénomène. Sa vision résume finalement assez bien celle de ses collègues ayant, eux aussi, soulevé la question de la spécialisation des cursus d'étude comme une évolution marquante du monde universitaire contemporain. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix ici de nous concentrer sur sa parole.

En partant de son expérience à l'étranger, et notamment aux Etats-Unis, cet enseignant-chercheur évoque les conséquences d'une très grande liberté offerte aux étudiants pour composer leur cursus universitaire. Parmi ces conséquences, il évoque la tendance qu'ont naturellement les étudiants à choisir très tôt des domaines extrêmement spécifiques dans lesquels ils se spécialisent comme nous l'évoquions précédemment. Ces domaines sont souvent considérés comme de « *petites matières* », entendu par là qu'elles sont à la périphérie d'une discipline et jouissent de moins de prestige que les cours de base dans ce domaine. Et c'est justement l'un des changements majeurs observés tant en Europe à la suite de la mise en œuvre des réformes de Bologne que dans les universités anglo-saxonnes. Selon ce professeur ordinaire, mais également pour d'autres de ses collègues, cette plus grande liberté dans le choix des cours et la spécialisation précoce qui s'en suit, se font au détriment d'une connaissance de base, soit d'une culture générale de la discipline principale dans laquelle ils étudient :

« Et les étudiants, maintenant, peuvent choisir des cours extrêmement spécialisés comme le droit public de la mer ou d'autres cours de ce genre. Et comme c'est plus facile d'avoir de bonnes notes dans ces cours de spécialisation, les étudiants mettent beaucoup d'effort sur ces « petites matières » et il ne leur reste pas assez de temps et assez d'énergie pour le spectre général. Et moi, je regrette cette très grande spécialisation parce que le niveau général, à mon avis, a baissé et n'est plus aussi élevé que ce qu'il a été auparavant. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Selon cet enseignant-chercheur, la spécialisation précoce des étudiants dans des sous-disciplines est un élément qui vient renforcer le sentiment de baisse du niveau général. Il est toujours difficile de dire si une telle baisse est soutenue par des données chiffrées, objectives ou si cela relève de l'opinion et donc de la subjectivité de l'enseignant-chercheur. Il y a en effet une tendance naturelle chez certains individus à penser que les générations suivantes sont toujours un peu moins « *dotées* » ou moins « *laborieuses* » que la leur. C'est un jugement de valeur qu'il ne s'agit pas de discuter ici. Par contre, ce que l'on a pu constater dans le discours de certains enseignants-chercheurs, c'est la perception d'une certaine baisse du niveau général des étudiants liés à cette plus grande liberté qui leur a été accordée. Pour ces derniers, la culture générale d'une discipline serait donc la grande perdante de cette mobilité. Et par conséquent, les enseignants-chercheurs enseignant ces branches générales peuvent également souffrir de cette valorisation des sous-disciplines au détriment de leurs enseignements de base. Pourtant, comme certains le relèvent, sans une solide base commune entre tous ces futurs licenciés, ce sont les interactions mêmes au sein d'une communauté épistémique qui peuvent se trouver pénalisées :

« (...) on rencontre d'excellents juristes mais qui ne connaissent que leur domaine de spécialisation. Alors on ne peut pas leur poser une question, même la plus facile, sur une autre matière parce qu'ils n'en savent rien du tout. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

En toute logique, la spécialisation s'oppose ainsi à la vision généraliste d'une discipline. La spécialisation des cursus pourrait ainsi aboutir, si on suit les propos avancés ci-dessus, à rendre les interactions futures au sein d'une profession (juristes, biologistes, chimistes, etc.) beaucoup plus délicates. C'est ainsi le corps même des professions universitaires qui peuvent s'en trouver pénalisé par cette spécialisation précoce des cursus. En terme d'autorégulation des professions, c'est un élément évidemment important à prendre en compte, notamment dans les capacités à résister face aux pressions extérieures voulant intervenir dans la régulation d'une profession.

Et la spécialisation des cursus d'étude s'accompagne aussi d'une spécialisation dans les profils académiques des enseignants-chercheurs. Nous allons donc aborder ci-dessous la question de la spécialisation des profils des enseignants-chercheurs.

8.3.2 La spécialisation des profils académiques

Comme nous venons de l'évoquer, il existe un lien évident entre la plus forte spécialisation des cursus d'étude et la spécialisation des profils d'enseignant-chercheur. Sans pour autant parvenir à déterminer quel phénomène influence tel autre, si pour autant qu'un tel lien de causalité existe, nous pouvons néanmoins constater une forme de parallélisme entre ces deux évolutions. Si les cursus d'étude se spécialisent de plus en plus, alors le profil des enseignants-chercheurs est également de plus en plus spécialisé. Et cela tend à réduire la fluidité des débats au sein d'une discipline :

« (...) l'université classique comme je l'ai vécue en tant qu'étudiant, c'était une université où l'on avait des cours avec beaucoup d'étudiants, 100, 200 ou 300 étudiants, et où les professeurs étaient assez loin. C'étaient de bons professeurs et j'ai profité de cet enseignement. Tandis que maintenant, les cours deviennent de plus en plus petits. Et aussi les professeurs deviennent de plus en plus spécialisés sur certaines matières. Ce que je regrette un peu, c'est que l'on manque un peu la base générale parce que la spécialisation est tellement forcée (...) »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Et cette spécialisation des profils académiques est également un phénomène marquant de cette évolution du champ académique et scientifique depuis plusieurs années. Et la tension que l'on évoquait précédemment entre le général et le spécialisé dans les cursus d'étude, cette même tension se retrouve au sein de la profession d'enseignant-chercheur. Il y aurait en effet un mouvement pour recruter de plus en plus fréquemment des individus ayant un profil de spécialiste. Certains iront même jusqu'à évoquer une hyperspécialisation des profils. L'enjeu est également d'avoir des enseignants-chercheurs qui maîtrisent à l'extrême une sous-discipline, voire une problématique particulière au sein d'une sous-discipline, mais qui n'ont plus une ouverture suffisante sur l'ensemble de la discipline. En d'autres termes, l'une des conséquences de cette évolution serait de réduire la perméabilité des frontières entre les différentes sous-disciplines, réduisant du même coup le dialogue au sein de la profession. C'est du moins ce que l'on peut ressentir à la lecture de ce témoignage :

« Et je trouve que l'on est en train de sélectionner des profils d'enseignants-chercheurs, dans le domaine des sciences humaines et sociales, qui deviennent de plus en plus des techniciens du savoir plutôt que des spécialistes ouverts, interdisciplinaires des sciences humaines et sociales. Il y a aussi une pression à l'hyperspécialisation. Pour ma part, je me suis toujours considéré comme un médecin généraliste qui sait des choses sur beaucoup de domaines mais assez peu en profondeur sur un domaine en particulier. Je pense qu'il doit avoir des hyperspécialistes, c'est vrai, mais il faudrait aussi pouvoir considérer des profils généralistes et surtout en lien avec les tâches d'enseignement. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Les termes sont très bien posés par cet enseignant-chercheur pour caractériser l'une des évolutions du champ académique et scientifique : d'une approche plus holistique de la discipline, nous serions passés à une vision plus technique. Mais pour autant, cet enseignant-chercheur ne nie pas la nécessité d'avoir des spécialistes au sein de l'université. En effet, la spécialisation est un phénomène qui accompagne naturellement le développement des disciplines. Par contre, la question de la qualité de l'enseignement se pose dès lors que les recrutements se font sur des profils extrêmement spécialisés. Pour éviter ce qui a été dit plus haut en rapport avec la spécialisation des cursus, il semble nécessaire, d'après ces répondants, d'avoir des enseignants qui puissent dispenser un enseignement certes spécialisé sur certains points mais avec une ouverture la plus large possible sur les autres champs de la discipline, voire d'autres disciplines également. C'est là également une tension forte que nous avons constatée lors de nos entretiens.

Mais pour bien saisir la raison de cette poussée vers une spécialisation des profils académiques, il est nécessaire de la mettre en lien avec l'évolution du métier d'enseignant-chercheur. Nous allons aborder cette question plus en profondeur dans le prochain chapitre mais nous pouvons d'ores et déjà évoquer le

fait que la spécialisation des profils répond parfaitement à l'injonction qui est dorénavant faite aux enseignants-chercheurs de publier. Ainsi, plus on se spécialise dans un domaine, plus on devient un expert dans un domaine, sur une question particulière et plus on augmente nos chances de publier. Un enseignant-chercheur ayant un profil plus généraliste, et par conséquent des connaissances plus générales dans une discipline, aura plus de difficulté à publier car il trouvera plus difficilement une revue qui accepte une telle démarche. Ce phénomène s'explique donc aussi parce que les revues se sont spécialisées dans des sous-disciplines particulières afin de conquérir des parts de marché. Devenir un spécialiste serait donc une évolution majeure du profil des enseignants-chercheurs depuis plusieurs années :

« Ca, c'est une chose qui a changé en 20 ans. Ça fait partie de la professionnalisation, c'est-à-dire qu'une des dimensions importantes de la professionnalisation c'est la spécialisation parce que, évidemment, spécialiste dans un domaine on maîtrise bien, on arrive à publier, etc. Dans mon temps, on était quand même obligé d'être plus généraliste. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Et il est tout à fait intéressant de constater qu'il existe une certaine homologie structurelle entre ce qui se passe dans le reste de la société, notamment l'économie, et le monde académique et scientifique. Il semblerait que, naturellement, les enseignants-chercheurs se spécialisent dans une sous-discipline afin d'être plus compétitifs sur un segment du marché. Les coûts étant trop élevés pour avoir une approche plus holistique de la discipline, ils auraient ainsi tendance à se spécialiser relativement tôt dans leur carrière. C'est une manière de réduire les coûts de transaction liés à la « vente » de leur production scientifique à des revues. Et cela se comprend d'autant plus que la « concurrence » sur le marché scientifique a augmenté de manière importante ces dernières décennies.

Mais ce phénomène a aussi des avantages puisqu'il permet d'augmenter la qualité du travail scientifique. Comme le dit le MER ci-dessous, cette plus forte division du travail au sein de la profession et cette spécialisation feraient que les travaux des jeunes chercheurs sont, qualitativement, de meilleure qualité. D'après lui, la spécialisation induit également des exigences scientifiques plus élevées dans les travaux des jeunes chercheurs. Donc au niveau des savoir-faire, la spécialisation des profils académiques induirait un apport de qualité :

« Mais il y a une division du travail qui s'est accrue, donc les domaines de spécialisation sont de plus en plus grands, etc. Donc il y a à la fois une montée de la qualité, si on prend dans une spécialisation étroite, je pense qu'une thèse produite en 1970 en science politique et puis une thèse produite maintenant, en termes de qualités « scientifique » c'est juste pas pareil. »

(Homme, MER, SSP)

Un autre point positif lié à cette spécialisation, et qui nous a été rapporté lors des entretiens, est dû à la nécessité croissante de travailler en réseau. En effet, dans des domaines de recherche très techniques et complexes comme ceux menés au sein de la faculté de GSE, les chercheurs ont besoin de compétences multiples pour tirer profit des données de terrain. Et le fait qu'ils soient spécialisés dans un domaine, cela les empêche de pouvoir exploiter correctement l'ensemble de leurs données. Ils doivent donc chercher ailleurs ces compétences. Dès lors, la spécialisation des enseignants-chercheurs pousse ces derniers à

mettre sur pied des collaborations tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université et donc à se constituer un réseau :

« Par exemple, étant essentiellement un géologue de terrain, j'ai très fortement besoin de collègues qui ont les compétences dans d'autres disciplines, en particulier des disciplines qui sont liées à des laboratoires d'analyse géochimique. Et ce n'est pas uniquement une compétence technique. Ce n'est pas uniquement le besoin d'avoir des chiffres qui sortent de ce laboratoire mais j'ai besoin d'avoir aussi la compétence pour l'interprétation de ces chiffres. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Ce sont là quelques exemples d'effets positifs induits par la spécialisation des profils académiques. Mais il y a aussi des disciplines qui se sont, au contraire, construites en opposition à ce mouvement d'hyperspécialisation. C'est ce que nous avons vu en faculté de DSCAP, au sein de l'École de police scientifique. Au sein d'une discipline en plein développement, les sciences forensiques, les membres de cet institut ont décidé d'adopter une démarche originale. Face à un univers professionnel découpé entre plusieurs disciplines (chimistes, biologistes, généticiens, psychologues, etc), les enseignants-chercheurs de l'UNIL ont décidé de mettre sur pied une formation de type « généraliste », afin de former de futurs professionnels qui puissent dialoguer et faire dialoguer le monde des enquêteurs et le monde des laboratoires, entre ceux qui décèlent les traces sur le terrain et ceux qui les analysent ensuite. Cette démarche est à contre-courant de ce qui se pratique ailleurs. Mais, comme nous le voyons au travers du témoignage ci-dessous, cette démarche se rapproche d'une stratégie de positionnement au sein du marché universitaire. Quand la tendance est à l'hyperspécialisation des cursus et des profils académiques, que de nombreuses facultés de sciences criminelles se sont développées dans ce sens, il se crée alors des opportunités à proposer un modèle différent. Il y a donc une sorte de « niche commerciale » qui n'aurait pas encore été explorée et les enseignants-chercheurs de l'UNIL s'y profilent. Ils ont donc construit leur discipline en opposition à ce mouvement d'hyperspécialisation, mais toujours dans une logique de positionnement sur le marché du savoir :

« On part d'un problème et puis on essaie de réfléchir en terme de traces. Et puis on essaie, autour de la trace, d'aider à la résolution du problème. On est très peu à réfléchir comme ça. On est un peu le médecin généraliste versus le spécialiste. Et puis comme en médecine, le médecin généraliste il tend à disparaître, il n'est pas forcément en très bonne position aujourd'hui, on valorise beaucoup les spécialités mais finalement peu le généraliste. Et nous, ce que l'on veut faire finalement, c'est de maintenir et de développer le généraliste parce qu'on se rend compte aussi qu'il y a un trou entre les enquêteurs qui agissent maintenant et puis, justement, le laboratoire qui ne comprend pas grand chose aux crimes, qui veut finalement ne pas savoir grand chose mais qui est spécialisé finalement dans l'exploitation d'un certain nombre de technologies. Donc, entre les deux, nous admettons qu'il y a un trou et bon voilà... (...) »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Nous avons donc vu ci-dessus que la spécialisation est un mouvement caractéristique du monde universitaire contemporain. Il définit de plus en plus tant les cursus d'étude que les profils des enseignants-chercheurs nouvellement embauchés au sein des universités. Et dans ce mouvement, l'UNIL ne fait pas exception. A l'image du monde économique, cette spécialisation semble répondre à une plus

forte concurrence au sein du groupe professionnel et qui pousse les enseignants-chercheurs à se trouver une niche pour pouvoir répondre aux attentes qui leur sont faites en matière de production scientifique. Et effet, l'orientation vers une spécialisation leur permet de vendre plus facilement leur production scientifique aux revues scientifiques, ce qui semble plus difficile dès lors que l'on opte pour une posture généraliste dans son travail.

9 La place de l'UNIL dans son environnement

Dans la partie théorique de ce travail, nous avons intégré à notre modèle théorique certains postulats de l'Ecole de la contingence. Nous avançons notamment l'idée générale que les structures d'une organisation sont contingentes dans la mesure où elles varient en fonction tant de son environnement que des buts propres qu'elle se fixe (Mintzberg & Romelaer, 1982). En partant de ce principe de base, nous disions également que toute organisation doit se réguler en s'adaptant à cet environnement extérieur tout en préservant la cohérence interne de son système, ce qui explique dès lors que les structures organisationnelles varient d'une organisation à l'autre en fonction du type d'environnement dans lequel elles évoluent (Burns & Stalker, 1961; Lawrence et al., 1973). Mais nous montrions aussi que cet ajustement n'est pas le résultat d'un simple processus mécanique mais que les acteurs de pouvoir au sein des organisations jouent un rôle important dans la manière dont les structures organisationnelles vont s'ajuster à leur environnement (Child, 1972). En d'autres termes, les acteurs de pouvoir au sein de l'organisation vont interpréter ces contraintes environnementales et adapter les structures organisationnelles en conséquence.

Nous sommes donc partis de ces quelques principes de base de l'Ecole de la contingence pour comprendre la manière dont l'environnement de l'UNIL impacte sur son organisation et plus spécifiquement sur le travail des enseignants-chercheurs. Pour interpréter ce phénomène, qui est par ailleurs difficilement objectivable, nous avons décidé de prendre en compte la perception qu'ont les enseignants-chercheurs des attentes de l'environnement extra universitaire quant à leur travail. Nous voulions connaître la manière dont l'environnement proche des enseignants-chercheurs, soit le tissu social, politique et économique de l'Arc lémanique, pouvait avoir un effet sur la manière de percevoir son travail. Il s'agit donc de comprendre comment les enseignants-chercheurs, en tant qu'acteurs de pouvoir au sein de l'université, vont interpréter ces contraintes environnementales et les intégrer à leur travail.

9.1 L'UNIL : une organisation de service public

En tant qu'organisation publique financée en grande partie par des fonds publics, l'UNIL doit remplir certaines missions de service public dont la formation des jeunes bacheliers, la formation continue et la recherche. Il nous paraît ainsi important de commencer cette analyse du rapport entre la société civile et l'UNIL en montrant que les enseignants-chercheurs estiment qu'ils ont avant tout une mission de service public à assumer. En tant qu'agent public, ils ne peuvent rester isolés au sein de leur université, bien installés dans leurs laboratoires, sans devoir donner en retour quelque chose à la société. Cet aspect de « *service public* » est revenu très souvent au cours des différents entretiens. Pour beaucoup d'entre eux,

l'attente principale de leur environnement est de remplir une mission de service public, et cette mission se comprend dans le paysage général de l'enseignement dans le canton de Vaud. L'université est le dernier échelon de la pyramide de la formation au niveau cantonal et en cela, elle fait pleinement partie de la politique de l'enseignement de ce canton. Malgré le caractère international du champ scientifique, l'UNIL garde ainsi un fort encrage régional. Dans ce sens également, les enseignants-chercheurs constituent le dernier maillon de cette longue chaîne de l'enseignement vaudois qui commence dès les classes enfantines et qui s'achève dans les hautes écoles du canton. Les enseignants-chercheurs ont ainsi avant tout une mission de service public à accomplir au profit de la population vaudoise et, plus généralement, romande :

« Et le discours, et ce n'est pas seulement un discours justement mais c'est une conviction. Quand le Recteur dit que dans le fond, l'université, c'est la dernière pièce de tout le système éducatif vaudois qui va de l'école enfantine jusqu'à l'uni, c'est la même chose (que ce qu'il pense, ndlr). Je crois aussi qu'il se positionne très clairement dans une université cantonale qui doit rendre des comptes ou qui a une relation privilégiée avec son canton. Et qui par conséquent a un rôle pour la Cité. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Ce qui est également intéressant dans ces propos, c'est justement le lien que fait cet enseignant-chercheur entre la mission de service public et la redevabilité, sujet dont nous allons parler dans un chapitre prochain. Or, il ne nous paraît pas possible de parler de redevabilité et de conséquence de cette injonction sur le travail et la culture professionnelle sans la relier à la perception qu'ont les enseignants-chercheurs de leur mission de service public. Ces acteurs se sentent redevables auprès des pouvoirs publics parce que ce sont avant tout des fonds publics qui leur donnent accès à ces ressources, et notamment le fruit de l'impôt demandé aux contribuables du canton. En échange, ils doivent donc accomplir une mission de service public et le démontrer. En d'autres termes, ils ne sont pas libres de faire n'importe quoi avec les ressources qu'ils obtiennent et doivent prendre en compte cet impératif lorsqu'ils réfléchissent à leur travail et à leurs pratiques professionnelles :

« On a un code de conduite à respecter. On est des employés de l'Etat. On est payé par le contribuable, voilà. »

(Homme, professeur associé, GSE)

En cela, les enseignants-chercheurs ne font pas partie de professions autonomes, régulées par les pairs au sein d'organes faïtiers et qui ne doivent rendre des comptes principalement qu'entre eux. Ici, on est clairement dans une perspective de professionnalisme organisationnel où l'employeur, soit l'Etat et les contribuables vaudois, jouent un rôle important dans la régulation de leurs pratiques professionnelles, ou du moins de leurs outputs (Evetts, 2003b, 2003c). Il y a donc une activité de légitimation très importante du travail produit par les enseignants-chercheurs auprès du public pour, justement, justifier ce qu'ils font. Autrement dit, ils doivent justifier que le fruit de leur travail s'insère dans la mission de service public qui est la leur et qui est clairement explicitée dans le contrat de prestations qui lie l'Etat de Vaud à l'UNIL. En d'autres termes encore, ils doivent démontrer en quoi leur travail participe au bien-être du plus grand nombre et en quoi leur travail est au service du public. On retrouve d'ailleurs cette idée dans la citation de ce professeur ordinaire en sciences criminelles :

« Je viens d'une famille très modeste. Quand je vais manger chez ma mère le dimanche, elle me demande ce que je fais. Alors je trouve important que ça revienne sur le public au sens large, que l'académique ne reste pas une affaire de spécialistes, de gens qui se complaisent dans un monde en dehors des réalités du terrain mais qui sont, parfois, très proches du terrain. Mais ça fait partie de notre rôle. C'est grâce à la contribution de nos concitoyens que l'on a ce que l'on a, ces magnifiques infrastructures qui sont les nôtres. Donc, pour moi, c'est une évidence. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté de DSCAP)

L'université met aussi en place certaines stratégies dans le but de légitimer ce qui est fait des fonds publics octroyés à l'UNIL. Ces stratégies, que nous évoquerons également un peu plus loin dans le texte dans une rubrique consacrée à la publicisation, consistent à rendre visible ce qui est fait à l'UNIL. Les « *journées portes ouvertes* » sont, par exemple, un moyen parmi d'autres de montrer au public ce lien entre les attentes de la société et le travail des enseignants-chercheurs. C'est ce qui permet, visuellement et très concrètement, de rendre compte des outputs obtenus par l'octroi de ces fonds publics, même si cela peut être perçu comme une surcharge de travail au sein du groupe professionnel :

« Et moi, je trouve que la population a le droit de demander des comptes à l'université (...) et encore plus à ses enseignants. (...) Je suis toujours déçu, moi, du peu d'enthousiasme des chercheurs en général à l'université pour les journées portes ouvertes de l'université qui, pour moi, font partie des fonctions de tout chercheur qui est financé par ces finances là. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté de DSCAP)

Enfin, en tant qu'organisation publique, l'UNIL a aussi un rôle de soutien à apporter à l'autorité politique. Certains enseignants-chercheurs nous ont en effet fait part du fait qu'ils considéraient que leur travail devait aussi servir au pouvoir politique local pour les aider dans leurs travaux. En tant qu'agent public, ils ont l'impression qu'ils doivent remplir un rôle d'expert auprès de leur employeur, c'est-à-dire le canton. Les enseignants-chercheurs ont ainsi aussi un rôle de transmetteur entre le monde de la science et les besoins du pouvoir politique mais aussi économique :

« L'EPFL était par exemple assez présente dans les services cantonaux, notamment en matière de gestion de l'eau et même d'aménagement du territoire, de dangers naturels aussi. Et ils travaillaient avec des profs de l'EPFL. Et c'était souvent des gens qui se connaissaient parce qu'ils avaient fait des études ensemble et des histoires de ce genre. Et puis ces profs ont pris leur retraite et le canton est venu nous voir en nous disant qu'à l'EPFL, il n'y avait plus personne pour leur répondre quand ils toquaient à la porte. (...) Donc l'attente, elle est là. La question, c'est de savoir si on s'en soucie ou pas ? Alors moi, je pense que nous devons nous en soucier. Je ne dis pas que toute l'université de Lausanne doit se soucier de ça. Mais dans notre faculté, nous devons aussi nous soucier de ça, et voir qui peut répondre à cette demande. Mais c'est important qu'on soit aussi présent. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des GSE)

« Et puis, non pas par rapport cette fois-ci au grand public mais plutôt au monde politique ou un petit peu les élites, pour le dire comme ça, il y a quand même une chose qui a passé, c'est de dire : « on construit des politiques en prenant en compte des faits et pour la construction de ces faits, alors la recherche universitaire est absolument essentielle. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des SSP)

« Mais ça montre en tout cas l'importance de communiquer sur, je dirais, une description de la société dans laquelle ce que l'on peut savoir en terme d'études puisse être valorisé. Autrement dit, que nos études s'appuient sur quelque chose et ont un bout d'utilité sociale en tout cas dans la description et d'aider à prendre des décisions, des débats ou des choses comme ça. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des SSP)

Ces trois témoignages montrent relativement bien le lien de réciprocité qu'il peut y avoir entre l'autorité politique, soit le canton, et l'université par l'intermédiaire de ses enseignants-chercheurs. L'université jouit de fonds substantiels pour mener à bien ses missions d'enseignement et de recherche en échange de quoi le canton peut puiser au sein des différentes facultés l'expertise nécessaire à l'accomplissement de son action publique. Dans ce sens, la finalité du travail des enseignants-chercheurs doit ou devrait servir l'intérêt public avant toute autre considération. Et les enseignants-chercheurs de ces facultés, du moins certains, perçoivent positivement cette mission de service public, voire la valorise. Savoir que le fruit de leur travail peut aider au bon fonctionnement de la société est également un facteur important de leur motivation au travail. C'est pourquoi la compétition à l'intérieur du champ académique et scientifique, que l'on peut mesurer par le nombre et la qualité des publications scientifiques, ne serait donc pas le seul moteur de la motivation des enseignants-chercheurs. Il y a probablement chez certains d'entre eux une réelle motivation à l'égard du service public. Le fait de se considérer comme des agents publics à part entière fait que tous les comportements, toutes les attitudes ne sont pas permis au sein de l'université. Bien que nos entretiens ne permettent pas de le détailler, on ressent néanmoins le besoin chez certains d'entre eux de respecter certaines valeurs du service public car, en tant qu'agents de l'administration vaudoise, ils sont comptables de leurs actions auprès du public vaudois. La première influence de l'environnement sur les enseignants-chercheurs de l'UNIL serait de se comporter non pas en fonction uniquement des logiques du champ professionnel (excellence scientifique, publications, reconnaissance internationale, constitution de réseaux, etc.) mais aussi en fonction de ce que l'on attend des membres de l'administration vaudoise (contact avec le public, expertise, vulgarisation, formation, etc.).

9.2 L'UNIL comme vivier de l'économie locale et régionale

Nous sommes, dans cette section, proche de l'idée développée précédemment de « *professionnalisation des cursus* » et que nous avons relié à la diffusion d'un référentiel de marché au sein du champ académique et scientifique. La professionnalisation des cursus se comprend en effet comme résultant d'un mouvement général, de type plutôt utilitariste, où il est de plus en plus attendu que les étudiants formés à l'université sortent de ces institutions avec des compétences directement transférables sur le marché du travail. Nous avons dit que cette attente est autant le fait du monde économique que des étudiants eux-mêmes. Nous allons développer ici l'idée que cette attente doit se comprendre dans un contexte où l'université est considérée comme le vivier d'une main d'œuvre hautement qualifiée pour l'économie locale et régionale.

En d'autres termes, il y aurait une attente pour que l'UNIL, et par conséquent ses enseignants-chercheurs, forment la main-d'œuvre hautement qualifiée dont à besoin le tissu économique local et régional.

Evidemment, l'Etat ne financerait pas une université qui délivrerait une formation ne permettant pas aux jeunes diplômés de trouver du travail à la fin de leurs études. Dans ce sens, il est à la fois logique et légitime que l'université offre une formation qui réponde à une demande du monde économique, politique et social. En écoutant ces enseignants-chercheurs, nous avons vu que la question de l'employabilité de leurs étudiants était une source de préoccupation. Pour beaucoup d'entre eux, ils sont attentifs à ce que le contenu de leurs enseignements puisse permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances ou des compétences qu'ils pourront ensuite valoriser lors de leurs recherches d'emplois. Ils perçoivent cela comme une attente forte de leur environnement, notamment du monde extra universitaire :

« D'un côté, ils attendent que les gens formés ici trouvent du boulot dans la pratique, dans l'appliqué. Et cet aspect, c'est certainement central. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« (...) mais, pour le moment, les gens sont engagés. Et ça, ça nous concerne beaucoup. On ne veut quand même pas avoir, dans le public, des gens qui disent que nous formons des gens qui n'ont pas de boulot. Ça, je pense ça c'est un risque que l'on ne peut pas se permettre. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Il y a donc des pressions, notamment dans les filières plus techniques comme les géosciences, pour que les programmes d'enseignements prennent en compte les besoins du monde économique. On sent bien, dans ces deux témoignages du moins, cette pression qui est faite à l'UNIL et à ses enseignants-chercheurs de répondre à cette attente de la société. L'une de ses missions principales, dans ce sens, est de former les jeunes cohortes pour fournir la société locale et régionale en main-d'œuvre hautement qualifiée. Et si nous parlions précédemment de la nécessité d'être comptable de ses actions auprès du public, le fait que les anciens étudiants trouvent ou non du travail après leurs études en fait indéniablement partie. Il y a donc une forte pression qui est exercée sur les enseignants-chercheurs pour qu'ils adaptent leurs enseignements, en partie du moins, à cet impératif. C'est l'une des traductions de la notion de service au public qui est attendue de l'université et de son corps enseignant :

« Les attentes que la société fait peser sur les universités en nous demandant de nous préoccuper du devenir professionnel de nos étudiants, à ce niveau là, ces attentes je les trouve légitimes. Toute la question est dans la manière dont une institution retraduit, selon ses propres principes et de manière autonome, des attentes qui peuvent constituer une pression mais qui, a priori, ne sont pas complètement illégitimes. Alors c'est peut-être une façon élégante de ménager la chèvre et le chou. Mais pour moi, c'est plus que ça. C'est-à-dire que je considère l'université comme un service public et c'est un service public qui doit maintenir le lien avec la société mais surtout dans le domaine des sciences humaines et sociales. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Cela nécessite donc de la part des enseignants-chercheurs qu'ils adaptent leurs pratiques professionnelles à cette exigence. En effet, le fait qu'il soit attendu que les étudiants trouvent du travail après leurs études induit que le contenu de ce qu'ils ont appris soit en adéquation avec les attentes du monde extra

universitaire. L'environnement économique, politique et plus largement social exerce donc une pression sur les enseignants-chercheurs pour qu'ils adaptent l'orientation de leurs programmes d'étude, et par conséquent aussi de leurs enseignements, à cet impératif. Et cela demande de leur part de bien connaître non seulement l'évolution des connaissances scientifiques dans leur champ d'expertise mais aussi la demande des professionnelles utilisant cette expertise scientifique. Et dans la pratique de l'enseignement, cela peut les placer dans un contexte qui est source de tensions entre la tendance à adapter le contenu de la formation aux attentes du monde professionnel et la nécessité de former des jeunes à un esprit scientifique. C'est de cette tension dont nous parle ce MER en sciences du sport :

« Je suis enseignant-chercheur, je suis dans un réseau pour développer mon partenariat scientifique parce qu'il n'y a que comme ça que je peux répondre à cette exigence de publication. Et la deuxième chose, c'est le réseau pour l'enseignement, si on est face à des étudiants qui ont des objectifs professionnels. C'est-à-dire que l'on doit bien être conscient de la réalité professionnelle pour construire ses cours en correspondance et pas, mais c'est très difficile, de se raccrocher à ce que l'on sait donner comme cours mais utiliser ses capacités de scientifique pour adapter son contenu. C'est très difficile et je ne dis pas que je le fais tout le temps, sur tous les points du cours. Il y a des choses dont je veux bien parler mais c'est aussi de voir quel intérêt, quel impact cela a aussi, au moins en partie, pour que les étudiants puissent valoriser ça sur le marché du travail. Alors ça, c'est très difficile. Surtout dans les masters, former des étudiants en master, c'est former des étudiants pour un métier mais en même temps penser que l'on forme des étudiants pour faire peut-être un doctorat. Donc, il faut essayer d'avoir toujours en tête les possibilités d'emplois futurs des étudiants que l'on a en face en tant qu'enseignant-chercheur. »

(Homme, MER, faculté des SSP)

Cet enseignant-chercheur montre bien cette double tension qui existe au sein de la profession : la nécessité de transmettre un savoir souvent théorique tout en répondant à des attentes pragmatiques des étudiants et du monde économique et social pour que cette formation leur permette de décrocher un emploi. L'université est certes un lieu où l'on dispense un savoir scientifique, où l'on développe un esprit critique et des compétences scientifiques mais c'est aussi le lieu où l'on forme la main d'œuvre hautement qualifiée dont a besoin le tissu socio-économique d'une région. L'UNIL, dans ce sens, doit aussi jouer le rôle de vivier de l'économie locale et régionale. Elle doit donc, pour se faire, adapter ses programmes d'études à ces attentes et les enseignants-chercheurs doivent, à leur tour, adapter leur enseignement à ces impératifs. Même s'il s'agit en réalité d'une adaptation partielle et non pas totale, il s'agit tout de même là d'une deuxième forme de pression qu'exerce l'environnement de l'UNIL sur ses enseignants-chercheurs. Evidemment, nous devons relever que cette forme de pression n'est pas spécifique au contexte lausannois, voire romand. Très certainement, il s'agit là d'une pression commune à de très nombreuses universités de par le monde. La différence, peut-être, réside dans le fait que certaines universités doivent plus insister sur l'employabilité de leurs étudiants que d'autres. On peut penser ici que les grandes universités mondiales, jouissant d'un large prestige telles qu'Oxford, Cambridge ou encore Harvard, ont moins à se soucier de ces aspects là. Leur prestige suffit dans une large mesure à ce que leurs diplômés trouvent aisément de l'emploi à la fin de leurs études, quelle que soit l'orientation des programmes d'étude ou le contenu des enseignements suivis. Mais l'UNIL, en tant qu'université régionale, se doit certainement d'être plus attentive à l'employabilité de ses étudiants. Cet aspect fait d'ailleurs pleinement partie des objectifs liés à la

stratégie de développement de cette organisation. L'un des objectifs liés à l'enseignement prévoit justement que l'UNIL doit faire en sorte de préparer au mieux l'entrée des étudiants dans la vie active, notamment en valorisant les compétences transversales.

9.3 L'ouverture sur son environnement et la nécessité de communiquer

Une dernière forme d'attente du public envers l'université a trait à la nécessité de communiquer. Plusieurs répondants ont en effet le sentiment que le public est de plus en plus intéressé à savoir ce qu'ils font réellement au sein de l'université et d'avoir accès à ces connaissances. Les enseignants-chercheurs ont ainsi souvent évoqué cette idée de devoir « *descendre de leur tour d'ivoire* », entendu ici comme le fait d'aller à la rencontre de la Cité en participant à différentes arènes du débat public ou en diffusant leurs travaux. Cette idée va de pair avec la notion de redevabilité évoquée précédemment, soit de montrer ce que l'on fait à l'intérieur de l'université avec l'argent public. Il ne faut pas oublier que l'université, en tant qu'organisation publique, demeure relativement obscure pour une grande majorité de la population helvétique puisqu'à peine 30% des Suisses l'ont fréquentée durant leurs études. Une organisation comme l'hôpital ne connaît certainement pas les mêmes enjeux de « *visibilité* » auprès du public puisque la très grande majorité de la population a eu une expérience plus ou moins directe avec elle. Cela ne semble pas être le cas de l'université qui, elle, prend une existence aux yeux de la population essentiellement au travers de ce que les médias disent d'elle lors de la publicisation des résultats de la recherche ou par le recours à la parole d'experts.

En effet, ce sont essentiellement les médias qui relaient au grand public certaines « *découvertes* » faites au sein de l'UNIL, qui décryptent ce qui est fait dans ses murs et qui donnent la parole à ses enseignants-chercheurs sur des sujets précis. Nous entendons par médias tous les supports qui permettent aux enseignants-chercheurs de communiquer à l'extérieur de l'université et au public le plus large possible : les journaux, les magazines, les blogs, les émissions radiophoniques ou télévisuelles mais également les ouvrages de vulgarisation ou encore les journées « *portes ouvertes* ». Il est évident que tous les enseignants-chercheurs ne ressentent pas ce besoin de communiquer avec la Cité via ces médias. On pourrait peut-être évoquer l'hypothèse d'un facteur « *régional* » pour expliquer un plus fort lien identitaire entre des enseignants-chercheurs suisses et la population romande par rapport à des enseignants-chercheurs étrangers, lesquels nourrissent peut-être un lien plus distant avec cet espace public. Au crédit de cette hypothèse, nous pourrions avancer que les enseignants-chercheurs ayant à cœur d'investir l'arène médiatique pour vulgariser leur travail et le diffuser au grand public sont essentiellement des enseignants-chercheurs nationaux et surtout romands. Il n'en demeure pas moins que pour ces individus, c'est aussi une manière de rendre légitime leur travail auprès de ceux qui les financent :

« Je ne trouve pas normal d'imaginer que la population vaudoise finance une université et qu'elle ne voit jamais ses chercheurs venir vulgariser ce qu'ils ont fait. Non, je trouve que ça n'a pas de logique. C'est important. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« L'université ne doit pas être une tour d'ivoire. On est bien d'accord. (...) Ce n'est pas parce que le conseil d'Etat à la dernière signature qu'on communique mieux avec le public. Non ! La tâche d' « outreach », j'aime bien ce terme en anglais et il n'y a pas d'équivalent en français, c'est la vulgarisation du savoir universitaire. Elle est une obligation, pour tout chercheur et toute entité. C'est évident. Et moi, je participe volontairement à des émissions TV, radio, régulièrement. Et je fais aussi des publications vulgarisées, souvent. Il y a des demandes. Et une fois qu'on en a faites, on est sur les listes d'adresses et on reçoit des demandes assez régulières. Ça prend un minimum de temps, et ça permet de traiter un sujet quelconque. (...) Alors je pense que c'est une obligation. En revanche, je pense que l'université de Lausanne ne fait pas son travail dans ce domaine en tant qu'université, ou en tant que faculté des géosciences et de l'environnement dans laquelle je suis. C'est une faculté qui devrait avoir une communication directe avec le public. Elle ne l'a pas. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Mais ces tâches sont également devenues plus importantes dans le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs. Elles ont tendance à prendre plus de place et à consommer plus de temps. La preuve en est qu'un service spécialement dédié à la question des relations avec les médias, l'Unicom, a été créé à l'UNIL. Cette structure interne a pour mission de conseiller les enseignants-chercheurs dans leurs relations avec les médias mais aussi de relayer les demandes des médias auprès des experts compétents à l'UNIL. Nous avons été frappé du nombre d'enseignants-chercheurs ayant reçu un appel, lors de nos entretiens, pour répondre à une demande d'un journaliste sur des questions plus ou moins en lien avec leur domaine d'expertise. Il s'agit là sans doute d'une coïncidence mais elle révèle tout de même une nouvelle forme d'injonction faite à la profession de devoir communiquer sur ses pratiques et ses savoirs. Et cette incitation à venir à la rencontre de la Cité en participant à ces différents forums de discussion est également perçue par certains d'entre eux comme une nouvelle forme de pression sur la profession.

Il y a en effet une forme de pression ressentie par certains de nos répondants de devoir continuellement occuper l'arène médiatique ou, plus largement, public. Malgré le fait que l'UNIL soit considérée par beaucoup d'enseignants-chercheurs comme une université de province, elle n'en demeure pas moins prise dans les impératifs de communication de son époque. Pour exister, il faut donc dorénavant communiquer et les enseignants-chercheurs n'échappent pas à cette logique contemporaine. Ils y échappent d'autant moins qu'il semble y avoir une réelle attente du public dans ce domaine ainsi que des médias. On pourrait même dire que l'encrage ainsi que l'identité régionales de cette organisation incitent encore plus ses membres à entrer en communication avec la population. :

« On peut dire que l'on est une uni provinciale. D'accord. Mais au moins la province, elle devrait savoir ce qu'on fait dans cette uni. C'est-à-dire la région lausannoise, ou le bassin lémanique, devrait savoir ce que l'on fait dans le domaine de l'environnement à l'uni de Lausanne. (...) Parce que les médias sont bien clairs aujourd'hui, il faut être dans les journaux, il faut être à la télé, il faut être sur les réseaux sociaux. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Oui en termes de médiatisation. Et puis, il y a une forte demande des journalistes. Donc, il y a la question de la relation à la cité. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Néanmoins, l'injonction à devoir communiquer le résultat de son travail au public a certaines vertus. Et cela renvoie à la problématique de l'hyperspécialisation dans le domaine de la recherche et que nous évoquions précédemment comme l'une des évolutions majeures au sein de la profession. Cette hyperspécialisation fait que les débats se déroulent souvent au sein de petites communautés épistémiques et qui, progressivement, perdent quelque peu le contact avec le reste de la discipline, voire avec les enjeux de société de manière générale. Dans son livre *« The Flight from Reality in the Human Sciences »*, Shapiro traduit ce « gap », soit cet écart entre ce qui est produit dans un domaine hyperspécialisé et les demandes du public sur des grands enjeux de société (Shapiro, 2005). Pour cet auteur, les enseignants-chercheurs, en sciences humaines plus particulièrement, ne seraient ainsi plus en mesure de produire une critique sociale et politique qui puisse être réellement utile au plus grand nombre car ces communautés se concentrent essentiellement sur des enjeux et des disputes d'ordre méthodologique. Bien que cet auteur traite des sciences humaines, la nécessité de communiquer au grand public les résultats de leurs recherches aurait ainsi comme vertu de pousser les enseignants-chercheurs à réfléchir au sujet même de leurs recherches et à se poser la question de l'utilité de leurs travaux. L'injonction à la communication pourrait ainsi être vécue comme une piqûre de rappel de l'aspect de service public de leur travail et que nous évoquions en début de chapitre également. Et cela a indéniablement un impact sur la régulation du travail des enseignants-chercheurs puisque ce travail de publicisation force les universitaires, épisodiquement du moins, à *« descendre de leur tour d'ivoire »* pour répondre à des besoins exprimés par le public :

« Non, a priori, les évolutions ne sont pas en phase avec les attentes. Parce que l'évolution est quand même celle de la tour d'ivoire. Par contre, c'est vrai qu'il y a plus de pression. C'est qu'il y a à la fois une évolution croissante vers la tour d'ivoire, en science politique c'est assez le cas. Moi, je suis responsable d'une revue internationale. Je peux vous dire que je lis parfois des articles où je n'y comprends rien. Ou alors, ils sont dans des débats entre eux qui me paraissent soit absurdes, soit ça relève de l'évidence. Et je me dis justement que le citoyen ordinaire aurait un point de vue évident là-dessus. (...) Mais en même temps, il y a quand même une réaction : on nous demande de plus en plus de communiquer nos résultats, de savoir communiquer nos résultats, de montrer la pertinence sociale de notre travail. Donc, je dirais que les deux choses vont de pair. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

D'autres intervenants ont mis en avant une autre dimension importante de l'injonction à la communication sur la régulation de la profession. Pour certains, cette demande de communiquer peut avoir des effets tout à fait positifs sur certaines disciplines. C'est notamment le cas pour les sciences humaines et sociales qui ont, par la nature de ces disciplines, plus de difficultés à montrer l'utilité sociale de leurs travaux. Si dans les sciences naturelles, et encore de manière plus flagrante dans les sciences de l'ingénieur, la finalité des recherches se matérialise souvent sous la forme de technologies ou de brevets, les sciences humaines et sociales ne peuvent pas parvenir à des résultats aussi tangibles. Ainsi, le fait d'être régulièrement invité dans différents médias pour exprimer un point de vue *« savant »* sur des enjeux

d'actualité donne un certain crédit et une certaine légitimité à des disciplines qui, par nature, en souffrent. Il s'agit là d'une demande provenant de l'environnement de l'université, dans ce cas les mass médias, et qui peut jouer un rôle important dans la légitimité d'une discipline au sein de l'université :

« Si on prend par exemple des émissions de radio comme « Forum », vous avez de plus en plus de sollicitations d'experts de sciences sociales : politologues sur des questions internationales, sociologues, etc. Ca, c'était inconcevable il y a 20 ans en arrière. Donc, d'un côté, il me semble qu'il y a une reconnaissance sociale des sciences sociales. Et une forme de vulgarisation qui s'est produite dans le monde des sciences sociales, c'est-à-dire que l'on sollicite des gens pour qu'ils parlent de leurs compétences. Donc, d'un côté, ça c'est très bien parce que ça veut dire que les compétences de notre job sont reconnues en gros. »

(Homme, MER, faculté des SSP)

Bien évidemment, cette perception de devoir informer le public de ses travaux ne touche pas tous les enseignants-chercheurs. Certains d'entre eux n'en sentent certainement pas le besoin. Le fait de consacrer du temps à la Cité, de communiquer ses résultats ou de répondre à des sollicitations de journalistes relève avant tout de la volonté de chaque enseignant-chercheur et non d'une mission attribuée dans le cadre de leur cahier des charges. Bien que l'axe 3 de la stratégie de l'UNIL vise à renforcer les liens entre l'UNIL et la société, il n'est jamais fait réellement mention d'un quelconque renforcement de la présence des enseignants-chercheurs dans l'arène publique et médiatique. Cela semble relever du bon vouloir des membres de la profession. Comme le dit ce professeur au sujet de certains de ses collègues, du moment où ces tâches n'améliorent en rien leur dossier académique et scientifique, l'intérêt de communiquer au public est quasi inexistant :

« Les gens s'en fichent complètement ou alors ils disent officiellement que c'est très important. Mais dans les faits, ils s'en balancent complètement dès que ce n'est pas une publication, une activité en relation avec une publication de rang A. Pour eux, c'est forcément des activités secondaires. C'est juste valable pour les MER, par exemple typiquement, surtout s'ils sont locaux. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Ainsi, la communication avec le public serait plus du ressort des enseignants-chercheurs locaux que des membres étrangers de la profession. Le rapport au public dépendrait donc en partie de l'origine des membres de la profession. On pourrait y voir, derrière ce besoin de « redonner » aux citoyens par la participation à l'espace public, un phénomène de don et de contre-don (Mauss, 2007). Et ce phénomène concernerait plus les professionnels d'origine romande qu'étrangère. Le fait de participer à la vie publique et le besoin de « montrer ce que l'on fait » est peut-être plus fort pour ces professionnels dont l'essentiel du capital social se trouve justement dans ce public qui les finance.

Mais on peut également voir que l'un des enjeux de la communication, pour la profession, est aussi de pouvoir gagner ou maintenir sa légitimité aux yeux du public en démontrant l'efficacité des pratiques professionnelles. En communiquant des résultats et en se souciant que ces résultats puissent répondre à une demande du public, on assiste là à un mécanisme de régulation au sein de la profession permettant de montrer les liens entre les savoirs et les savoir-faire et la résolution d'un problème public. Pour reprendre les termes de Abbott (Abbott, 2005, 1988), le fait de « descendre de la tour d'ivoire » et de communiquer est

certes un moyen de rendre des comptes mais aussi un moyen de renforcer sa légitimité d'action au sein d'une juridiction. Lorsque des politologues parviennent à expliquer de manière convaincante la montée du vote pour l'extrême droite, ils prouvent la pertinence de leurs pratiques professionnelles et démontrent surtout qu'ils sont les plus à même d'expliquer ce phénomène par rapport à d'autres acteurs pouvant apporter un avis sur cette thématique (instituts de sondage privés, de consulting ou encore les partis politiques eux-mêmes.)

Néanmoins, la dernière citation ci-dessus doit nous inciter à nuancer quelque peu ce que nous venons de dire. Si le besoin de communiquer vers la Cité est vécue par certains comme une obligation professionnelle, liée à des considérations de service public ou alors de légitimité disciplinaire, pour d'autres cela ne semble en aucun cas constituer une forme d'injonction. On pourrait faire l'hypothèse que cette forme spécifique de pression venant de l'environnement de l'organisation produit des effets divers en fonction des différentes facultés de l'université. C'est une idée proche de celle développée par Lawrence et Lorch lorsqu'ils disent que la structure d'une organisation n'est jamais homogène dans la mesure où elle se compose de différentes entités, lesquelles sont soumises à des contraintes environnementales différentes (Lawrence et al., 1973). On voit bien ici que le rapport à la Cité, la perception de la notion de service public ou encore le rapport avec les demandes sociopolitiques de l'environnement peuvent différer en fonction non seulement de l'origine des individus mais aussi de leur faculté d'appartenance. Nous n'avons pas centré notre analyse sur la question des différences entre facultés et, de ce fait, nous ne pouvons pas argumenter plus longuement sur le sujet. Néanmoins, une impression se dégage de cette analyse que les pressions de l'environnement ne semblent pas produire les mêmes effets en fonction des facultés, voire au sein d'une même faculté. Les professeurs de droit classique n'ont peut-être pas les mêmes obligations à devoir légitimer leurs savoirs et savoir-faire aux yeux du public par rapport aux sociologues. Et au sein de la faculté des SSP, le travail des psychologues est peut-être plus visible que celui des anthropologues. Mais pour autant, personne n'a évoqué le fait que ces différences puissent avoir un impact sur la stabilité de l'organisation. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que ces éléments ne sont pas contraignants mais aussi, peut-être, parce qu'il existe d'autres outils permettant de coordonner les acteurs entre eux et de répondre à ces injonctions d'une autre manière. Certains mécanismes de coordination, dont parlent également Lawrence et Lorch, sont peut-être à chercher dans le régime managérial dont s'est doté l'UNIL. C'est ce que nous allons voir dans le chapitre suivant.

10 Réformes & régime managérial

Dans ce chapitre, nous avons fait le choix de découper la question du régime managérial en trois parties : la première est consacrée à la réforme de la Loi sur l'université de Lausanne, la deuxième traite de la perception qu'ont les enseignants-chercheurs de la mise en œuvre des nouveaux instruments de gestion et, enfin, la troisième se concentre sur la question spécifique de l'évaluation. Ce choix a été fait après une première analyse des entretiens et parce qu'il nous a semblé pertinent de différencier d'abord la perception de la réforme du cadre légal de l'université de celle de la mise en place d'outils de gestion.

Cette façon de procéder se justifie dans le sens où la réforme de la LUL concerne avant tout les rapports entre les pouvoirs exécutifs de l'UNIL et de l'Etat de Vaud ainsi que la réorganisation administrative à l'intérieur de l'UNIL. Ensuite, nous nous sommes aperçus que cette question touche de manière plus distante le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs contrairement aux outils de gestion qui, eux, ont tendance à produire des effets plus directs. Mais au sein de ces différents outils de gestion, nous nous sommes également aperçus que l'enjeu principal pour les enseignants-chercheurs concernait la manière dont ils devaient rendre des comptes et ce sur quoi ils seraient évalués par leurs pairs. C'est pour cette raison que nous avons consacré un chapitre exclusivement centré sur la question de l'évaluation.

10.1 La perception de la révision de la Loi sur l'université de Lausanne (LUL) et sa mise en œuvre

Nous allons à présent aborder la question de la réforme de la loi sur l'université de Lausanne (LUL) adoptée en juillet 2004 et sa mise en œuvre en janvier 2005. La LUL et son règlement d'application (RLUL) constituent les deux textes légaux qui fixent les modalités de gestion de l'UNIL, soit le type de gouvernance mise en place dans cette organisation. C'est à partir de cette réforme du cadre légal de l'UNIL que cette organisation s'est autonomisée par rapport au contrôle exercé précédemment par l'Etat de Vaud et que ce sont mis en place les différents outils de gestion que connaît actuellement cette organisation. Ces outils de gestion, de type NGP, comprennent notamment la mise en place d'un nouveau rapport entre l'Etat de Vaud et l'université à partir d'un contrat de prestations et une gestion par enveloppe budgétaire. De là découlent une série d'autres outils de pilotage tels que les indicateurs de gestion, les tableaux de bord, les normes de qualité, la comptabilité analytique mais aussi les évaluations. Cette réforme du cadre légale de l'université a permis de formaliser la réorganisation de l'UNIL en la dotant de nouveaux outils de gestion, en adéquation avec ce qui se fait de plus en plus dans les administrations publiques des pays de l'OCDE.

A priori, cette réforme ne devrait pas être anodine pour le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs de l'UNIL. L'autonomie accrue de l'université par rapport au pouvoir politique, le renforcement du pouvoir décisionnel du Rectorat, les nouvelles règles de gestion et de contrôle de l'activité du personnel enseignant sont autant de changements qui devraient exercer une influence sur la vie de l'organisation. Pour déterminer cela, nous avons voulu connaître quelle était la perception des enseignants-chercheurs de cette réforme. Nous voulions surtout évaluer l'impact de cette réforme sur leur vie quotidienne au sein de l'organisation. Puisque la réforme date d'une décennie maintenant, nous avons essentiellement posé cette question aux enseignants-chercheurs les plus anciens dans cette organisation.

10.1.1 L'impact discret de la LUL et RLUL sur le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs

Il fut assez saisissant durant nos entretiens de constater à quel point la réforme de la LUL était passée quasi inaperçue aux yeux des enseignants-chercheurs. Pour beaucoup d'entre eux, ils n'ont qu'une vague connaissance de cette réforme et du contenu de cette loi pourtant centrale dans la vie de leur organisation. Evidemment, le terme de « LUL » ne leur est pas totalement inconnu mais, pour autant, il leur est extrêmement difficile de mettre des mots sur cette dernière. C'est pourquoi, lorsqu'on leur a posé la question des changements produits par cette réforme sur leur quotidien professionnel, la réponse est souvent vague :

« Alors non, je n'en vois pas. »

(Femme, MER, DSCAP)

« Non, sincèrement, quand je vous disais que je ne pouvais pas vous parler de la LUL parce que je ne voyais pas très bien... A vrai dire, je ne sais pas vraiment ce qui a changé. Je vous le dis franchement. (...) Non, vraiment non. Et pourtant, j'ai été directeur de l'institut pendant 3 ans. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Non, je ne l'ai pas vue. Non mais je ne la connais pas, donc ce n'est pas quelque chose qui m'a impacté. »

(Homme, professeur associé, GSE)

L'impact de cette réforme sur le quotidien des enseignants-chercheurs est resté ainsi relativement discret. Si certains d'entre eux ont en effet connaissance de cette réforme et de ses implications sur le fonctionnement de leur organisation, ils n'ont pas pour autant constaté de changements majeurs et profonds de leur quotidien professionnel. Au contraire, leurs témoignages sur le sujet donnent plutôt le sentiment que cette réforme ne les a pas touchés dans leur travail. Ils évoquent souvent leur situation hiérarchique, soit le fait d'occuper un poste d'exécution et non stratégique, pour justifier cette absence d'impact de la réforme de la LUL.

En tant qu'enseignants-chercheurs, ils se considèrent relativement peu concernés par ces réformes. Pour eux, elles concerneraient essentiellement le rapport entre l'université et l'Etat d'une part et la gestion

administrative et stratégique de l'université d'autre part. En matière d'impacts sur la régulation professionnelle à proprement parler, la LUL n'aurait a priori aucun effet. Evidemment, comme nous le verrons, la partie de la LUL consacrée à l'évaluation occupe une place à part. Mais si nous prenons les réformes dans leur ensemble, et notamment du point de vue des changements du cadre légal et de l'architecture organisationnelle, la réforme de la LUL n'a pas produit d'impacts significatifs sur le quotidien de cette profession. C'est du moins ce que beaucoup d'entre eux nous ont confié :

« Bon, personnellement, j'aurais tendance à dire non ou de manière marginale. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Pour avoir suivi un peu l'élaboration de ces plans de développement et ce contrat de prestations, je dirais que la pression est plus exercée sur le haut que sur le bas. Et le haut, je parle de la Direction de l'Université de Lausanne qui répercute assez peu sur le bas les engagements qui ont été pris à l'égard de l'Etat et qui, probablement, se situent à d'autres niveaux que la vie quotidienne des laboratoires. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des SSP)

« Je pense que ça n'a rien changé. (...) Pour l'employé lambda, il n'y a rien qui a changé. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Ces enseignants-chercheurs sont donc assez clairs. Ils ont conscience qu'il y a eu des changements au sein de leur organisation suite à la réforme de la LUL. Ils ont par exemple conscience que cette réforme accorde une plus grande autonomie de gestion à la direction de l'université. Mais ils n'ont pas l'impression que cela les implique directement en tant que membres du corps enseignant. Pour eux, ces changements concernent avant tout la relation politico-administrative, soit entre les relations entre la direction de l'université et l'Etat de Vaud, et non la vie au sein des facultés.

10.1.2 Augmentation de l'autonomie et du pouvoir du Rectorat

A première vue, cette réforme n'est donc pas de nature à avoir un impact significatif sur la régulation de la profession d'enseignant-chercheur. Mais en analysant de manière plus approfondie ces différents témoignages, nous remarquons tout de même que cette réforme a entraîné des effets plutôt inattendus sur la profession. Comme nous le verrons ci-dessous, la réforme de la LUL, et la plus grande autonomie accordée à l'UNIL, a permis d'accroître le pouvoir du rectorat en matière de pilotage stratégique de l'organisation. Et, paradoxalement, cela a permis à la profession d'enseignant-chercheur de renforcer ses capacités à s'autoréguler au sein de l'organisation. Ce sont là des effets positifs directement induits par la réforme de la LUL. Mais pour que cette réforme puisse produire ces effets positifs, il est essentiel que les personnes détentrices du pouvoir soient perçues comme légitimes et pertinentes dans leurs actions.

La légitimité perçue du Rectorat

Lorsque nous avons développé nos questions en insistant sur le rôle nouveau accordé au Rectorat, la quasi totalité des enseignants-chercheurs ont témoigné d'un niveau de confiance assez élevé vis-à-vis de la direction de l'UNIL. Cette confiance tient évidemment du fait que les personnalités composant le Rectorat sont appréciées par une majorité de nos répondants. Mais cela peut provenir aussi du fait que le Rectorat est composé essentiellement de membres issus de ce groupe professionnel. C'est du moins une hypothèse que l'on peut faire ici. En effet, hormis le secrétaire général et le vice-recteur en charge de la durabilité et du campus, les cinq autres membres du Rectorat ont tous eu un parcours d'enseignant-chercheur avant d'intégrer l'exécutif de l'université. Autrement dit, avant d'être des managers, ils ont été des professionnels à part entière. Cette caractéristique peut, potentiellement du moins, jouer un rôle important dans la confiance et la légitimité accordées par les membres de groupe professionnel à leur direction. C'est pourquoi, et en dépit du fort pouvoir discrétionnaire et de l'autonomie dont dispose la Direction au sein de l'organisation, nous avons pu constater qu'elle jouissait d'une forte légitimité au sein du groupe professionnel :

« Je pense que quand les choses vont bien, ça me va assez ! Bien, c'est-à-dire que l'on a actuellement plutôt une relation privilégiée avec le Rectorat. Donc pour moi une direction forte au niveau du Rectorat, ce n'est pas un souci. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté de DSCAP)

« Disons, moi je suis enchanté d'être ici. Et je suis globalement enchanté du travail que fait la direction. Donc évidemment que j'ai un avis qui est un peu biaisé. Mais moi, j'ai l'impression que c'est extrêmement positif parce qu'on a une équipe qui fait un management assez remarquable. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des GSE)

« Et pour avoir parlé avec la Direction, et bien je me rends compte, et ce n'est pas du fayotage et c'est très sincère, que je peux leur faire pleinement confiance. Quand on vient avec des questions ou autre chose, la réponse est claire et nette. Et je pense qu'elle fait vraiment bien son boulot. »

(Femme, MER, faculté de DSCAP)

On peut donc avancer l'idée que cette perception positive du Rectorat au sein de la profession tient essentiellement du fait que l'autorité est exercée par des individus à qui le groupe confère une légitimité. Les enseignants-chercheurs vont d'autant plus facilement suivre les directives du Rectorat que ce dernier peut se prévaloir de connaître les enjeux du groupe puisqu'ils en font partie pour la plupart. Cette forme d'obéissance est obtenue, justement, parce que les enseignants-chercheurs ont le sentiment que la direction comprend leurs spécificités et partagent des valeurs communes. Pour reprendre les travaux de Mintzberg sur l'autorité des managers (Mintzberg & Romelaer, 1984), cela témoigne certainement d'une forme de leadership plutôt de type démocratique. On entend par là le fait que la Direction joue un rôle de filtre entre les demandes de la sphère politico-administrative et le groupe professionnel et qu'elle stimule ensuite le groupe pour atteindre les objectifs visés par le contrat de prestations. Cette caractéristique se retrouve d'ailleurs dans plusieurs études de cas qui relèvent le rôle positif joué par les *professionnels-managers* sur le degré de confiance accordé par les professionnels vis-à-vis des réformes (Ferlie & Geraghty, 2005;

Fitzgerald & Ferlie, 2000). Ces auteurs font l'hypothèse que les managers issus du monde professionnel vont, dans un premier temps, accepter cette « *managérialisation* » qui consiste à implanter les nouveaux systèmes et outils de management au sein de leur groupe. Et dans un deuxième temps, ils se positionnent en défenseur du statut et des conditions de travail des professionnels et les protègent contre des tentatives de régulation externes trop abusives. Mais la personnalité des managers joue également un rôle important puisque, comme le note Gibb dans ses travaux sur le leadership (Gibb, 1969), c'est certainement avant tout les caractéristiques propres aux individus composant la Direction qui déterminent un si haut degré de confiance. Et tant que le résultat de leur travail correspond aux attentes d'une majorité d'individus au sein de la profession, ce leadership reste intact. Il en irait certainement autrement si les résultats de cette gestion s'opposeraient au bien-être et aux intérêts des enseignants-chercheurs :

« Et je peux aussi imaginer que ça puisse mal fonctionner et que ça peut être absolument abominable. Mais quand le système fonctionne bien, je trouve que ça donne une certaine liberté, une certaine facilité, une certaine souplesse aussi qui permet de rebondir pour les unités et donc c'est favorable. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

La direction de l'UNIL jouit donc d'une forte légitimité au sein du corps professionnel, laquelle semble faciliter l'acceptation de son pouvoir et de son autonomie renforcés au sein de l'organisation. C'est un aspect relativement important à prendre en compte dans l'analyse de cette réforme. En effet, la LUL et son règlement d'application ont accordé à la direction de l'UNIL un pouvoir discrétionnaire important ainsi qu'une plus grande autonomie dans le pilotage stratégique de l'organisation. Cette plus grande autonomie et ce pouvoir renforcé pourraient être une source de tension organisationnelle entre le groupe professionnel des enseignants-chercheurs et le Rectorat. Or la légitimité du Rectorat, l'image positive que les enseignants-chercheurs ont de lui et le partage probable de valeurs professionnelles communes facilitent certainement l'acceptation de ce pouvoir et surtout sa mise en œuvre dans des décisions stratégiques pour l'université et la profession. Il s'agit là d'un élément important à relever dans l'analyse du pouvoir et de l'autonomie du Rectorat.

Autonomisation du Rectorat et autorégulation

Parmi les conséquences induites par la réforme de la LUL, deux éléments principaux ont émergé de nos entretiens. Le premier a trait aux nominations et le fait que le Rectorat procède désormais aux nominations des enseignants-chercheurs et non plus le Conseil d'Etat. Le deuxième concerne l'allocation des ressources au sein de l'université. Le Rectorat est désormais l'instance de décision supérieure dans la gestion stratégique de l'université et la manière dont les budgets alloués par l'Etat vont être redistribués au sein des différentes facultés et instituts. Ces deux conséquences ont pour effet indirect de renforcer la capacité de la profession à s'autoréguler.

En effet, l'une des conséquences majeures de cette réforme est que, désormais, les nominations sont du ressort du Rectorat et non plus du pouvoir politique. Avant la réforme, la nomination des nouveaux

enseignants-chercheurs devait avoir l'aval du pouvoir politique, en l'espèce le Conseil d'Etat. Le pouvoir politique exerçait donc une influence sur la reproduction de la profession, bien qu'elle fut assez limitée en réalité. Mais ce n'est plus le cas avec la réforme puisque la décision finale revient dorénavant exclusivement au Rectorat. Comme celui-ci est composé majoritairement d'enseignants-chercheurs, le recrutement se fait donc principalement par les pairs. C'est un changement symbolique tout à fait important et qui a été relevé par nos répondants :

« Vous savez, au début, ce n'était pas le rectorat qui avait le pouvoir, c'était le Conseil d'Etat. Et j'ai été confronté à des situations où le Conseil d'Etat a refusé de nommer ou bien il a nommé une personne qui n'était pas « short listée. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Au niveau des nominations, auparavant, l'employeur des enseignants-chercheurs c'était l'Etat puisque les décisions de nomination transitaient de la faculté au Rectorat puis du Rectorat au département de l'instruction publique et au Conseil d'Etat pour les professeurs. (...) Mais il y a eu quelques fois, effectivement, des interventions d'en haut cassant un concours ou nommant une personne qui était en deuxième ou troisième position. (...) Mais là, effectivement, l'université est responsable de ses recrutements et les procédures qui sont réalisées dans les facultés sont tout à fait déterminantes. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Je me souviens, par exemple, quand j'étais premier assistant ou maître assistant, il y avait X qui était là. Il y avait eu une nomination...je ne veux pas dire laquelle...qui avait été conflictuelle. La commission propose quelqu'un, le Conseil de faculté casse la proposition de la commission. C'est envoyé au Rectorat. Le Rectorat renvoie la patate chaude, parce qu'à l'époque je pense que c'est comme ça que ça se faisait. (...) Et donc le Conseil d'Etat, (...), impose une solution qui était totalement extérieure à l'université. En gros, c'était nommer quelqu'un que l'université n'avait même pas classé en 4ème position. Donc c'est passé par-dessus l'université. Donc ça, je pense que ce n'est plus possible. (...) Ce n'est plus le pouvoir politique qui tranche. »

(Homme, MER, SSP)

Pour la profession, cette réforme a donc eu des effets positifs. Comme nous venons de l'évoquer, elle a permis à la profession de gagner en autonomie dans sa propre reproduction. Elle garde désormais un contrôle plus stricte sur qui peut ou ne peut pas intégrer la profession dans le cadre de cette organisation. En d'autres termes, le contrôle corporatiste sur la profession au sein de l'UNIL s'est non seulement renforcé mais s'est trouvé légitimé par cette réforme. Comme nous l'avons abordé dans notre partie théorique, ce contrôle est un élément important du professionnalisme. Le contrôle par les professionnels du marché du travail, que ce soit en fixant les conditions d'entrée dans la profession ou en établissant les critères pour poursuivre sa carrière à l'intérieur de la profession, est l'un des éléments essentiels garantissant à une profession sa capacité à s'autoréguler (Freidson, 2001). Dans le cadre de l'UNIL, la reproduction du groupe professionnel est donc désormais du seul ressort des membres du groupe professionnel.

D'autres avantages ont aussi été mentionnés à propos de cette réforme, même si ceux-ci n'entraînent pas de conséquences sensibles au quotidien pour les enseignants-chercheurs. L'allocation des ressources au sein de l'université est dorénavant gérée directement par le Rectorat en partenariat avec les facultés et leurs

instituts, ce qui permet une plus grande autonomie dans le financement des différents projets menés au sein de l'université. Encore une fois, cette capacité à pouvoir gérer de manière autonome des budgets n'est pas seulement un avantage d'ordre managérial mais aussi professionnel. On peut entendre par là le fait que c'est la profession qui détermine la manière dont elle veut accomplir son travail, les axes de recherche qu'elle veut développer en particulier, les personnes qu'elle veut affecter sur les différents projets. En d'autres termes, cette réforme est positive pour la profession dans la mesure où elle lui permet de se développer en fonction de ses intérêts et de garder une maîtrise dans la division ainsi que la répartition du travail au sein du groupe professionnel. Dit autrement encore, la LUL pris dans son ensemble produit certes des effets discrets au quotidien mais elle est vécue positivement par les enseignants-chercheurs parce qu'elle ne freine pas la capacité d'autorégulation de la profession : elle permet un contrôle par les professionnels de la reproduction du groupe et permet également à ce dernier de rester maître dans l'orientation stratégique de leur travail. Dans ce sens, la LUL semble donc renforcer la capacité de régulation de ce groupe professionnel sur les aspects que nous venons d'évoquer et qui est la conséquence directe de cette séparation entre le pouvoir politico-administratif et la gestion de cette organisation :

« Mais par contre, le modèle d'une Direction forte, je pense que cela nous a aussi permis à l'Université d'avoir plus d'autonomie dans les allocations de ses ressources. Et nous on l'a ressenti parce que l'on a pu bénéficier de budgets exceptionnels, de redistributions budgétaires qui n'auraient jamais pu se faire à l'époque dans l'ancien système. Donc, le fait d'avoir une université qui peut fonctionner avec une enveloppe budgétaire et puis prendre des décisions par sa Direction dans les réallocations entre facultés, je trouve que ça donne une certaine souplesse qui fonctionne bien. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté de DSCAP)

Il y a néanmoins un élément important à relever dans ce qui vient d'être dit. Cette réforme du cadre légal de l'université exerce des effets discrets mais plutôt positifs pour les membres de la profession parce qu'elle renforce leur capacité à s'autoréguler. Mais cela ne veut pas dire pour autant que la profession n'est pas sujette à des pressions extérieures. Au contraire, nous avons vu précédemment que l'environnement de l'université exerçait des pressions sur la profession, notamment en vue des outputs que l'on souhaite qu'elle produise en tant qu'organisation publique. Il en va de même de l'autonomie financière de l'UNIL. Celle-ci est rendue possible qu'après une phase de négociation entre le Rectorat et le pouvoir politique. Il y a donc des jeux de pouvoir, d'influence ou d'intérêts qui vont structurer ce processus de négociation et qui aboutissent finalement à l'obtention d'une certaine enveloppe budgétaire. Bien évidemment, ces phénomènes ne touchent pas le cœur de la profession mais ses représentants auprès du pouvoir politique, soit le Rectorat. Ce dernier prend dès lors une importance grandissante au sein de l'organisation puisque c'est lui qui négocie les budgets de l'Université et donc décide de la stratégie à adopter pour maximiser ses ressources en fonction de certaines finalités. C'est elle finalement qui préside à la destinée du groupe professionnel :

« Mais alors je dois bien avouer que j'en ai pas tellement vues. (...) Donc, du point de vue du fonctionnement, je ne pense pas que ça ait eu une énorme importance quand on est en bas. Je pense que l'on peut voir cette importance si on était, par exemple, au Rectorat.

J'imagine que c'est le Rectorat qui, du coup, assume encore plus qu'auparavant une fonction stratégique dans la conduite de l'université. Au fond, c'est lui qui dispose de l'enveloppe budgétaire, qui négocie les différents budgets. (...) Là, je pense qu'en fonctionnant par enveloppe, la Direction de l'université a un peu plus de marge de manœuvre pour conduire cette institution. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

On peut conclure ce sous-chapitre sur l'autonomisation du Rectorat et le renforcement de certains mécanismes d'autorégulation en mettant en avant une citation intéressante. Et cette citation prendra tout son sens lorsque nous aborderons concrètement la capacité de ce groupe professionnel à s'autoréguler ainsi que les changements de normes et de valeurs professionnelles. Mais avant cela, nous venons de voir que le Rectorat pouvait désormais mieux maîtriser les critères d'entrée dans la profession ainsi que l'allocation des ressources au sein de l'UNIL. Elle a donc pu étendre sa gestion stratégique de l'organisation, laquelle semble satisfaire une partie importante de la profession. Dans ce sens, la capacité d'autorégulation de la profession s'est consolidée après la mise en œuvre de la réforme. Mais, comme nous le dit ce professeur associé, s'il y a une plus grande autonomie face aux volontés de contrôle externe, le modèle universitaire mis en place par le Rectorat est largement importé de ce qui se fait à l'étranger. Si l'UNIL jouit d'une plus grande liberté dans sa gestion par rapport au contrôle politique, elle n'est pas tout à fait libre quant au modèle de gestion dont elle s'est dotée :

« Donc, il y a bien une capacité de pilotage, que n'avait pas le rectorat auparavant. Ça, c'est peut-être juste. Mais, dans l'application, il s'agit d'un modèle prédéfini de type anglo-saxon. Donc, si vous voulez, il y a une autonomie d'une certaine façon mais une très forte dépendance par rapport à un modèle imposé. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Et comme nous allons le voir dans le chapitre consacré à la régulation conjointe, l'augmentation de l'autonomie de pilotage du Rectorat n'a pas été sans conséquence sur les espaces délibératifs à l'intérieur de l'UNIL. Si le Rectorat a gagné en autonomie, le reste du corps enseignant a quant à lui perdu progressivement de sa capacité à intervenir dans les débats et à peser directement sur les décisions. A cela s'ajoute également une augmentation de l'activité de réglementation au sein de l'université et un développement des contraintes administratives pesant sur le travail quotidien des enseignants-chercheurs. Ce modèle de gouvernance comporte certes des avantages indéniables pour la régulation du groupe professionnel mais entraîne également toute une série d'effets pervers, dont l'activité d'évaluation en est une figure.

10.2 La place de l'évaluation à l'UNIL

Comme nous allons le voir, l'évaluation entretient des liens étroits avec les évolutions récentes intervenues au sein de l'université et le changement du modèle de gouvernance. En effet, si l'UNIL a gagné en autonomie depuis la réforme de son règlement interne, elle doit, en contrepartie, rendre plus de comptes à

l'autorité politico-administrative. Parallèlement, le discours sur la qualité de l'enseignement et de la recherche a pris un nouvel essor au sein de l'organisation. Et cette activité se reporte en partie sur les enseignants-chercheurs qui sont donc chargés de participer régulièrement à des activités d'évaluation. Comme beaucoup d'entre eux l'ont relevé, la nécessité d'évaluer leurs activités pour en rendre compte ensuite à la Direction est une évolution marquante de la gestion de l'UNIL depuis une décennie. L'évaluation est ainsi devenue un sujet de préoccupation constant pour les membres du groupe professionnel puisqu'elle répond à la fois à une demande de l'institution mais aussi à un besoin de se sentir légitime auprès de ses pairs. Nous allons aborder ci-dessous la question de la perception de l'évaluation, en tant qu'instrument et pratique de gestion, sur la vie de l'organisation.

10.2.1 L'évaluation : entre la légitimité de rendre des comptes et une bureaucratisation accrue

Lorsque nous avons abordé la question de l'évaluation dans nos entretiens, nous avons d'abord été frappé par la manière dont les enseignants-chercheurs ont souvent formulé leur réponse. En effet, ils ont commencé par mentionner le fait que l'évaluation est une pratique légitime parce qu'elle permet de rendre des comptes. Elle permet de rendre des comptes notamment à la société qui, comme nous l'avons dit, est le principal bayeur de fonds de l'université via l'enveloppe budgétaire allouée à l'UNIL et les fonds publics pour la recherche. Si les enseignants-chercheurs jouissent de conditions de travail favorables et relativement privilégiées par rapport à d'autres catégories professionnelles, alors ils vont trouver normal que l'on observe ce qu'ils font au quotidien. L'évaluation est donc légitime puisqu'elle permet de rendre des comptes de l'utilisation qui est faite de l'argent public :

« Mais je pense que d'avoir un monde académique où, finalement, il y a une liberté qui est telle que l'on a aussi la liberté de ne pas rendre des comptes, je ne suis pas à l'aise. Parce que je trouve que la liberté qui nous est donnée, mais aussi les conditions de travail, salariales et d'infrastructures qui nous sont offertes en tant que professeur, nous oblige à rendre des comptes à la société sur nos activités. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Deuxièmement, moi, j'ai toujours été soucieux justement de rendre compte de notre travail. C'est-à-dire que je trouve normal, comme chercheur payé par l'Etat, d'avoir une réflexion sur l'utilité sociale de son travail, pour le dire comme ça, ou une attention à ce que l'on fait. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Le rapport au service public est donc, là encore, un élément important intervenant dans la légitimation de ces instruments de gestion, du moins de son idée générale. Beaucoup d'enseignants-chercheurs ont en effet à cœur de démontrer que leur travail est de qualité et qu'ils sont, finalement, de bons professionnels. Toutes les procédures d'évaluation permettent ainsi de rendre compte de la qualité de ce qui est produit par le groupe professionnel au sein de l'organisation et de justifier, indirectement, leurs conditions de travail.

Mais l'évaluation des enseignants-chercheurs, au travers de toutes ces procédures, peut également constituer un élément d'autocontrôle interne au groupe professionnel. En effet, les différentes procédures d'évaluation peuvent aussi contribuer à identifier des membres qui contreviennent à la culture et l'éthique de la profession d'enseignant-chercheur. Ces comportements déviants peuvent décrédibiliser l'ensemble de la corporation aux yeux du public. C'est pourquoi l'évaluation est plutôt perçue comme une activité légitime aux yeux des enseignants-chercheurs puisqu'elle leur permet d'une part de justifier leur statut aux yeux du public et d'autre part de préserver la crédibilité de leur profession en contrôlant au mieux les comportements professionnels déviants :

« Oui, je pense que ça a un peu changé les choses dans la mesure où maintenant on applique des critères de qualité, dans tous les domaines : enseignement, recherche, dans les entretiens périodiques qui sont bien définis. (...) Et quand je suis devant un rapport à écrire, alors ça me casse les pieds, mais je pense que ça a clairement changé les choses, dans une bonne direction. Je pense que, globalement, c'est une bonne chose d'avoir des critères de qualité, de les appliquer et c'est tout bénéfique pour l'institution et pour le contribuable aussi. (...) Donc, globalement, je pense que tout le développement du système qualité à l'université, bien qu'un peu contraignant et casse-pied comme je le dis, est une bonne chose. »

(Homme, professeur associé, GSE)

« Je pense que l'on rend plus de comptes maintenant qu'il y a 20 ans. Vous avez vu, ils ont mis à pied un professeur d'économie dans une autre université parce qu'il a fait du plagiat et il a créé une boîte sans autorisation. Peut-être, il y a 20 ans, ça aurait passé ou ça aurait été étouffé, etc. Donc je pense que c'est normal. On est payé avec des fonds publics et c'est normal de rendre des comptes. Après, le processus de restitution des comptes, il a aussi ses aberrations. Quand on passe plus de temps à écrire des rapports qu'à écrire des articles scientifiques, c'est un problème. Mais je dirais que l'on n'a pas à se plaindre du fait de rendre des comptes. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Là où l'évaluation perd de sa légitimité, c'est justement quand elle intervient négativement sur la culture professionnelle, soit lorsque les critères de l'évaluation ne sont pas perçus comme étant pertinents ou lorsqu'ils évaluent autre chose que le rapport entre les pratiques et le respect de la culture professionnelle. Nous verrons par exemple que l'évaluation des étudiants est perçue positivement, ce qui n'est pas le cas avec l'évaluation de la recherche. Dans ce dernier cas, l'évaluation est perçue comme une activité pouvant avoir des incidences négatives sur le développement de la profession. Il faut ainsi bien voir que dans l'esprit de beaucoup d'enseignants-chercheurs, l'évaluation peut être perçue négativement non pas parce que les enseignants-chercheurs doivent sacrifier un peu de leur autonomie dans ce processus afin de rendre des comptes aux autorités et au contribuable, mais bien parce que les critères évalués n'entrent pas en résonance avec la culture professionnelle des enseignants-chercheurs. L'enjeu se fait donc sur les critères de l'évaluation et non sur l'instrument en lui-même. Les instruments sont neutres, c'est leur utilisation qui l'est moins.

Un autre aspect de l'évaluation a soulevé des critiques de la part de nos répondants. En effet, le fait de devoir rendre des comptes au travers d'un grand nombre de processus d'évaluation est perçu négativement par certains enseignants-chercheurs parce que cela renforce le sentiment d'un contrôle

bureaucratique accru de leurs activités. Ces derniers jouissent de fait d'une certaine liberté et d'une autonomie au sein de leur organisation mais ils doivent pouvoir rendre compte de ce qu'ils font en retour. Cette liberté et cette autonomie nécessitent donc, paradoxalement, la mise en place de procédures de contrôle.

Les procédures d'évaluation servent à contrôler la qualité de ce que produisent les individus au sein de l'organisation. En soit, cela n'a rien d'illégitime. Mais si on met bout à bout toutes les procédures d'évaluation auxquelles doivent participer les enseignants-chercheurs actuellement, on remarque qu'elles sont devenues pléthoriques : l'évaluation des cours par les étudiants, l'évaluation de sa production scientifique, l'évaluation de ses capacités de gestion, l'évaluation de ses publications par les pairs lors des soumissions d'articles, l'évaluation des projets de recherche par les organes de financement, l'auto-évaluation des facultés, etc. La multiplication de ces processus est un élément extrêmement chronophage pour les enseignants-chercheurs et qui leur demande de sacrifier beaucoup d'énergie. Au final, ils ont l'impression, parfois, de passer plus de temps à rendre des comptes de ce qu'ils font plutôt qu'à faire ce pour quoi ils se sont engagés dans cette profession, soit de réfléchir à des problématiques de nature scientifique. Cette situation est naturellement liée à la problématique plus générale du développement des « *red tape* » à l'UNIL et que nous allons évoquer plus en détail dans la partie consacrée à la régulation conjointe. Mais à écouter les enseignants-chercheurs, c'est donc le sens de leur activité qui est ainsi mis à mal par l'activité d'évaluation et notamment pour tous ceux qui occupent une charge administrative au sein de leur faculté :

« J'ai en charge l'auto-évaluation de ma faculté. En ce moment, je passe un temps fou là-dessus. D'accord. Mais je dois aussi évaluer mes cours en tant qu'individu. Et puis, je suis évalué aussi sur ma recherche parce que je dois rendre mes rapports au FNS. Et puis je suis évalué aussi pour les articles que je dépose. (...) Je passe mon temps à me faire évaluer. (...) Je veux dire que le problème est là ; ce n'est pas l'évaluation en tant que telle qui me pose problème, c'est sa fréquence, son caractère presque hypertrophié actuellement puisque cette évaluation part dans toutes les directions. (...) Donc, je passe mon temps à évaluer ce que je fais pour pouvoir donner du boulot à des gens qui vont regarder si je me suis bien évalué. Alors, non, au bout d'un moment ça suffit. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« L'autre chose c'est la montée en puissance des processus d'évaluation, de tout et pas seulement des articles, mais aussi des bouquins, des chercheurs, des laboratoires, des filières de formation, etc. Enfin, on a une espèce de multiplication des évaluations et qui a toute une série d'effets. Pour les chercheurs qui commencent à être reconnus, ils sont happés par ce genre de système et ils se mettent à passer un temps considérable à évaluer, évaluer, évaluer, évaluer. Et si on n'évalue pas, on est en train de préparer les rapports parce qu'on va être évalué comme chercheur, comme individu ou comme filière de formation. Donc, on a une espèce de bureaucratie folle qui s'est instaurée. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Deux constats s'imposent après cette analyse. Premièrement, l'évaluation est perçue positivement dès l'instant où elle permet de rendre compte de la qualité du travail effectué par les professionnels et maintenir à la fois une légitimité d'action au sein de leur juridiction et leurs conditions de travail. Deuxièmement, elle devient une contrainte lorsque le contrôle qu'elle exerce sur les individus les éloigne

du corps même de leur engagement, soit le travail scientifique et pédagogique. L'évaluation est donc une activité légitime en soi, ce sont les instruments de l'évaluation et leur utilisation qui le sont moins.

10.2.2 Un rapport ambigu aux instruments d'évaluation

Quand nous parlons d'évaluation, il est important de bien garder en tête ce sur quoi elle porte à l'UNIL. Ainsi, trois grands domaines sont évalués : l'enseignement, la recherche et les tâches de gestion et d'organisation. Cette manière d'évaluer prend ainsi en compte plusieurs critères, et non seulement celui de la production scientifique, au travers de plusieurs indicateurs. Cette façon de faire et l'absence de hiérarchisation des critères permettent à une pluralité de profils académiques d'être légitimés au sein de l'organisation. Et force est de constater que cette façon de procéder constitue, aux yeux de nombreux acteurs, une amélioration de ce qui prévalait avant la réforme. Elle permet notamment aux enseignants-chercheurs de valoriser plusieurs facettes de leur travail mais aussi d'avoir en retour une vision plus globale de ce qu'ils font au sein de l'organisation. En d'autres termes, cette évaluation pousse les enseignants-chercheurs à avoir une vision plus réflexive et globale de leur travail au sein de leur université et pas seulement centrée sur la recherche :

« Et de l'autre côté, après trois ans, j'avais une première évaluation et après trois ans une deuxième. Et maintenant, j'ai un contrat de six ans et après de nouveau une évaluation. Et je pense que c'est une bonne chose parce qu'il faut que l'on se rende compte de ce que l'on a fait. Et moi-même, j'ai réalisé ce que j'ai fait, où est-ce que je veux aller. Et ça c'est une bonne chose. (...) C'est juste pour se rendre compte où on est et qu'est-ce qu'on peut améliorer dans le futur, etc. (...) On est évalué tous les six ans et ça me semble tout à fait correct. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Je trouve ça très bien parce que l'on est de nouveau sur une pluralité de critères. Et puis, ça oblige de se poser la question, justement, de qu'est-ce que l'on fait ? Ce type d'évaluation, mené de cette manière, je trouve que c'est parfaitement juste. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

La procédure d'évaluation aborde ainsi les trois grandes tâches dévolues aux enseignants-chercheurs et qui structurent d'ailleurs leur cahier des charges. Mais comme nous allons le voir, tous les instruments liés à cette évaluation périodique ne sont pas perçus de manière aussi positive. Si l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est plutôt perçue positivement par un grand nombre d'enseignants-chercheurs, il en va autrement de l'évaluation de la recherche. Nous allons donc nous attarder essentiellement sur ces deux aspects de l'évaluation dans les paragraphes suivants. Par contre, nous ne pouvons pas développer spécifiquement la question de la perception de l'évaluation de l'engagement institutionnel des enseignants-chercheurs. Ce n'est pas que cette question nous paraisse peu importante, au contraire, mais nous n'avons malheureusement pas le matériel suffisant pour mener une analyse sur ce sujet. En effet, nous devons relever que cet aspect de l'évaluation n'a été que très marginalement soulevé par nos répondants lorsque nous leur avons posé la question. Malgré nos relances, nous avons eu le sentiment que la question

institutionnelle n'était pas vraiment un enjeu à leurs yeux. Nous avons également eu parfois l'impression qu'une faible participation à la vie institutionnelle ne constituait pas une menace pour leur carrière et les rapports entre pairs, comme cela peut être le cas avec une production scientifique limitée. Il en est donc ressorti une impression étrange que l'attitude de « *free rider* » en matière d'implication institutionnelle était, non pas permise, mais du moins tolérée au sein de la corporation. Personne ne nous a dit, par exemple, qu'une implication minimale dans les institutions de l'université pouvait remettre en question leur place au sein de l'organisation lors de la procédure périodique d'évaluation ou de fragiliser leur légitimité aux yeux de leurs pairs dans la pratique quotidienne.

L'évaluation des enseignements par les étudiants : un instrument pertinent et nécessaire

Lorsque nous parlons d'évaluation par les étudiants, cela consiste concrètement à distribuer des questionnaires aux étudiants pour leur demander leur avis sur l'enseignement qu'ils viennent de suivre. Cette évaluation se fait généralement en classe et elle est directement retournée à l'enseignant. Ce dernier le retourne à son tour au Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE). Les données sont analysées et transmises à l'enseignant, lequel fera ensuite un retour aux étudiants de la volée suivante. Cette procédure n'est pas obligatoire pour tous les cours mais, lors de l'évaluation pour le renouvellement du contrat, il est demandé aux enseignants-chercheurs de joindre à leur dossier trois évaluations de leurs enseignements. De manière générale, cette pratique est soutenue par de nombreux enseignants-chercheurs puisqu'elle leur permet d'obtenir un retour sur leurs techniques pédagogiques.

Mais comme nous venons de l'évoquer, ces évaluations ne sont pas obligatoires pour tous les enseignements et c'est l'enseignant-chercheur qui décide lesquelles il veut faire évaluer. En outre, cette évaluation se rapproche plutôt d'une enquête de satisfaction que d'une évaluation réelle de la capacité d'un enseignant-chercheur à transmettre un savoir. Par exemple, la mesure de la satisfaction n'est pas corrélée à d'autres indicateurs, comme le taux de réussite ou les moyennes obtenues par exemple. Qui plus est, elle est d'autant moins contestée qu'elle ne permet pas de remettre en cause réellement les qualités professionnelles des enseignants-chercheurs. Elle n'est pas non plus un instrument de sanction puisque seul l'enseignant-chercheur connaît le résultat global de ses évaluations. En outre, il peut très bien sélectionner les meilleures évaluations pour son dossier puisque les résultats de ces dernières ne sont pas transmis à d'autres instances. En tant qu'instrument d'évaluation, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants ne pose donc pas de problème particulier aux enseignants-chercheurs puisqu'elle n'est pas un instrument coercitif. Il en résulte que la perception de cet instrument est très positive :

« L'idée, c'est que les évaluations faites par les étudiants doivent permettre à l'enseignant de s'améliorer. Moi je trouve que c'est très bien. »
(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Mais les évaluations annuelles qui sont imposées maintenant aux professeurs, je trouve que c'est très bien. Ça donne un recul, ça donne un retour. Alors, à nouveau, ce sont des questions d'équilibre : je ne veux pas que mon enseignement soit dicté par le retour des étudiants mais je trouve qu'il est important parce que ça me permet de penser à des choses auxquelles je n'aurais pas pensé. Ces évaluations

permettent d'identifier des moments où je ne suis pas bon et il y a toujours des moments où on ne l'est pas. (...) Moi, je trouve que c'est plutôt un plus me concernant. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Comme le relève ce dernier professeur, l'évaluation par les étudiants est aussi un moyen privilégié d'obtenir un retour critique sur ses pratiques professionnelles. Malgré l'absence de sanction et le peu de diversité dans les indicateurs, cette forme d'évaluation leur permet tout de même de se faire une opinion si leurs savoir-faire en matière de pédagogie permettent d'atteindre leurs objectifs, soit d'inculquer des savoirs scientifiques aux étudiants de manière efficace et plaisante. En cela, le fait d'être évalué, d'obtenir un retour sur ce que l'on fait, c'est aussi une opportunité d'améliorer ses pratiques et, dans un langage de sociologie des professions, de s'assurer de l'adéquation entre les savoir-faire, les savoirs transmis et les valeurs de la profession d'appartenance (Champy, 2010, 2011). On sent derrière l'utilisation de l'évaluation par les étudiants, l'idée qu'elle permet un retour critique et utile sur leurs pratiques professionnelles, leur permettant de contrôler périodiquement l'écart entre leurs pratiques et les valeurs de la profession. C'est un élément essentiel puisque les interactions entre les valeurs, les savoirs et les savoir-faire déterminent justement la culture professionnelle comme nous l'avons vu dans la partie théorique. Nous reviendrons néanmoins plus en détail sur ce point dans notre analyse lorsque nous aborderons l'impact de cette régulation externe sur les valeurs professionnelles. Mais à ce stade, relevons que les enseignants-chercheurs voient une réelle utilité dans l'utilisation d'un tel instrument d'évaluation.

Le soutien qu'ils accordent à cet outil peut aussi se comprendre dans le contexte plus général de la politique de soutien à l'enseignement de l'UNIL. Le centre de soutien à l'enseignement (CSE) joue un rôle important auprès des enseignants-chercheurs. Premièrement, c'est cette unité administrative qui gère l'évaluation des cours par les étudiants. Deuxièmement, c'est auprès d'elle que les enseignants-chercheurs peuvent obtenir du soutien et des conseils en matière de pédagogie. Le CSE joue réellement un rôle de soutien pédagogique aux membres de la profession en leur mettant à disposition « *des compétences et des ressources permettant à ceux-ci/elles-ci de réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement de façon à favoriser des apprentissages de qualité de la part des étudiant-e-s.* »³⁵ Les enseignants-chercheurs peuvent s'adresser à eux si leurs évaluations ne sont pas bonnes par exemple ou tout simplement pour améliorer leur pédagogie et trouver de nouvelles idées pour animer leurs cours. D'un point de vue organisationnel, l'existence d'un tel dispositif renforce certainement l'impression d'un soutien organisationnel de la part de l'UNIL. Beaucoup d'enseignants-chercheurs trouvent d'ailleurs dans le CSE une ressource essentielle pour améliorer leurs savoir-faire mais sans pour autant se sentir observés, contrôlés et possiblement dénoncés. C'est aussi, pour certains, une occasion de voir leurs qualités de pédagogue valorisées par l'organisation dans un contexte où cette qualité professionnelle n'est pas toujours mise à l'honneur.

³⁵ <http://www.unil.ch/cse/page28488.html>, consulté le 20.05.2014

L'évaluation par les étudiants et le suivi pédagogique apporté par le CSE sont donc des éléments importants dans la perception positive de cet instrument d'évaluation. Ce dernier est vraiment perçu comme étant au service des professionnels et non comme un instrument de contrôle :

« Il y a aussi une reconnaissance des compétences d'enseignant qui est un peu plus importante. Et je pense que c'est grâce aux efforts du centre de soutien à l'enseignement qui, pour moi, est bien. On a le sentiment que l'investissement dans l'enseignement est reconnu dans une certaine mesure. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Et bien moi, j'ai eu la chance l'été dernier de faire la formation avec le centre de soutien à l'enseignement. Et bien, je suis revenu enchanté, avec des tas d'idées très pratiques pour améliorer mes interactions avec les étudiants. Disons que l'on est dans un système qui donne cette chance de s'améliorer plutôt que de se sentir fliqué. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

L'évaluation des enseignements par les étudiants est certainement la forme la plus consensuelle de l'évaluation parce qu'elle n'évalue, fondamentalement, que la satisfaction des étudiants et non la qualité intrinsèque du travail intellectuel des enseignants-chercheurs. En outre, elle ne donne pas lieu à des sanctions organisationnelles ou professionnelles par les pairs. Elle n'impose pas une réorientation des pratiques professionnelles, elle suggère des améliorations. Elle est uniquement ce pour quoi elle a été mise au point : améliorer les savoir-faire pédagogiques des enseignants-chercheurs afin d'améliorer la qualité dans la transmission du savoir. Elle n'heurte d'aucune manière la culture professionnelle, raison pour laquelle elle jouit certainement d'une telle légitimité.

L'évaluation de la recherche : le désaccord sur la méthode

Avec l'évaluation de la recherche, nous touchons là l'enjeu véritable que nous voulions soulever à l'aide de notre question de recherche. Et c'est bien sur ce point que l'évaluation pose éminemment le plus de problèmes au sein de la profession. Les problèmes ne viennent pas de la pertinence ou non d'évaluer la qualité de la production scientifique d'un chercheur mais des instruments qui sont utilisés pour le faire. Traditionnellement, l'évaluation est de type qualitative où les pairs sont chargés d'évaluer la pertinence de la recherche produite par un collègue ou un candidat, son originalité ou encore son rayonnement intellectuel. Cette analyse qualitative du dossier scientifique sert à évaluer un collègue ou un projet de recherche. C'est d'ailleurs sur cette base que l'évaluation de la recherche est officiellement pratiquée à l'UNIL. Mais cette pratique peut comporter certains biais et manquer d'objectivité. On peut penser ici à des disputes d'école, des conflits d'intérêts ou encore, plus simplement, des phénomènes de népotisme ou de partialité qui viendraient fausser l'évaluation. Dans le but de réduire cette subjectivité, il est devenu courant, dans le monde académique et scientifique, de croiser cette évaluation qualitative avec une évaluation quantitative.

L'évaluation quantitative est ainsi sensée réduire la subjectivité au minimum. Pour se faire, il est possible d'utiliser divers outils de mesure bibliométriques. Ces outils fonctionnent en recherchant certains

indicateurs, telles les citations, sur la quasi totalité des bases de données bibliographiques. Les plus utilisés relèvent le nombre de citations obtenues par un auteur et qui sont sensées être les plus représentatives de son rayonnement scientifique. On parle ainsi souvent du « *b-index* » comme instrument représentatif de l'évaluation quantitative. A cette première mesure, il est possible d'évaluer la qualité des revues dans lesquelles un enseignant-chercheur publie ses travaux. Le facteur d'impact de ces revues (*impact factor*) permet ainsi d'évaluer à la fois la qualité de la production scientifique mais également la renommée du chercheur au sein de sa communauté épistémique (sous-entendu que plus un journal a un facteur d'impact élevé et plus il est difficile d'y publier un article et donc meilleur est l'enseignant-chercheur qui y parvient). Malgré leur apparence d'objectivité, ces outils comportent eux aussi certains biais puisqu'on ne maîtrise pas, entre autre, la part d'autocitation ou la pondération des articles coécrits dans son indice de citations, l'âge des chercheurs ou encore les biais linguistiques pour l'entrée dans les meilleures revues anglo-saxonnes, etc. C'est pourquoi le recours à des instruments d'évaluation de type quantitatif n'est pas une mauvaise chose en soi puisqu'il permet d'apporter d'autres arguments dans l'évaluation. Le problème survient lorsque ces critères supplantent d'autres et que les évaluateurs ne prennent plus le recul nécessaire vis-à-vis d'eux :

« L'idée est de dire que si on peut apporter des données un peu objectives, ça nourrit la discussion contradictoire de l'évaluation. Le problème c'est qu'une fois qu'il y a des outils qui fabriquent des chiffres, et bien les gens s'accrochent aux chiffres, et le chiffre devient presque l'objectif. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

L'importance grandissante de ces instruments dans les procédures d'évaluation a donc été régulièrement critiquée par les acteurs interrogés. Et c'est sur cette question que nous allons nous attarder à présent.

Le poids important des publications dans l'évaluation de la recherche

Nous avons répété à plusieurs reprises que la recherche constituait l'un des trois domaines évalués lors des procédures de stabilisation ou de renouvellement des contrats d'enseignant-chercheur à l'UNIL³⁶. Si on se réfère aux directives de la Direction de l'UNIL sur cette question³⁷, la base légale définit les principaux indicateurs sur lesquels l'enseignant-chercheur va être évalué par son Décanat. Ces indicateurs sont énoncés en des termes très généraux et il n'existe pas de pondération entre ces différents indicateurs. C'est au libre arbitre des commissions qui auditionnent ces personnes de décider de l'importance de ces différents critères. Et parmi ces critères, il y a effectivement les publications produites par un enseignant-chercheur.

³⁶ Nous parlons ici, indistinctement, de la question de l'évaluation dans le cadre de nomination ou de recrutement ainsi que dans le renouvellement périodique des contrats pour les postes fixes. Nous ne faisons pas cette distinction car nous voulons montrer avant tout la perception qu'ont les enseignants-chercheurs de cette forme d'évaluation, non seulement celle qui les concerne au premier chef, mais de manière générale. Quoiqu'il en soit, et dans les deux cas de figure, cela entraîne un même impact sur la régulation de la profession d'enseignant-chercheur.

³⁷ Voir Directives de la Direction 1.15 & 1.16

Formellement, il n'est inscrit nulle part dans la législation de l'université que les publications constituent le facteur principal de l'évaluation, ni quelle devrait être la quantité ou la qualité que doit produire un enseignant-chercheur en matière de publications. Il est, par exemple, du libre choix de chaque commission de décider du poids qu'il accorde aux publications dans un dossier. Les facultés sont également libres de fixer les critères de « *qualité* » des publications et de les hiérarchiser au sein d'un dossier :

« Et il n'y a aucune norme à l'université de Lausanne (...) qui dit qu'il faut un minimum de publications, ou que c'est le critère principal. C'est à bien plaisir. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Mais dans les faits, il semblerait qu'il y ait tout de même un certain consensus sur le poids des publications lors des procédures d'évaluation par rapport à d'autres critères d'évaluation de la recherche tels que l'organisation de colloques ou les travaux de vulgarisation scientifique par exemple. Nous ne prétendons pas ici qu'il s'agisse du seul critère qui ait un impact important lors de ce genre d'évaluation. On peut en effet penser que le montant des subsides obtenus par un enseignant-chercheur durant les six dernières années ou encore le nombre de doctorants sous sa direction pèse dans la balance. Mais à entendre nos répondants, ils ont l'impression que l'évaluation de leur dossier, pour son volet recherche, se fait essentiellement sur les publications. Alors même si cela n'est peut-être pas aussi fort dans la réalité (pour cela, il faudrait pouvoir accéder à des commissions d'évaluation), ils perçoivent néanmoins que le poids des publications est assez important dans le processus d'évaluation de la recherche :

« Mais ce qui pourrait être discuté, c'est effectivement le type de publication, dans quel type de revue et le nombre de publications que j'ai publié ces dernières années. »

(Homme, professeur associé, GSE)

« Quant à l'évaluation par les publications, le problème c'est qu'effectivement c'est la seule forme d'évaluation. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Et lorsque l'on prend les publications comme base essentielle pour mesurer la qualité de la production scientifique d'un individu, et donc ses qualités professionnelles, il se pose alors la question de la subjectivité d'un tel processus. Le recours à des données plus « *objectives* » est ainsi très tentant et, bien entendu, aucun enseignant-chercheur doute que l'utilisation de ces instruments bibliométriques est devenue une pratique courante en matière d'évaluation de la recherche. Alors cela ne se fait peut-être pas directement lors de l'entretien d'évaluation où il serait demandé à un enseignant-chercheur ou à un candidat de justifier son h-index par rapport aux publications qu'il présente dans son dossier. Ce recours se ferait plutôt dans le secret des commissions, lorsqu'il s'agit d'étudier les dossiers scientifiques des individus et de mener les négociations pour hiérarchiser les candidatures. Mais il n'en demeure pas moins que dans un système qui valorise la publication comme l'unité de mesure privilégiée de la qualité de la production scientifique, le recours par les facultés à des instruments de mesures quantitatifs n'est jamais à exclure.

La marge de manœuvre laissée au Décanat ou aux commissions de recrutement dans l'évaluation des dossiers scientifiques est ainsi assez large, notamment dans la manière de juger les publications et en utilisant ou non des instruments de mesure quantitatifs. Et même sans données concrètes sur le sujet, on peut néanmoins faire l'hypothèse que cette utilisation est assez courante. Pour répondre en partie à cette question, nous avons par exemple pu constater qu'il y avait des discussions, au sein de certaines facultés, pour savoir s'il n'y avait pas d'autres moyens d'évaluer la qualité d'une publication. Nous avons ainsi entendu des réflexions sur la question de l'impact des chercheurs dans leur communauté épistémique (et non de l'impact des revues). L'une des alternatives serait d'évaluer si les publications produites par un enseignants-chercheurs lui ont permis d'améliorer sa réputation au sein de la communauté et si elles ont pu amené quelque chose au domaine :

« Mais de compter si c'est une dizaine de publications ou si c'est trois publications par année, ça je pense que c'est faux. Ce qu'il faut évaluer, c'est si l'on peut voir l'impact des recherches ? C'est-à-dire que ce n'est pas seulement combien on a publié. Si on a jamais eu une invitation pour une conférence, jamais été invité pour donner un séminaire, on peut publier ce que l'on veut. C'est-à-dire les gens ne sont pas vrais. Ils ne voient pas qu'il n'y a pas d'impact. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Et ce que l'on va demander aux personnes qui postulent, ce n'est pas de savoir combien ils ont fait de publications. A la limite, ça n'a pas d'importance. Ce que l'on va leur demander, c'est trois publications majeures. On va leur demander une demi page où ils exposent quelles ont été leurs contributions essentielles à la science, s'il y en a une, et comment ils la voient et pourquoi. Et puis on va leur demander un projet de recherche futur où on voit s'ils ont des idées et comment ils les articulent par rapport à la cohérence des recherches qu'ils ont menées. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Nous n'avons évidemment pas de données pour quantifier l'utilisation d'instruments de mesures bibliométriques dans les procédures d'évaluation. Mais, en écoutant nos répondants, il semblerait que son utilisation soit tout de même relativement courante. C'est ce qui expliquerait du moins que des discussions soient menées à l'intérieur de ce groupe professionnel pour déterminer d'autres critères de qualité pour la recherche. A défaut de pouvoir quantifier le recours à ces instruments de mesure, nous voyons tout de même que la publication constitue l'objet central sur lequel portera l'évaluation de la qualité scientifique des recherches menées par les enseignants-chercheurs.

Enfin, nous devons néanmoins préciser que l'utilisation de ces instruments de mesure n'affecte pas toutes les facultés de la même manière et certaines sont clairement en dehors de cette logique. Au sein de la faculté de DSCAP, les différents départements de droit ne sont pas concernés par ces instruments puisqu'il n'existe pas d'outil propre au droit permettant de mesurer la qualité de leur production scientifique. Les enseignants-chercheurs en droit publient essentiellement en direction du marché suisse, plutôt sous forme de livres et la citation n'a pas du tout la même importance que dans les autres disciplines. En outre, vu la taille du marché suisse au niveau du droit, de tels critères ne seraient pas très pertinents pour estimer la qualité de leur travail. Le poids des publications joue peut-être plus un rôle

psychologique puisque si quelqu'un publie beaucoup, cela fait toujours un effet sur ses collègues. Mais, de manière générale, les disciplines du droit sont structurellement inadaptées à l'évaluation quantitative, que ce soit à un niveau individuel ou collectif, ce qui peut être générateur d'angoisse si l'utilisation de ces critères pour l'évaluation devaient se généraliser :

« Bon, tout d'abord, pour le moment dans le domaine du droit, il n'existe pas ce système que l'on trouve dans d'autres sciences où l'on a une valeur pour chaque revue, une valeur fixe que l'on commence à calculer à la fin et qui donne une certaine évaluation en nombre, comme cela existe dans d'autres domaines. Dans le domaine du droit, ça n'existe pas encore ou alors ça a du mal à se développer. Mais il est clair que l'on est impressionné par une longue liste de publications. Un peu partout. Et certainement, il existe une certaine valeur à voir ce que la personne a publié. On peut par exemple voir si c'est une personne qui travaille beaucoup. (...) Alors ce n'est pas que ça n'existe pas du tout dans le domaine du droit mais ça n'a pas encore l'importance que cela a dans d'autres sciences. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté de DSCAP)

« D'une manière générale déjà, il faut dire que l'on a une chance actuellement puisque l'on n'est pas encore directement touché par les critères d'évaluation de la recherche dans la mesure où les purs juristes ne font que très peu appel à des fonds extérieurs. (...) Alors, on est encore à l'abri. Mais si les critères de la recherche tels qu'on les imagine déjà se profiler, où il y a la bibliométrie, les indices de citations, enfin toutes ces choses qui sont en train d'émerger (...) et qui touchent pas seulement pour l'allocation de crédits spéciaux mais d'une manière générale si vous êtes bons, (...) là je suis assez inquiet. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté de DSCAP)

Instruments de mesure quantitatifs et création d'une hiérarchie professionnelle

Face au développement de ces instruments de mesure, plusieurs enseignants-chercheurs nous ont confié ne pas leur prêter une importance démesurée. Néanmoins, ces indexes et leur poids ne sont jamais très loin de leur quotidien professionnel. Leur esprit n'est donc jamais totalement détaché de ces logiques quantitatives même si leur carrière à l'UNIL n'est pas déterminée par ces chiffres. En effet, cette logique de l'évaluation quantitative fait pleinement partie de leur univers professionnel et de leurs relations interpersonnelles. A l'image de cet enseignant-chercheur, les outils bibliométriques sont toujours en arrière fond de leur activité professionnelle et personne n'y échappe complètement :

« Si vous voulez, ça reste en arrière plan. Mais comme je vous le disais, comme nous partons de toute façon perdant au départ parce qu'avec le type de revue dans lesquelles on peut publier et les types de recherche que l'on fait, on n'aura jamais un bon h-index. C'est très difficile. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Comme le dit cette personne, ce n'est pas parce que son champ de recherche scientifique ne se prête pas à l'utilisation de tels instruments que ces derniers n'ont pas d'influence dans leur vie professionnelle. C'est là l'un des premiers enseignements que nous avons pu tirer du rapport entre la profession et ces outils : même inadéquats, ils restent des outils de contrôle profondément ancrés dans l'esprit de ces professionnels. A partir de là, et même pour ceux dont la production scientifique n'entre pas dans les bonnes cases de l'évaluation bibliométrique, il y a une dimension de résignation très forte dans le rapport des individus à ces instruments. Les outils bibliométriques font intégralement partie de l'univers

professionnel des enseignants-chercheurs et il s'installe donc une forme de résignation au sein de la profession. Cette résignation face à cette évolution du champ scientifique et universitaire est telle que même chez les plus critiques, l'opposition semble illusoire. C'est ce que nous dit cet autre enseignant-chercheur pour qui la résistance totale n'est guère réaliste. Alors il met en place une résistance plus passive qu'active :

« Mais en gros, je n'y crois pas et je résiste d'une certaine manière, en trainant les pieds. »

(Homme, MER, SSP)

C'est pourquoi il nous semble possible de dire qu'au sein de la profession d'enseignant-chercheur, personne n'échappe complètement à l'emprise de ces instruments. L'esprit des individus est dorénavant fortement conditionné par cette logique d'évaluation quantitative, que l'on soit d'ailleurs bien ou mal positionné dans cette compétition. Il y a là l'idée qu'une très grande majorité des enseignants-chercheurs ont complètement intégré le fait, même si certains s'en défendent évidemment, que les outils bibliométriques permettent de savoir où sa propre production scientifique se situe par rapport au reste de la communauté épistémique. L'évaluation bibliométrique est si répandue au sein du champ scientifique et universitaire qu'elle s'est durablement installée dans l'esprit des enseignants-chercheurs, les aliénant progressivement. C'est d'ailleurs l'idée défendue par Gringras lorsqu'il défend l'idée que le premier vecteur des indicateurs bibliométriques au sein du champ scientifique sont les enseignants-chercheurs eux-mêmes (Gringras, 2008a). Ce sont bien les membres de la communauté professionnelle qui ont permis une utilisation généralisée de ces indicateurs.

On peut donc être critique vis-à-vis de l'instrument, mais on s'y réfère tout de même à un moment donné ou à un autre. Certains s'y réfèrent constamment tandis que d'autres le font de manière très occasionnelle. Mais personne ne nous a clairement indiqué qu'il ne regardait jamais ces instruments. Nous avons eu parfois l'impression que ces instruments, et le h-index en particulier, fonctionnait un peu comme un TOC³⁸ du chercheur : leur obsession pourrait être celle de savoir s'ils sont ou non des bons professionnels, s'ils sont au niveau de leurs collègues et pour soulager cette obsession, génératrice d'une certaine anxiété, ils vont produire des compulsions consistant à vérifier régulièrement le score de leurs publications sur les différentes échelles de mesure. Un aspect surprenant durant cette enquête a ainsi été de découvrir que ces instruments servent avant tout à l'enseignant-chercheur à s'évaluer lui-même par rapport à ses collègues avant de servir à des tiers pour l'évaluer :

« On voit bien à quoi ça sert. Mais on voit bien aussi ce qu'en font les gens. C'est-à-dire que cela devient un critère d'évaluation de ta propre valeur, à tes propres yeux. Et c'est un truc terrible. Quand tu vas sur le truc pour vérifier ton h-index qui est en train de monter ou de descendre et qui te fait une petite courbe, et que tu jouis de voir que ta courbe augmente ou que tu es passé de 14 à 20, c'est pathétique, vraiment. Mais on le fait tous. Du moins tous ceux qui sont dans la course parce que tout le monde n'y est pas. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

³⁸ Troubles Obsessionnels Compulsifs

Puisque la plupart des enseignants-chercheurs ont une idée plus ou moins actualisée de leur score sur ces indexes, l'effet du recours à ces instruments de mesure est la création d'une hiérarchie professionnelle au sein de la communauté des enseignants-chercheurs. En effet, l'utilisation extrêmement facile de ces indicateurs au sein même du groupe professionnel a permis de rendre la comparaison entre les pairs beaucoup plus aisée. Ces indicateurs vont à la fois servir à compléter l'évaluation qualitative lors des procédures de nomination ou de renouvellement, comme nous l'avons vu, mais aussi à servir à la régulation interne de la profession au sein de l'organisation en permettant des comparaisons entre les pairs. En effet, il est dorénavant possible pour chaque enseignant-chercheur de rentrer le nom d'un collègue sur un site internet spécialisé et de découvrir instantanément quel score il obtient et où il se situe par rapport à lui. Cela permet aussi de contrôler le travail de chacun, notamment pour connaître leur activité de publication. Chaque enseignant-chercheur peut avoir un œil sur la production de son collègue et cette configuration entraîne un fort contrôle entre les pairs. Il faut pouvoir être en mesure d'afficher des scores corrects afin de se sentir légitimes au sein de la corporation ou alors pouvoir légitimer un faible score par d'autres facteurs. Mais c'est un élément sur lequel il est possible de se baser pour mesurer la performance de chacun et déterminer ensuite qui produit plus que tel autre. Si on peut se comparer à son collègue, la création d'une hiérarchie des enseignants-chercheurs au sein de l'organisation devient dès lors possible :

« Donc, on a pris chacun des professeurs et on a regardé sur les indicateurs bibliométriques classiques où est-ce qu'ils se positionnaient. Et bien, ça vous fait évidemment une certaine hiérarchie de gens qui sont extrêmement performants en matière de publications et puis des gens qui le sont moins. Est-ce que ça joue à l'interne ? Oui, je l'ai sentiment que ça joue quelques fois. Certains de mes collègues qui publient beaucoup aimeraient bien que les autres collègues publient aussi parce que ces publications ne tombent pas du ciel et se font généralement le week-end, le soir... Donc oui, les gens se positionnent dans une certaine mesure. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Oui mais c'est un élément qui est laissé, finalement, à l'appréciation de chacun parce que vous pouvez toujours aller vous comparer à un de vos collègues si vous voulez, mais ce n'est pas utilisé comme un instrument institutionnel d'évaluation des performances. Donc il n'y a pas besoin d'afficher. Mais on sait très bien qui est un excellent performeur dans l'institution et qui l'est moins sur les indicateurs bibliométriques. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Cette hiérarchie n'est ni formelle, ni institutionnalisée comme le dit ce dernier enseignant-chercheur. Il s'agit plutôt de phénomènes informels, contenus au sein de petits groupes en fonction des affinités de chacun ou alors qui se font de manière individuelle. Même si nous ne pouvons pas dire à quelle fréquence ces indicateurs sont utilisés dans les évaluations individuelles, ils servent, et peut-être même avant toute autre considération, aux professionnels eux-mêmes afin d'évaluer leur propre valeur « professionnelle » au sein de l'organisation et leur communauté épistémique. On sait qui publie beaucoup, donc qui s'investit le plus dans son travail et, finalement, qui est un bon enseignant-chercheur.

Mais, en retour, c'est aussi un vecteur de liberté au sein de l'organisation dans le sens où si vous êtes un bon performateur, il sera difficile pour une autorité de contraindre votre manière de faire. Si vous répondez aux exigences de la profession et de l'organisation en matière de production, il sera plus difficile de contrôler votre travail quotidien. C'est une façon d'asseoir sa position au sein de l'organisation et de la profession. C'est aussi un mécanisme de contrôle des comportements individuels, plus fort certainement que d'autres instruments de gestion car il touche au fondement de la pratique professionnelle. Par contre, c'est aussi une ressource à disposition des acteurs pour augmenter leur marge de liberté à l'intérieur de l'organisation. Bien entendu, plus on est haut au sein de cette hiérarchie informelle et plus on augmente notre marge de liberté.

Compétition et comportements non éthiques

Lorsque l'on conjugue la forte valorisation mise sur les publications et l'utilisation d'outils bibliométriques, on obtient une hiérarchie comme nous venons de le dire. Un tel système d'évaluation interne peut encourager certains comportements déviants ou à la limite de l'éthique professionnelle. Comme l'ont relevé un certain nombre d'enseignants-chercheurs, les individus sont poussés à développer des stratégies afin d'apparaître sous leur meilleur jour dans cette compétition. Ces techniques ne constituent pas, dans la majorité des cas du moins, des tentatives de tricheries. Mais il se développe une série de comportements à la limite de l'éthique scientifique, dans une sorte de zone grise.

Evidemment, nous ne prétendons pas que c'est la règle qui prévaut à l'UNIL. Il y a deux raisons à cela. Premièrement, personne ne nous a clairement et distinctement avoué qu'il mettait en œuvre de telles stratégies. Deuxièmement, nous avons relevé et nous relèverons encore que l'UNIL n'évalue pas ses enseignants-chercheurs uniquement sur une base quantitative mais prend en compte d'autres critères également. Mais étant donné le nombre d'enseignants-chercheurs qui étaient au fait de ces techniques, il est tout de même probable que ce type de comportement se retrouve également au sein de la communauté des enseignants-chercheurs de l'UNIL. Sans aller jusqu'à dire qu'il s'agit d'un phénomène généralisé, il serait tout de même assez étonnant qu'aucun enseignant-chercheur de l'UNIL ne mette en place de telles stratégies. Mais sans témoignage direct, nous nous contenterons d'explicitier ci-dessous deux techniques bien connues du milieu professionnel et qui témoignent des conséquences possibles d'une telle orientation de l'évaluation sur les pratiques professionnelles. Nous reviendrons d'ailleurs en détail sur les conséquences concrètes de ces évolutions sur les pratiques des enseignants-chercheurs à l'UNIL. Contentons-nous ici de décrire ces quelques pratiques.

Ainsi, la première conséquence évoquée par nos répondants a trait à la stratégie de publication. Les enseignants-chercheurs sont ainsi extrêmement au fait des techniques qui peuvent améliorer leur score sur les différents indexes. Parmi ces techniques, celle dite du « *sauçissonnage* » est la plus connue et la plus répandue. Elle consiste à découper une recherche en un maximum de parties possibles (de thématiques) et pour chacune de ces parties, d'en tirer un ou deux articles. Avec une recherche découpée en 4 grandes

parties, on est ainsi capable de produire jusqu'à 8 articles. D'un point de vue quantitatif, l'opération est rentable puisqu'elle permet d'augmenter très sensiblement le nombre de publications que l'on pourra fournir lors d'une évaluation. D'un point de vue qualitatif par contre, la question se pose de savoir quelle est la pertinence scientifique de découper des résultats de cette sorte. Cela crée une forme de myopie dans le savoir, en perdant de vue l'enseignement global que l'on peut tirer d'une recherche au profit du nombre d'articles que l'on pourra écrire à partir d'une base de données. C'est ce que nous apprend d'ailleurs ce professeur ordinaire :

« Et si l'on donne comme seul indicateur de performance le nombre de publications, je peux vous assurer que les gens sont des trésors d'ingéniosité pour pouvoir multiplier leurs publications, en saucissonnant leur recherche en 4 parties qui font chacune une publication et l'affaire est réglée. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Une deuxième stratégie consiste à construire ses articles en utilisant ses propres références. En effet, si on veut augmenter son indice de citation, il suffit déjà de se citer soi-même. Les systèmes de référencement ne font pas de différence entre une citation de ses travaux par un autre auteur et une autocitation. C'est alors un moyen simple de jouer avec les règles du jeu imposées par ce système. Cette stratégie est proche aussi de celle consistant à citer ses amis proches au sein de la communauté épistémique pour qu'en retour, du moins l'espèrent-ils, ceux-ci vous citent dans leurs travaux. La question que soulève cette pratique est de savoir dans quelle mesure la référence soutient un propos et donne du crédit scientifique à une assertion ou si ce n'est qu'une pratique « intéressée » :

« Mais d'un autre côté, si je veux augmenter mon nombre de citations, je sais que je fais déjà tous mes articles en m'autocitant, ce qui va déjà augmenter un certain facteur. Très rapidement, on comprend quelles sont les ficelles sur lesquelles il faut tirer pour améliorer ses indicateurs. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Dans un contexte différent, l'indice de citation, comme le h-index, peut devenir une ressource pour les enseignants-chercheurs en poste lorsqu'ils doivent défendre des intérêts particuliers lors des procédures de nomination. Comme nous l'a dit un enseignant-chercheur, lequel a participé à de nombreuses commissions d'engagement durant sa longue carrière, il est arrivé que le h-index serve avant tout à éliminer un concurrent et à favoriser son « poulain ». Il est en effet facile de l'utiliser lorsqu'il va soutenir une candidature par rapport à une autre. Par son apparence d'objectivité, il est un instrument particulièrement efficace puisqu'il va tout de suite indiquer que l'un est meilleur chercheur que l'autre. Dans le cas contraire, si le h-index devait devenir un handicap, alors on orientera son discours sur d'autres critères qui plaident en faveur de son candidat. Mais, dans ce cas de figure, l'argument de subjectivité est plus difficile à contrer lors des débats. L'objectivité supposée qui se cache derrière un indice de citation est une ressource importante lorsque se développent les stratégies de recrutement :

« Et là, j'ai vu, me semble-t-il, les perversions les plus totales dans le sens où lors de nominations de nouveaux professeurs, on va utiliser le h-index quand ça nous arrange. C'est-à-dire quand un candidat ne nous plaît pas, on va essayer de trouver des arguments. Et il est très

facile de dire que l'on va regarder son h-index. Et là, on voit que mon « candidat » est bien meilleur que le vôtre parce que son h-index est beaucoup plus important. Voilà, c'est surtout l'utilisation qui me dérange, l'outil lui-même ne me dérange pas. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Finalement, l'utilisation des instruments bibliométriques dans l'évaluation des enseignants-chercheurs peut inciter ces derniers à orienter leurs pratiques professionnelles afin de figurer en bonne place dans ces classements. A partir de là, il y a des risques des pratiques à la limite de l'éthique professionnelle se développent au sein des universités. Les enseignants-chercheurs que nous avons interrogés, perçoivent ce risque et s'en distancient pour la plupart. Mais ils perçoivent néanmoins que cette évolution au sein du champ scientifique et universitaire peut constituer une menace sur leurs propres pratiques professionnelles.

Evaluation de la recherche, ancienneté dans la profession & culture professionnelle

L'évaluation de la production scientifique par le biais des publications et sa consolidation par les indicateurs bibliométriques sont perçues différemment au sein de l'organisation en fonction de l'ancienneté de l'enseignant-chercheur. En effet, l'utilisation de tels instruments n'est pas forcément vue comme une menace par tous les enseignants-chercheurs. Face au recours à ces indexes de citation, par exemple, certains enseignants-chercheurs n'ont pas l'impression qu'ils font face à un enjeu majeur pour la suite de leur carrière. L'effet de l'âge est un médiateur important dans ce contexte. Plus l'enseignant-chercheur est ancien dans l'organisation et moins il se sentira menacé par ces pratiques d'évaluation. Ils évoquent souvent la perspective d'une retraite prochaine ou le fait d'être stabilisé dans leur fonction pour justifier ce rapport un peu distancier par rapport à cette utilisation des outils bibliométriques. Ils ne se sentent pas menacés par d'éventuelles sanctions à leur égard en cas de « *pantouflage* » ou de diminution de leur volume de publications. Du moins à l'UNIL, les faibles sanctions organisationnelles lorsque l'on est stabilisé à un poste d'enseignant-chercheur permettent de se sentir moins conditionné par la pression exercée par ces modes d'évaluation. C'est du moins ce que nous avons constaté dans les facultés investiguées :

« Donc, je dis que je publie peu. Je publie quand même un peu. J'ai quand même deux ou trois Fonds Nationaux. Donc, je joue un peu le jeu. Mais j'ai aussi cet énorme privilège, et j'en suis conscient et je le dis, que je n'ai plus rien à prouver. Donc si vous voulez les h-index et autres, je peux m'en tamponner le coquillage. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« D'abord, par un effet d'âge et de génération, je peux faire maintenant ce que je veux, je ne pense pas que l'on me vire. Donc, tout va très bien. (...) Mais, dans ce sens là, les procédures d'évaluation en tant que telles n'ont certainement pas les mêmes impacts que si j'étais dans une procédure de prétitularisation. Forcément, la sanction peut être d'un autre ordre. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

On sera d'autant plus conditionné dans ses pratiques par l'évaluation que cette dernière peut être un lieu de véto dans sa carrière. Si une mauvaise évaluation n'est pas forcément synonyme de sanction à l'UNIL,

elle détermine néanmoins les possibilités de stabilisation, notamment des professeurs en PTC. C'est pourquoi les enseignants-chercheurs dans une phase de stabilisation seront plus enclins à percevoir ces méthodes d'évaluation comme fortement déterminantes dans leur quotidien professionnel. L'âge et, surtout, la stabilisation ou non à un poste d'enseignant-chercheur sont des facteurs importants de la manière dont on va percevoir l'évaluation.

A partir de là, les enseignants-chercheurs les moins concernés par ces méthodes d'évaluation seraient donc les plus anciens dans la profession. Comme nous l'explique la personne citée ci-dessous, la préoccupation à l'égard des pratiques d'évaluation bibliométrique va au-delà de la crainte d'une possible sanction. Il s'agirait avant tout d'une question de socialisation et d'identité professionnelle. Certains auteurs ont d'ailleurs montré que l'identité professionnelle est avant tout le produit d'une socialisation secondaire acquise au travers des relations de travail (Berger et al., 1986; Dubar, 1992, 2000b) et qui renvoie à des processus d'identification en lien avec la culture de la profession d'appartenance et à ses valeurs. Dans ce sens, le processus de socialisation secondaire des plus anciens serait bien différent de celui qu'ont connu les enseignants-chercheurs ayant débuté leur carrière au début des années '90 et ensuite. Les plus anciens membres de la profession auraient intégré la profession à une époque où la pression à la publication était nettement moins forte, où l'anglais n'était pas encore devenue la nouvelle lingua franca et où la recherche n'avait pas atteint un statut aussi valorisé au sein de la profession. La compétition n'était certainement pas aussi forte que ce qu'elle est de nos jours et moins globalisée. Il en résulte que l'identité professionnelle de cette cohorte d'enseignants-chercheurs n'est pas tout à fait identique au reste de la profession, ce qui les rend moins perméables à ces évolutions et notamment à la pression de devoir faire bonne figure sur ces différents index bibliométriques. Même si ces personnes forment une minorité au sein de l'organisation, ils peuvent plus facilement résister à ces changements :

« Ceux qui ne sont pas du tout intéressés par tout ça et qui s'en fichent, c'est (...) ceux d'une génération antérieure qui n'ont pas été socialisés à ça et qui de toute façon ne peuvent pas être dans la compétition parce que, par exemple, ils ne publient pas en anglais. Et si tu ne publies pas en anglais, ton h-index, même si tu es le génie des génies, c'est fini. Donc tu rejettes le truc en bloc. Donc, pour les plus anciens, ils ne sont plus dans la course. Ok. Et pour ceux de ma génération, et je commence déjà à être un vieux crabe puisque j'ai bientôt 50 ans, on a tous été socialisé à ça. On a tous été nourri à ce lait là. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Au final, ce serait surtout la socialisation à cette nouvelle culture professionnelle qui va déterminer le niveau d'importance que les individus placent sur de tels instruments. Pour les plus jeunes, ces méthodes sont celles qu'ils auront connues depuis leurs premiers pas dans la profession. Leur impact dans le quotidien professionnel sera donc plus important que pour ceux qui n'auront pas intégré la profession dans ce contexte culturel. En d'autres termes, la culture professionnelle à laquelle un enseignant-chercheur a été socialisé, importe beaucoup dans la manière d'envisager ces changements dans l'évaluation de la recherche. Ce constat peut sembler évident, et il l'est à certains égards, mais il est important pour saisir que

la perception de ces changements et de leur légitimation est avant tout le résultat d'un processus de socialisation secondaire qui évolue dans le temps.

Les avantages liés à l'évaluation quantitative: faire voir et être vu

Pour les enseignants-chercheurs, tout n'est pas à jeter dans le développement de ces évaluations quantitatives de la recherche. Un tel développement peut avoir certains effets positifs sur la profession et l'organisation. Comme le disent certains d'entre eux, le principal avantage est d'inciter les enseignants-chercheurs à valoriser leur travail. S'il est important de mener des recherches, ça l'est tout autant de valoriser ces données. Et cela se fait au travers de la publication. Et le fait de lier une évaluation quantitative à une évaluation qualitative de la recherche, cela peut inciter certains à valoriser plus leurs recherches en publiant des articles. Pour certains enseignants-chercheurs, cette évolution a clairement été un bienfait pour la profession en pouvant mettre en avant ce que fait une organisation et la qualité de ce qui est fait :

« Cela dit, où c'est positif, c'est que il y a eu une pression quand même sur l'ensemble des enseignants-chercheurs pour dire qu'il faut valoriser ce que vous faites, et valoriser notamment par des publications. Ça je pense que, globalement, c'est une bonne chose parce qu'il y a beaucoup de chercheurs qui faisaient du bon travail et ça restait dans la littérature grise dans des placards. Donc là, les gens se mettent à publier beaucoup plus, c'est pas une mauvaise chose de ce point de vue là, et pour les chercheurs et pour la communauté. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Evidemment, les publications ne peuvent être le seul critère sur lequel baser une évaluation. Et sur ce point, tous les enseignants-chercheurs sont d'accord. Mais il n'en demeure pas moins que pour certains d'entre eux, les index bibliométriques servent aussi à montrer que son travail a un impact sur le reste de la communauté. Si ce critère n'est pas suffisant pour évaluer la qualité du travail d'un individu, il reste néanmoins un facteur possiblement important pour la motivation des individus. Au travers de ces chiffres, on peut également constater que l'on existe aux yeux de la communauté. Cette forme d'évaluation de son travail, ce n'est donc pas forcément négatif :

« C'est quand même une mesure de l'impact que l'on peut avoir d'une certaine manière. Donc, ce n'est pas inintéressant. Et puis de montrer qu'est-ce qui, en fait, a le plus d'impact, ce n'est pas inintéressant non plus. (...) Donc, je pense que c'est bien d'avoir un poil d'évaluation. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Enfin, un dernier élément que nous avons pu relever a trait à la visibilité que de tels instruments donnent à une université. Si les membres de l'organisation publient beaucoup et que leurs travaux sont souvent cités, cela donne une image positive de l'université puisqu'elle emploie un personnel de qualité qui existe sur la scène internationale. Dans un contexte de concurrence mondialisée pour recruter les étudiants et les enseignants-chercheurs, ces instruments peuvent avoir un impact marketing relativement important et servir la politique de l'université. C'est aussi un avantage pour les enseignants-chercheurs qui peuvent, par ce biais, attirer auprès d'eux une « clientèle » estudiantine de qualité. Cela peut servir à mesurer la notoriété

du personnel enseignant et, par conséquent, de la qualité de l'enseignement qui y est dispensé. Il en va de même pour le recrutement des talents. Evidemment, cela joue peut-être un rôle moins important dans nos universités d'Europe continentale par rapport aux universités anglo-saxonnes mais cela reste tout de même un avantage que l'on peut lier au développement de tels outils :

« Oui, je pense qu'il y a un impact. On est considéré si on a bien publié, si on a des articles qui sont vraiment lus par beaucoup de gens. Cela a un impact pour les gens qui s'intéressent à venir ici pour faire des post-docs, par exemple. (...) Et je pense que si on a bien publié, si on est connu dans le monde académique, on a une chance que le site devienne attractif pour d'autres chercheurs. (...) Alors de ce point de vue là, oui, c'est clairement un instrument important les publications que les gens peuvent voir, ce que cette personne a fait, etc. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Dans un univers professionnel où les universités se livrent une concurrence pour attirer les étudiants et les jeunes talents, le fait de bien figurer sur ces index est un avantage. En d'autres termes, les outils d'évaluation bibliométriques sont, pour l'organisation, un excellent moyen de communication. Ils ont, en effet, l'avantage d'être compris par l'ensemble de la communauté scientifique et d'apporter une vision plus « objective » de la qualité d'une université.

10.2.3 La prise de distance face aux classements internationaux

Un dernier instrument d'évaluation a trait aux classements internationaux des universités. Bien que spécifiquement lié à l'organisation et non à l'individu, cet instrument est intéressant dans la mesure où il occupe une place importante dans le monde universitaire. D'une part, ces classements peuvent permettre aux institutions d'enseignement supérieur de voir où elles se positionnent et où se positionnent leurs concurrentes. A partir de là, il est possible de rechercher les recettes du succès de ses concurrents et de les mettre en œuvre dans son institution. Les classements peuvent donc être un outil de benchmarking dans le pilotage stratégique des universités. D'autre part, ils sont de plus en plus utilisés comme un outil de marketing. Fortement présents dans le champ académique nord-américain, ces classements font désormais partie intégrante de notre univers académique européens. Il suffit d'ailleurs pour s'en convaincre de consulter la page Wikipédia de l'UNIL³⁹ ou celle de la faculté des HEC sur le site internet de l'UNIL⁴⁰ pour se rendre compte que la question des classements internationaux n'est pas absente de la vie de cette organisation. Dans un secteur universitaire qui s'internationalise de plus en plus et où le recrutement des étudiants et des enseignants-chercheurs se fait à une échelle mondiale, la scientométrie est un outil de communication et de marketing important et auquel peu d'acteurs du milieu peuvent s'en distancier complètement. C'est pour ces deux raisons que nous avons demandé aux enseignants-chercheurs de

³⁹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9_de_Lausanne#Scientom%C3%A9trie, page consultée le 4 août 2014

⁴⁰ http://hec.unil.ch/hec/hec_en_bref/apropos/HEC_Lausanne_rankings_accrreditations, page consultée le 4 août 2014

l'UNIL quelle était leur perception de cet outil et de quelle manière ils pouvaient intervenir dans leur quotidien professionnel.

La première constatation est la relative distanciation qu'ils entretiennent par rapport à cet outil. Pour la quasi totalité d'entre eux, les classements n'ont pas d'importance dans leur quotidien professionnel. Mais contrairement au Tartuffe de Molière, il ne s'agit pas de feindre que ces classements n'ont aucune importance dans la vie universitaire. Au contraire, la plupart d'entre eux reconnaissent que ces classements sont une réalité de leur univers professionnel :

« Mais je dirais que l'on ne pourra plus faire sans les rankings puisque c'est de notre âge. (...) Mais il faut se dire que ce n'est qu'un ranking, avec des critères qui sont parfois bons et qui sont parfois par super convaincants dès que l'on entre dans les détails. (...) Alors souvent, c'est pris trop au sérieux. Les rankings existent, il faut les respecter, ça a une certaine valeur puisque l'on peut voir des différences entre Harvard University et la State University d'un endroit où l'on fait plutôt du « surfing » que du droit. Là, il y a une valeur dans les rankings. Mais il faut toujours garder une bonne distance et ne pas les prendre trop au sérieux. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Cela étant dit, les enseignants-chercheurs interrogés estiment néanmoins que ces classements, bien qu'il existent, concernent avant tout le monde anglo-saxon et étasunien en particulier. Le problème est d'ailleurs que les critères utilisés dans ces rankings sont avant tout pensés pour des établissements privés qui doivent se livrer une concurrence au sein d'un marché du savoir étasunien justement très concurrentiel⁴¹. Les universités européennes étant à la fois moins nombreuses et pour une grande part financées par l'Etat, leur besoin de se livrer une telle concurrence est moindre. Dans ce sens, l'Etat garantit que nos universités répondent à des critères d'excellence et forment des jeunes de qualité pour les besoins de l'économie locale, sans qu'il soit besoin d'arbitrer ce marché en établissement des classements. La pertinence des classements est ainsi moindre que dans certains pays anglo-saxons. Autrement dit, les universités suisses sont sensées délivrer des savoirs et des savoir-faire de qualité puisque l'Etat se charge d'évaluer les outputs dans le cadre de son financement. C'est pourquoi les classements ont donc moins d'importance aux yeux d'une partie importante des enseignants-chercheurs :

« En Europe continentale, l'idée traditionnelle de l'université c'est d'être de niveau académique. Et comme elles sont financées par les Etats, il a toujours été question pour eux de financer les universités afin qu'elles puissent être à niveau, même si ce n'est pas toujours le cas dans toutes les matières. Les universités d'Europe continentale, je dirais qu'elles ont bien fait durant les 500 ou 600 dernières années. Les universités ont toujours joué leur rôle et sans qu'il eût été nécessaire d'avoir des rankings. La nécessité vient certainement du monde anglo-américain je dirais. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

En outre, les indicateurs utilisés dans ces classements favorisent avant tout les disciplines issues des sciences naturelles ou techniques au détriment des sciences humaines et sociales (exception faite de l'économie). Des critères tels que le nombre de lauréats de Médailles Fields ou de Prix Nobel enseignant

⁴¹ Il existe en effet plus de 4'000 établissements d'enseignement supérieur aux USA (Source : Bertrand, A.-M., « De la culture en Amérique », Gallimard, Paris, 2006, p. 368)

dans une université ne peuvent s'appliquer à des universités, comme l'UNIL d'ailleurs, qui font une large place aux sciences humaines et sociales dans leurs domaines de spécialisation. Et à ce titre, la discipline la moins favorisée par ce type d'évaluation est sans conteste la faculté de droit. Cette discipline, qui connaît à la fois une forte dimension nationale dans son enseignement et sa recherche et qui ne publie quasiment pas dans des revues internationales, ne peut se reconnaître dans ces classements. C'est pourquoi les enseignants-chercheurs en droit entretiennent un rapport extrêmement distant avec ces classements car ils sont conscients que la réputation de leur faculté ne peut être mesurée par ce type d'outil d'évaluation. Il est probablement plus important à leurs yeux de jouir d'une solide réputation à une échelle régionale et nationale par rapport à la qualité des juristes qu'ils forment plutôt que de viser une quelconque place dans un classement international :

« Même si l'UNIL est bien classée, et on l'a vu, ça me fait rire parce que cela ne tient certainement pas à la réputation de la faculté de droit. Parce qu'au vue des critères dont ils se servent pour faire leurs classements, de toute façon, ce sont des critères qui sont inapplicables pour nous. Nous, on écrit des livres. Mais les livres ça vaut « peanuts ». Il faut écrire dans « Science » sinon ça vaut « peanuts ». Et bien je suis désolée, quand on est juriste, on n'écrit pas dans « Science ». Quand on a de la chance, on écrit dans la Revue Pénale Suisse et puis ça ne vaut rien. Mais ça n'empêche pas la qualité des recherches, la qualité des articles qui sont écrits. »

(Femme, MER, faculté de DSCAP)

A cela s'ajoute également le fait que les universités suisses n'ont, pour la plupart, pas les moyens d'occuper les premières places de ces classements au niveau mondial. Si des établissements d'enseignement supérieur tels que l'EPFL, l'EPFZ ou l'Université de Bâle sont régulièrement bien placées au niveau mondial, les autres universités ne peuvent pas rivaliser avec les universités du top 50 de ces classements. Et cela s'explique du fait que les critères pour établir ces classements n'avantagent pas les universités européennes et suisses en particulier, notamment pour les indicateurs utilisés. C'est certainement l'une des raisons pour lesquelles ces classements n'ont pas une importance démesurée pour les enseignants-chercheurs de l'UNIL :

« Cela dit, les critères aussi sont très influencés par ce que les personnes qui font ces rankings, pensent de la qualité dans le domaine universitaire et de la recherche. Et souvent, ce sont des facteurs qui sont plus facilement atteignables par des universités privées aux Etats-Unis que des universités étatiques d'Europe continentale. (...) Alors, très souvent, les rankings utilisent des critères qui sont favorables à ces universités sans dire vraiment quelque chose sur la qualité. Et sur cet aspect, on peut avoir certains doutes. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Rien. Mais ça peut être bien pour ceux pour qui ces classements ont de l'importance. Pour moi, ils n'ont pas d'importance. D'abord, parce que les critères d'évaluation ne sont pas applicables de la même manière pour toutes les facultés. »

(Femme, MER, DSCAP)

Il est possible que cette perception des classements internationaux vienne du fait que l'UNIL ne peut pas « jouer les premières places ». En effet, l'UNIL n'est de loin pas classée dans les meilleures universités du monde dans ces classements, même si elle figure à des places honorables entre la 100^{ème} et la 200^{ème} place mondiale, selon les classements et les disciplines évaluées, sur environ 17'000 établissements universitaires

dans le monde. Dans un absolu, les universités suisses ne sont pas si males classées. Mais quelle que soit sa place réelle ou supposée, c'est l'absence de pression liée à ces classements qui ressort majoritairement de ces entretiens :

« Et le recteur, par exemple, sur les fameux classements de Shanghai et autres... Bon, vous me direz qu'il n'a peut-être pas le choix vu que l'on n'est pas premier. Mais il dit toujours qu'il faut se méfier de ces classements. Et il dit aussi toujours que ce qui est exceptionnel, c'est que quand on prend des universités suisses, qui sont de petites universités, et bien on est cinq ou six universités à être dans les 500 meilleures au monde. C'est quand même un résultat absolument exceptionnel. (...) Et ce n'est pas la question si on est numéro un, si on est numéro dix, si on est numéro 80. Donc moi, je crois qu'il y a cette tentative à vouloir tout normaliser. Mais je crois aussi qu'il y a quand même de la marge de manœuvre pour défendre des visions un peu différentes. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Non parce qu'on ne peut pas y apparaître. Lausanne ne va pas y apparaître. Bon elle n'est pas si mal classée que ça. Et puis, ces rankings de l'université, ça ne correspond pas à nos équipes pluri institutionnelles. »

(Homme, professeur associé, GSE)

« La position officielle du recteur, telle que je l'ai comprise dans deux ou trois de ses interventions, (...) je l'ai trouvée intéressante. C'est de dire que l'on ne veut pas être dans les tops 50 du classement de Shanghai ou d'autres mais on veut être une bonne université qui forme avec succès des étudiants qui seront bons. Et je trouve que cette idée de viser des bons étudiants et de viser une recherche de qualité n'est pas nécessairement de viser le top suivant des critères qui sont définis de manière externe. Ça me paraît assez sage comme position. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

10.3 L'UNIL et l'évaluation quantitative: un espace (relativement) préservé ?

Nous venons de voir dans les pages précédentes que l'évaluation quantitative était perçue de manière critique par les enseignants-chercheurs de l'UNIL. Ils regrettent pour la plupart cette forme d'hégémonie des critères quantitatifs dans l'évaluation de la production scientifique. Par contre, malgré cette position critique, une part importante d'entre eux disent néanmoins ne plus pouvoir « faire sans » ces indicateurs puisque, progressivement, ils deviennent un peu partout la norme de l'évaluation de la qualité professionnelle des enseignants-chercheurs et donc de son existence au sein de la profession. En s'imposant partout, ils deviennent donc un instrument de reconnaissance entre les pairs au sein du champ scientifique. Dès lors, que ce soit à l'intérieur de sa communauté épistémique ou au sein de l'organisation, les rapports hiérarchiques et de reconnaissances entre les pairs tendent à se structurer autour de tels indicateurs. En d'autres termes encore, ces indicateurs sont un capital scientifique, inégalement réparti entre les membres de la profession d'enseignants-chercheurs, et qui structurent la lutte pour la légitimité scientifique au sein du champ scientifique (Bourdieu, 1976).

Mais malgré tout, la question de l'utilisation de tels critères à l'UNIL pour l'évaluation des dossiers de candidatures aux postes d'enseignant-chercheur ou lors des évaluations périodiques des membres du

groupe professionnel fait largement débat. On a vu qu'aucun document interne ne faisait référence à l'utilisation de ces critères pour les procédures d'évaluation. Officiellement, les indicateurs quantitatifs ne constitueraient pas un instrument de sélection. Si cela ne fait guère de doute dans le cadre de la procédure d'évaluation périodique des membres de la profession, il en va autrement des procédures de recrutement. Comme nous l'avons vu, certains témoignages laissent en effet planer un doute sur l'utilisation stratégique de tels indicateurs lorsqu'il faut départager des candidats ou appuyer certaines candidatures par rapport à d'autres. On pourrait dire ainsi que l'utilisation des outils d'évaluation bibliométrique n'est pas une pratique institutionnalisée à l'UNIL en matière d'évaluation des enseignants-chercheurs. Ces instruments sont utilisés plutôt de manière informelle. Ils sont utilisés d'une part afin de situer sa valeur « professionnelle » au sein de son groupe et, d'autre part, comme une ressource stratégique à disposition des membres des commissions de recrutement pour favoriser un dossier par rapport à un autre.

Ce rapport plutôt distant qu'entretient l'organisation avec ces instruments d'évaluation quantitative fait dire à de nombreux enseignants-chercheurs que l'UNIL est encore un espace préservé. En effet, nous avons pu recueillir plusieurs témoignages faisant référence au fait que l'UNIL appartient encore à un modèle d'organisation qui n'exerce pas une forte pression sur ses enseignants-chercheurs pour que ces derniers atteignent certains critères quantitatifs. Leur survie dans l'organisation ne dépend donc absolument pas de ces critères et si l'un d'entre eux décide de ne pas jouer le jeu, les sanctions sont extrêmement rares voire inexistantes. Il en va de même pour l'autoévaluation ou l'évaluation par les étudiants qui sont des instruments, comme nous l'avons vu, extrêmement peu coercitifs. Dans ce sens, l'UNIL est encore à bonne distance de cette logique « néolibérale » qui structure la gouvernance de beaucoup d'universités à travers le monde et notamment anglo-saxonnes :

« Ici, c'est les bisounours. (...) Moi, je ressens beaucoup moins cette pression de mon côté. Sur les professeurs ordinaires, je n'ai pas le sentiment qu'il y ait une pression à la publication. (...) Mais je trouve que l'on est loin des pressions que subissent nos collègues à l'étranger. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Alors moi, ce que j'apprécie dans le système, c'est que l'on est dans un système de totale bienveillance. Et on me dira alors, c'est vrai, que c'est sa grande limite. Le système d'autoévaluation mené par l'université de Lausanne au niveau de l'enseignement, et bien ça fait que quelqu'un qui est nul et qui ne veut rien entendre, et bien il va continuer à être nul et puis à ne rien entendre. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Alors jusque là, si on utilise ces moyens de manière raisonnable, et pour le moment je pense que c'est le cas ici, ce n'est pas vraiment grave. Ça empêche au moins aux gens de rentrer à l'université et ensuite de ne plus rien faire. Pour le reste, c'est clair, on travaille et on ne doit pas se soucier de ces indicateurs. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Et il y a aussi une croissance de la concurrence à ce niveau là avec aussi des indicateurs de qualité des dossiers scientifiques, (...) mesurés par un h-index ou d'autres critères quantitatifs de publication sans considération des domaines de recherche et des méthodes

utilisées. Je trouve qu'il y a une tentative à l'homogénéisation des productions scientifiques dans ma discipline. Mais je trouve qu'ici à Lausanne, pour l'instant, on a un peu échappé à cela. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

A entendre certains témoignages, on est tenté d'aller plus loin dans la réflexion en mettant en avant des tentatives, de la part de certains membres du groupe professionnel siégeant dans des commissions de recrutement ou de promotion, de mettre au point d'autres critères d'évaluation. En mettant l'accent sur la créativité du candidat ou en pondérant de la même manière la recherche, l'enseignement et l'engagement institutionnel, on remarque que certaines pistes alternatives émergent en matière d'évaluation. Face à la constatation des dérives de l'utilisation des instruments bibliométriques, une résistance émerge à l'UNIL au sein du groupe professionnel. Et des aspects du travail tels que l'enseignement et l'investissement dans l'organisation sont de plus en plus valorisés, diminuant ainsi le poids accordé au volet « *recherche et publications* » du travail d'enseignant-chercheur. On voit déjà là émerger, du moins en faculté des Géosciences, une forme de régulation conjointe dans l'élaboration des critères de l'évaluation :

« Donc on a besoin de développer de nouveaux outils de réflexion, pour non pas mesurer la productivité d'une personne mais sa créativité et son potentiel. Et là, j'ai trois commissions de nomination en cours, et c'est la première fois qu'on s'est dit qu'on allait essayer de recruter les personnes les plus créatives. (...) Et puis je disais que nous, on veut maintenant essayer de dépister les gens créatifs et mettre de côté le h-index. Première question, est-ce qu'on en a le droit ? Et la direction de dire : « Mais absolument, il n'y a aucune norme à l'université de Lausanne dans une commission de nomination qui dit qu'il faut un minimum de publications ou que c'est le critère principal. C'est à bien plaisir. » On a heureusement cette liberté, mais je voulais en avoir encore l'assurance. (...) »

(Homme, professeur associé, GSE)

« Donc, par exemple dans la faculté, et c'était déjà le cas quand j'étais vice-doyen, si on a un dossier qui nous arrivait pour une promotion et bien, on avait trois domaines qu'on reconnaissait totalement. Et on demandait implicitement, ça n'a jamais été une règle écrite, que si quelqu'un est bon dans deux domaines sur trois, alors on entre en matière pour une promotion. Et ces trois domaines, c'est l'enseignement, la recherche, et l'engagement dans l'institution. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

11 Synthèse

Dans la première partie de l'analyse de la régulation externe, nous avons voulu connaître la perception qu'ont les enseignants-chercheurs de l'évolution de leur profession d'un point de vue général et global. Nous leur avons ainsi posé une série de questions afin qu'ils puissent caractériser cette évolution depuis leur entrée dans la carrière d'enseignant-chercheur. Et comme le montre notre analyse, la profession a fortement changé ces dernières décennies. Il est ainsi relativement clair que la première évolution marquante du champ de l'enseignement supérieur et de la recherche, et qui détermine en grande partie les autres évolutions, est sa très forte internationalisation. Cette dernière se révèle ainsi sous différents aspects : l'internationalisation des communautés épistémiques, le développement des collaborations scientifiques internationales ou encore la mobilité accrue des enseignants-chercheurs au cours de leur carrière. A l'instar du monde économique, la vie universitaire ne s'envisage désormais plus seulement à une échelle régionale ou nationale, voire dans une aire linguistique commune, mais bien au niveau international. En uniformisant leur langue de travail avec l'utilisation de l'anglais, comme nous le verrons dans un prochain chapitre, les frontières culturelles et linguistiques ne constituent plus des obstacles aux collaborations internationales et aux échanges scientifiques. Bien évidemment, prise à l'échelle de la profession, ce n'est pas une évolution récente. Les sciences dites dures connaissent ce mouvement depuis longtemps. Mais ce phénomène est plus récent dans les sciences humaines et sociales et témoigne ainsi de la généralisation de ce mouvement à l'ensemble des disciplines. Comme certains enseignants-chercheurs nous l'ont confié, la faculté des sciences sociales et politiques de l'UNIL entretenait traditionnellement des liens privilégiés avec les universités francophones. Leur communauté épistémique se structurait ainsi essentiellement autour d'universitaires francophones. Ces liens privilégiés existent certes toujours mais les communautés se sont largement ouvertes à d'autres universitaires, provenant d'horizons différents. Il y a ainsi une homologie entre le monde économique où les échanges commerciaux sont entièrement globalisés et les échanges scientifiques qui le sont tout autant. L'internationalisation du champ académique et scientifique est donc la première grande thématique identifiée au travers de cette analyse.

Dans ce sens, nos résultats nous montrent que cette internationalisation du champ académique et scientifique s'accompagne d'une plus forte mobilité des enseignants-chercheurs. Cette mobilité est tout à la fois la conséquence et l'origine de cette globalisation des communautés épistémiques. Les témoignages montrent ainsi clairement qu'une carrière universitaire ne peut plus s'envisager sans un séjour préalable à l'étranger et de préférence dans une université anglo-saxonne. Le séjour à l'étranger est d'ailleurs une condition pour la promotion des assistants de l'UNIL à un poste d'enseignement après leur thèse. L'une des explications que l'on a pu tirer de nos analyses est notamment la nécessité de se constituer rapidement des réseaux internationaux, lesquels sont essentiels pour développer des collaborations scientifiques porteuses de projets scientifiques, donc de financements, et de publications futures, éléments de base de la

production scientifique. De la même manière, le recrutement s'est également élargi à d'autres pays et le corps enseignant lui-même s'internationalise de plus en plus.

Ainsi, si le champ académique et scientifique s'internationalise et les enseignants-chercheurs deviennent plus mobiles, c'est aussi la concurrence à l'intérieur du champ qui s'est également renforcée ces dernières années. Les notions de « *concurrence* », de « *compétitivité* », de « *productivité* », de « *management* » ou encore de « *gestion d'équipe* » sont désormais couramment utilisées par les enseignants-chercheurs de l'UNIL pour caractériser leur environnement organisationnel ainsi que leur cadre de travail. Clairement, ils indiquent que le champ académique et scientifique se transforme progressivement en marché, ordonné autour des règles de la concurrence et du marketing et ce, même dans une organisation relativement préservée comme peut l'être l'UNIL. Et comme nous l'avons vu, cette concurrence se manifeste au travers de plusieurs phénomènes : concurrence entre les universités pour attirer les enseignants-chercheurs les plus prometteurs, soit ceux qui pourront décrocher des fonds pour la recherche et publier ; et concurrence pour attirer des étudiants dans leurs programmes d'études, ces derniers étant des sources de revenus pour l'organisation. Et pour maintenir des avantages compétitifs au sein de cette concurrence, les responsables de la formation et de la recherche dans les universités et les instituts ont tendance à considérer les étudiants de plus en plus comme des « *clients* ». Cette notion de client suppose ainsi qu'il faille prendre en compte leurs envies et leurs attentes. Au sein d'un champ fortement concurrentiel, il y a donc aussi une forte pression pour développer à la fois des programmes d'enseignement et des pôles de recherche « *sexy* », c'est-à-dire qu'ils puissent être en mesure d'attirer de la clientèle estudiantine et les chercheurs. Les thématiques de l'internationalisation du champ académique et scientifique, de la marchandisation de l'enseignement et de la recherche et de la spécialisation des cursus d'études et des profils académiques sont des thématiques essentielles pour comprendre l'adaptation du champ de l'enseignement supérieur et de la recherche au référentiel de marché structurant l'environnement socioéconomique.

Nous avons ensuite voulu savoir de quelle manière le tissu social, politique et économique de l'Arc lémanique pouvait avoir un effet sur la manière dont les enseignants-chercheurs de l'UNIL perçoivent leur travail. Un élément très important que nous avons pu isoler au travers de notre analyse est la forte identité de service public qui est accolée à l'UNIL et à la mission d'enseignement et de recherche. En effet, nous avons vu que pour beaucoup d'enseignants-chercheurs la question du rapport à la Cité était très importante. Et cette mission de service public se manifeste au travers de plusieurs éléments tels que le soutien à l'économie par la formation de spécialistes, le soutien au politique par la production d'expertise ou encore la participation aux débats de société au travers d'intervention dans différents médias. Et cette forte conscience qu'ont les enseignants-chercheurs de devoir apporter leur contribution au bien-être économique et social du canton de Vaud vient aussi d'une question de redevabilité. En effet, notre analyse a pu montrer que les enseignants-chercheurs de l'UNIL ont pleinement conscience des excellentes conditions matérielles octroyées par le canton de Vaud pour pratiquer leur métier. Il en résulte donc une sorte de contrepartie morale de mettre à disposition leurs compétences afin de contribuer en retour à ce

bien-être collectif. C'est le cas notamment en proposant de plus en plus des formations de type « *professionnalisantes* », c'est-à-dire qui prennent en compte les besoins de l'économie en main d'œuvre hautement qualifiée. Cette orientation de la formation vers l'acquisition de compétences plus ou moins directement transférables dans le monde économique est également une demande de la part des étudiants. Et ce mouvement vers la professionnalisation des cursus d'études est ressenti par un grand nombre d'enseignants-chercheurs, lesquels mettent ensuite en avant la nécessité d'adapter certaines de leurs pratiques professionnelles à ces objectifs. Il faut néanmoins relever qu'une telle démarche n'est pas encore totalement légitime dans le cadre des universités suisses. C'est du moins l'avis de certains enseignants-chercheurs notamment en sciences humaines et sociales. Les enseignants-chercheurs en faculté des GSE ou en faculté de DSCAP ont, au contraire, complètement intégré cette évolution. C'est du moins le cas des enseignants-chercheurs que nous avons pu interroger dans le cadre de cette thèse.

Une autre forme de pression provenant de l'environnement direct de l'UNIL est la nécessité pour les enseignants-chercheurs d'intervenir dans le débat public. En effet, il semble de moins en moins possible pour ces professionnels d'exercer et de diffuser leurs travaux uniquement dans le cadre de leur organisation ou au sein de leur réseau épistémique. La société se complexifiant, il est régulièrement demandé aux membres de l'UNIL d'intervenir dans le champ médiatique. C'est là l'idée de devoir « *descendre de sa tour d'ivoire* » pour intervenir directement dans le débat social et politique en proposant une expertise. C'est pourquoi, en tant qu'agents publics, les enseignants-chercheurs se sentent de plus en plus en devoir d'intervenir directement dans le débat ou de vulgariser leurs travaux. Il faut aller à la rencontre de la Cité pour montrer ce que l'on fait et quelle utilité cela peut avoir. C'est une évolution marquante dans la mesure où la notion de « *rendre des comptes* » est à la fois une demande faite par la société vis-à-vis de cette classe particulière d'agents publics, pensons ici à la notion de contrat de prestations, mais aussi une demande des enseignants-chercheurs. Dans cette seconde partie de l'analyse, on voit donc que la mission de service public, le soutien à l'économie locale et la nécessité d'intervenir dans l'espace public sont les principales thématiques caractérisant l'influence de l'environnement régionale sur le fonctionnement de l'UNIL et la pratique professionnelle des enseignants-chercheurs.

Nous avons ensuite observé l'influence du régime managérial sur le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs. Nos entretiens ont révélé un fait dont nous n'avions pas anticipé l'importance : les réformes de la gouvernance de l'UNIL, avec l'adoption de la LUL et sa mise en œuvre au travers de la RLUL, sont passées quasiment inaperçues à leurs yeux. Comme nous l'avons mentionné, peu d'entre eux étaient réellement capables d'identifier les aspects de leur travail qui avaient pu être influencés par ces réformes. Contrairement à ce que l'on aurait pu croire, notre analyse montre également relativement bien le besoin d'un nombre important d'enseignants-chercheurs de pouvoir rendre des comptes de leurs activités à la collectivité par des procédures d'évaluation. En effet, les évaluations individuelles de leur travail ne sont pas toujours perçues comme des entreprises de contrôle à distance de leurs activités par la Direction de l'UNIL mais plutôt comme un moyen de pouvoir prouver la juste utilisation qu'ils font des

fonds publics et des infrastructures qui leur sont alloués ou octroyés par le Canton. C'est un résultat quelque peu contre-intuitif puisqu'on aurait pu croire à une attitude de défense au sein de la profession face à la pénétration de ces logiques managériales dans leur quotidien professionnel.

Par contre, notre analyse démontre que les enseignants-chercheurs ne sont pas prêts à accepter n'importe quelle méthode d'évaluation. Si le fait d'être évalué est légitime, ce qui l'est moins serait de basculer d'une évaluation qualitative par les pairs à une évaluation purement quantitative par rapport à l'activité scientifique de publication. En effet, l'importance grandissante des publications dans l'évaluation des enseignants-chercheurs, phénomène également perçu dans le cadre de l'UNIL, fait craindre justement ce basculement vers des évaluations quantitatives. Bien évidemment, ce n'est pas encore le cas à l'UNIL qui est, comme nous l'avons relevé, une organisation relativement préservée par ces logiques, bien que la question puisse être différente si l'on observait les facultés des HEC et de FBM. Même si ce n'est pas encore une réalité pour les facultés observées, nous avons néanmoins constaté la crainte qu'expriment les enseignants-chercheurs vis-à-vis de ces méthodes de gestion et de contrôle du travail basé sur les publications. Ils ont notamment fait part de leur crainte qu'un tel système puisse amener à des comportements non éthiques et notamment des fraudes scientifiques. Ils mettent surtout en avant le fait que l'évaluation quantitative, et les scores individuels qui lui sont liés, facilite l'établissement de hiérarchies internes. Cette compétition interne pourrait amener certains professionnels à adopter des comportements qui iraient à l'encontre de certaines valeurs professionnelles telle que celle de la Vérité par exemple. Ils évoquent d'ailleurs cela lorsqu'ils parlent de collègues d'autres universités romandes ayant eu des comportements non éthiques dans leurs activités de recherche. L'évaluation est donc une activité légitime puisqu'elle permet de rendre des comptes mais elle doit, pour cela, se baser sur d'autres critères qu'un simple score bibliométrique.

Finalement, nous avons pu constater que tant les réformes de la gouvernance universitaire que le régime managérial mis en place par l'UNIL n'avaient pas entraîné de changements profonds dans la culture, l'identité ou encore les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs. Au contraire, il s'agit d'une dimension relativement peu contraignante dans leurs activités quotidiennes et qui n'influence que marginalement la capacité d'autorégulation de ce groupe professionnel. Comme nous l'avons suggéré, ce type de régime managérial leur est même favorable dans la mesure où il leur permet de montrer l'utilité de leur travail aux yeux de la direction de l'organisation d'une part mais aussi des autorités politiques de tutelle d'autre part. Bien évidemment, les personnes interrogées sont attentives à l'évolution et à la diffusion de certaines pratiques d'évaluation au sein de leur organisation et qui pourraient venir perturber cet équilibre. Mais à l'heure actuelle, et pour autant que l'on se fie à ces entretiens, la menace d'un renforcement de l'évaluation quantitative est plus de l'ordre de l'hypothèse que d'un futur proche. Enfin, l'impact limité de la réforme de la gouvernance universitaire, la possibilité de rendre des comptes, les craintes du développement d'indicateurs quantitatifs ou encore la possibilité de développer des

comportements non éthiques sont autant d'étiquettes thématiques que l'on peut rattacher au régime managérial.

La régulation interne

La régulation interne, ou autonome⁴², telle que nous l'avons conçue dans notre modèle théorique, se compose des valeurs et de la culture de la profession, des pratiques professionnelles ainsi que de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire du groupe professionnel au sein de l'organisation. Dans cette partie, nous allons reprendre ces différents éléments et voir de quelle manière se composent ces différentes dimensions de la régulation autonome. Nous verrons également par quel biais la régulation externe intervient sur ces dimensions et contribue à leur transformation. C'est à partir de ces observations que nous pourrions ensuite déduire quelles sont les pratiques et les règles du jeu qui sont mises en place par ce groupe professionnel en interaction avec l'organisation et son environnement.

12 La culture et l'identité professionnelles : les valeurs « épistémico-déontique » de la profession d'enseignant-chercheur

Avant d'aborder la question des valeurs épistémico-déontique qui structurent la culture de la profession d'enseignant-chercheur, il est nécessaire d'apporter une première précision. En effet, cette profession est constituée de deux activités principales, distinctes mais interdépendantes : la recherche d'un côté et l'enseignement de l'autre. A ces deux activités, il s'en ajoute une troisième, nettement moins centrale dans le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs : l'engagement institutionnel. Notre analyse thématique montre que la recherche et l'enseignement mobilisent des valeurs qui sont intrinsèquement de même nature, les différences se situant dans leur contenu et leur mise en œuvre dans les pratiques professionnelles. Par contre, comme nous l'avons évoqué précédemment, nous n'avons pas observé de valeurs que nous pourrions rattacher exclusivement à l'engagement institutionnel. Cette dimension du travail des enseignants-chercheurs renvoie plutôt à la valeur d'altruisme que nous développerons ci-dessous.

Une deuxième précision est liée au fait que nous avons délibérément décidé de ne pas aborder la question de la distinction des valeurs par disciplines scientifiques. Nous sommes en effet conscient que les disciplines peuvent produire des sous-cultures différentes, avec des hiérarchies de valeurs peut-être différentes qui entraîneraient des pratiques professionnelles elles aussi quelque peu différentes. Pourtant, et combien même cette question nous paraît pertinente et pourrait faire l'objet de futures recherches pour affiner nos résultats, notre point de vue épistémologique est d'aborder la profession d'enseignant-chercheur dans son ensemble. Notre parti pris est de rechercher ce qui fait son unité, ce qui lui permet de

⁴² Les deux termes sont synonymes pour nous.

se constituer en un groupe professionnel au sein d'une organisation publique plutôt que d'observer ses différences internes. Notre analyse montre d'ailleurs que malgré des inscriptions dans des traditions disciplinaires différentes, les enseignants-chercheurs partagent un socle de valeurs communes qui transcendent le contexte de la communauté épistémique. Il semble donc qu'il existe une base de valeurs sur laquelle l'ensemble des enseignants-chercheurs se retrouvent et fondent leur culture professionnelle. Ensuite, c'est en abordant la question de la construction des identités professionnelles et de la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire au travers pratiques professionnelles que nous réintroduisons du particularisme. Là encore, la variable explicative principale ne sera pas l'inscription de l'individu dans une discipline mais son positionnement ainsi que sa trajectoire au sein de l'organisation. En cela, nous sommes très proche de l'épistémologie proposée par Champy dans son étude de la profession d'architecte (Champy, 2011).

Enfin, pour faciliter la lecture de ce qui va suivre, nous allons définir brièvement l'objet de nos observations. Lorsque nous parlons de valeurs professionnelles, nous faisons évidemment référence aux travaux de Champy et de Freidson que nous avons exposés dans notre modèle théorique (Champy, 2011; Freidson, 2001). Nous partons de la conception générale des valeurs professionnelles avancée par Freidson et pour qui ces valeurs ont une nature transcendante (Vérité, Justice, Beauté, etc.), liée à des idées et à des revendications qui permettent aux professions d'avoir accès aux conditions sociales et économiques leur octroyant un contrôle sur leur propre travail et une autonomie (Freidson, 2001 :105). Nous complétons cette première définition des valeurs par la conception de Champy pour qui les valeurs « *épistémico-déontique* », et dont nous reprenons le terme dans ce travail, sont les valeurs fondamentales d'une profession qui définissent le schéma à partir duquel les membres d'une profession conçoivent leurs activités professionnelles et servent également à déterminer les frontières entre des activités différentes (Champy, 2011 :62-104). Ces valeurs sont interdépendantes les unes des autres, extrêmement stables dans le temps mais dont le contenu précis évolue en fonction du contexte sociopolitique. Les premières observations ci-dessous vont donc porter sur l'identification de ces valeurs professionnelles et de leur contenu. Ensuite, nous allons aborder la question de la mise en pratique de ces valeurs au travers des pratiques professionnelles, puisque ces dernières résultent de ce travail de hiérarchisation. Les valeurs et les pratiques professionnelles vont, ensemble, déterminer la culture professionnelle.

12.1.1 La Vérité

Les enseignants-chercheurs définissent leur profession comme une activité dont la finalité première est d'aboutir à la résolution de problèmes d'ordre scientifique afin de contribuer à la construction de savoirs. Dans le domaine de la recherche, le cœur de l'activité est de se poser des questions et de tenter d'y répondre. La quête de la connaissance est une finalité importante de leur activité et constitue un élément essentiel à leur motivation :

« Ce qui me plaît dans le métier de chercheur, c'est de résoudre des problèmes (...). »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Oui, c'est réussir à produire de nouvelles connaissances et à les partager pour libérer l'individu. »

(Femme, MER, SSP)

« Moi, ce qui m'intéresse, c'est de savoir fondamentalement comment ce cycle fonctionne, sur des lapses de temps différents, dans des contextes différents, dans des cadres de changements climatiques passés et futurs, c'est ça qui m'intéresse. C'est du pur fondamental. »

(Homme professeur ordinaire, GSE)

Le fait de se poser des questions et de vouloir y répondre n'est autre, finalement, qu'une quête constante pour expliquer l'origine des choses et des phénomènes, soit de constituer de la connaissance. Et c'est par l'accumulation de la connaissance qu'il leur est possible de se rapprocher d'une certaine forme de Vérité. La recherche de la Vérité est ainsi la première valeur « épistémico-déontique » que l'on peut attribuer à la culture professionnelle des enseignants-chercheurs. La recherche de la Vérité, soit la volonté de démontrer ce qui est vrai et de dénoncer ce qui est faux, est l'élément moteur de la recherche et de l'enseignement. Il s'agit là, en quelque sorte, de la raison d'être du travail scientifique.

Il n'y a rien d'extraordinairement surprenant à constater que cette quête de la Vérité soit ce qui guide la très grande majorité des enseignants-chercheurs que nous avons interrogés. Cette question anime les réflexions des épistémologues depuis plusieurs générations. Le statu de la Vérité scientifique et des critères pour y tendre ont, en effet, donné lieu à de nombreux ouvrages de référence et nourri les controverses sur plusieurs générations de scientifiques (Bachelard, 2009; Descartes, Huisman, & Rodis-Lewis, 2009; Kuhn, 2008; Morin, 1993; Popper, 1990). Sans nous insérer dans ces débats épistémologiques et sans vouloir débattre de méthodologie, ces travaux montrent néanmoins que la Vérité est un idéal vers lequel la recherche scientifique doit tendre plutôt qu'un objectif réalisable en soi. Mais bien qu'elle soit un idéal, cette quête va définir un certain nombre de critères que devraient suivre les enseignants-chercheurs pour respecter cette valeur fondamentale. L'idée que l'on retrouve au travers du discours de ces acteurs, c'est donc que la Vérité ne s'atteint pas mais que l'enseignant-chercheur peut s'y approcher dès lors qu'il fait preuve de certaines qualités dans son travail.

La rigueur méthodologique

Le thème de l'excellence est revenu fréquemment au cours des entretiens. La recherche de l'excellence dans la pratique professionnelle est perçue comme LA qualité essentielle pour tout enseignant-chercheur qui désire produire une connaissance de qualité. Derrière cette question de l'excellence, il y'a l'idée de travailler de façon rigoureuse, en respectant les règles de l'art en matière de recherche tout en utilisant les outils les plus à même de révéler la connaissance. Le choix de la méthodologie utilisée et son respect dans le déroulement de la recherche sont donc les conditions de base pour augmenter la validité des résultats et diminuer la part de subjectivité du chercheur dans l'analyse des résultats :

« Alors je trouve que la valeur de l'excellence est une bonne valeur. (...) Derrière l'excellence, qu'est-ce qu'on entend ? La rigueur, une forme de perfectionnisme à quelque part, parce que je crois vraiment que ce sont les gens qui étaient plutôt perfectionnistes qui ont permis à un certain nombre de choses d'aboutir. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Un enseignant-chercheur ne peut travailler dans le sens de la Vérité que s'il fait preuve de rigueur méthodologique et d'objectivité dans la conduite et l'analyse de ses travaux. Bien entendu, aucune méthodologie n'est parfaite ou plus à même de révéler la Vérité qu'une autre puisque cette dernière est de toute manière inatteignable. Chacune éclaire la réalité d'une certaine manière et, en cela, la connaissance produite par les enseignants-chercheurs est toujours incomplète et partielle. Mais il n'en demeure pas moins que la rigueur méthodologique est essentielle à la pratique professionnelle afin que l'enseignant-chercheur puisse produire une connaissance jouissant de la plus grande validité possible :

« Pour le chercheur, son souci c'est que ce qu'il produit soit correct et juste. Et qu'il puisse avancer dans la connaissance. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Sans la rigueur dans la méthode, il n'y a tout simplement pas de connaissance scientifique. D'ailleurs, un enseignant-chercheur dont le travail ne respecterait pas un minimum de règles méthodologiques ne pourrait prétendre faire de la science et, par conséquent, d'appartenir à la profession d'enseignant-chercheur. En fin de compte, et pour reprendre la pensée de Descartes, la méthodologie est ce qui permet à la pensée de distinguer la Vérité des croyances et c'est là le propre de la science.

L'indépendance d'esprit

Un enseignant-chercheur doit ainsi faire preuve de rigueur méthodologique s'il veut produire une connaissance qui s'approche le plus possible de cet idéal d'objectivité et tende vers la découverte de la Vérité. Mais encore faut-il qu'il le fasse dans un environnement favorable à cette condition d'objectivité. Et l'une des conditions principales pour qu'une connaissance puisse être considérée comme objective, et donc se rapprocher d'une certaine forme de Vérité, c'est qu'elle soit produite par un enseignant-chercheur pouvant faire preuve d'indépendance d'esprit. En d'autres termes, il ne faut pas que des enjeux autres que la quête de la connaissance guident son travail de réflexion. Un enseignant-chercheur peut produire une connaissance de qualité s'il n'est pas soumis constamment à des impératifs de rentabilité ou à des contraintes d'ordre politique. Et dans ce cadre là, l'université est un lieu traditionnellement favorable à cette indépendance d'esprit puisqu'elle est relativement hermétique aux injonctions du marché et de l'Etat :

« La spécificité des universitaires, c'est aussi qu'ils peuvent produire du savoir sans devoir agir tout le temps. Ils n'ont pas de contraintes d'action directes comme l'ont, par exemple, des gens qui sont dans quelque chose d'appliqué. Donc, ils peuvent produire du savoir qui est un petit peu dans une situation d'autonomie par rapport au marché et à l'Etat. »

(Homme, professeur PTC, SSP)

« Je sais que je fais des publications où je dis des choses qui pour moi sont importantes dans la manifestation de la justice et dans la bonne gestion de l'indice scientifique dans un procès pénal et qui peut aller à l'encontre de ce que l'on observe. Mais je sais que c'est une des valeurs qui va me permettre de dégager de l'énergie pour agir, pour parler ou pour faire état d'une position. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« (...) on essaie de contribuer, notamment en diffusant ses convictions, qui sont quand même basées sur son expérience, ses différentes lectures, sur l'histoire du droit, le droit comparé et ainsi de pouvoir influencer, de façon minime, le débat. L'une de ses missions est donc d'essayer d'influencer les débats dans un sens qui corresponde à ses convictions. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

L'indépendance d'esprit est ce qui permet à l'enseignant-chercheur de rester concentrer sur son objectif principal qui est la découverte de ce qui est vrai et juste. Son esprit ne doit pas être « *corrompu* », si on peut le dire ainsi, par des enjeux externes au monde de la science. C'est à cette condition que l'on peut produire une recherche de qualité. Il doit donc avoir comme seule préoccupation de confirmer ou d'infirmer des théories dans le but de faire avancer la connaissance et non pour répondre à des besoins exogènes au monde scientifique. Cette qualité là va évidemment de pair avec celle d'éthique professionnelle et que l'on observe régulièrement dans les affaires de corruption de scientifique. Ce fut le cas notamment en Suisse avec le Professeur Ragnar Rylander dont les travaux portaient sur la réfutation des dangers du tabagisme passif et qui était, en parallèle à son statut de professeur ordinaire à l'Université de Genève, employé par le cigarettier Philip Morris⁴³. On voit l'importance pour un enseignant-chercheur de ne pas se corrompre à d'autres intérêts et à garder une indépendance d'esprit s'il compte faire un travail scientifique de qualité et qui se rapproche le plus possible de cette valeur de Vérité.

L'honnêteté intellectuelle

Dans le domaine de la recherche comme dans le domaine de l'enseignement, l'enseignant-chercheur se doit d'agir en ayant comme finalité de dire ce qui est, sans parti pris et en toute objectivité. C'est ce que nous avons vu avec l'indépendance d'esprit. Mais il se peut qu'un enseignant-chercheur travaille dans des conditions où seule la logique scientifique prévaut mais sans pour autant que son travail s'inscrive dans une perspective de Vérité. En effet, un enseignant-chercheur peut se laisser aveugler par ses propres convictions ou, par une forme de vanité, qu'il refuse de prendre en compte ce qui peut réfuter son point de vue. L'honnêteté intellectuelle dont doit faire preuve un enseignant-chercheur est une qualité essentielle pour travailler à la découverte de la Vérité :

« Pour moi, une valeur importante, c'est de communiquer aux étudiants des connaissances, pas parfaites, mais disons d'avoir le sentiment que ce que je transmets aux étudiants ne soit pas biaisé. C'est-à-dire, si je leur dis une chose, je dois m'être assuré au préalable que c'est juste. Si je fais une critique, que cette critique est justifiée et documentée. Donc, au fond, pour moi une valeur importante c'est que l'enseignement soit à jour et honnête. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

⁴³ http://www.lecourrier.ch/ragnar_rylander_agissait_sur_ordre_du_cigaretteier_philip_morris, site consulté le 15 juillet 2014

« Mais aujourd'hui enseigner, je suis désolé, c'est un métier extrêmement difficile. Vous devez être sur toutes les disciplines. Vous devez être au fait de ce qui s'est passé parce que les gamins, eux, ils sont sur internet. Ils voient qu'il vient d'avoir une étude qui a été faite où les poussières d'origine saharienne viennent ensemençer l'Amazonie. Moi si je ne l'intègre pas pendant mes cours, j'ai l'air de quoi ? »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Cette qualité d'honnêteté intellectuelle va de pair, dans ce cas, avec la notion de doute. Pour pouvoir avancer dans la connaissance, il faut avoir la capacité de douter et non seulement sur ce que l'on apprend mais aussi, par la suite, de ses propres convictions. C'est pourquoi le travail de l'enseignant-chercheur doit aussi contenir une part d'autocritique et de remise en question. Bien que nous n'ayons pas de données sur cette question précise pour la développer plus longuement, il semble raisonnable de penser que l'honnêteté intellectuelle s'accompagne d'autres qualités plus périphériques telles que la modestie et l'humilité par exemple.

12.1.2 La Créativité

Nous avons vu durant nos entretiens que l'un des principaux buts recherchés par les enseignants-chercheurs dans leur activité professionnelle était l'activité de création. Un peu comme pour un artiste, l'enseignant-chercheur produit un bien qui n'a pas de valeur marchande évidente à première vue (en dehors du champ de la recherche appliquée). Sa valeur répond à d'autres critères, plus abstraits, tels que l'originalité et la beauté du questionnement, la rigueur de la démonstration ou encore son pouvoir heuristique. En outre, en tant que profession à pratique prudentielle, l'originalité de la production scientifique tient essentiellement au traitement de questionnements de nature scientifique. En conséquence, la réponse à ces questions est toujours incertaine car la réalité est complexe et cela nécessite dès lors de faire des conjectures (Champy, 2010, 2011). Cette capacité à modéliser la réalité dans des hypothèses, à la traduire dans des termes scientifiques avant de la démontrer, cela renvoie à une valeur fondamentale du travail d'enseignant-chercheur et qui est celle de la créativité.

Les témoignages évoquant la valeur de créativité le font uniquement dans le cadre de l'activité de recherche et, étrangement, extrêmement peu dans celle de l'enseignement. Nous n'avons malheureusement pas de témoignage direct qui puissent soutenir le fait que l'activité d'enseignement s'oriente aussi vers une valeur de créativité. Néanmoins, à plusieurs reprises dans nos entretiens, certains enseignants-chercheurs ont fait référence à leur souci de proposer des cours attractifs à leurs étudiants et donc à consacrer du temps pour préparer leurs cours ou alors à suivre les formations proposées par le Centre de soutien à l'enseignement (CSE). Il semble donc raisonnable d'admettre que la valeur de créativité peut potentiellement autant se retrouver dans l'activité de recherche que dans celle de l'enseignement.

La curiosité

Si l'expression voulant que la curiosité soit un vilain défaut dans le monde social, ce n'est pas le cas dans le domaine de la recherche et de l'enseignement. Au contraire, elle est l'une de ses plus grandes qualités. Pour proposer un travail scientifique qui puisse être original et contribuer à la connaissance, l'enseignant-chercheur doit se montrer curieux, c'est-à-dire aller au-delà des évidences et avoir l'envie de se poser des questions originales :

« Ceci dit, pour moi, les qualités les plus intéressantes restent des qualités de curiosité, de se poser des questions, de chercher à répondre à des questions sociales importantes par rapport à ça mais en acceptant tout le temps de se remettre en cause. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Bien évidemment, il faut comprendre ici la curiosité dans son sens premier, soit la qualité de quelqu'un qui a le désir de connaître et de savoir⁴⁴. C'est en effet cette curiosité là qui pousse l'enseignant-chercheur à vouloir explorer de nouveaux champs de la connaissance et ne pas simplement reproduire ce qui a été fait par des pairs. C'est une caractéristique fondamentale du travail de l'enseignant-chercheur et qui le distingue d'autres activités humaines dont la finalité consiste à reproduire quotidiennement les mêmes gestes en vue de la production d'un bien ou d'un service. Le travail de l'enseignant-chercheur est au contraire avant tout une démarche de création et c'est pour cela qu'il doit faire preuve de curiosité. Cette qualité est donc un préalable à cette forme de *poiesis* de l'enseignant-chercheur : c'est ce qui enclenche le processus créatif :

« Et bien, si possible, il est créatif. (...) Mais la question de la créativité des chercheurs, c'est la curiosité. »

(Homme, professeur associé, GSE)

La curiosité est donc une qualité essentielle pour agir dans le sens de la création. On peut d'ailleurs déjà relever que la curiosité joue un rôle essentiel dans les pratiques professionnelles. Comme nous l'avons déjà relevé, la profession d'enseignant-chercheur est une profession à pratique prudentielle au sens où Champy l'entend dans ses travaux (Champy, 2010, 2011). Pour lui, les membres d'une profession à pratique prudentielle font face dans leur quotidien à des situations d'incertitude où ils ne peuvent se contenter d'appliquer un savoir standardisé. Ils doivent donc faire des choix parmi les savoirs à leur disposition pour traiter un problème. La curiosité est un élément essentiel intervenant dans l'activité prudentielle puisqu'elle sert d'impulsion au processus créatif qui doit amener à résoudre, de manière originale et pertinente, l'incertitude posée par l'activité de recherche. La curiosité permet de déterminer un champ des possibles, à l'intérieur duquel l'enseignant-chercheur va puiser la matière première de ses hypothèses.

La passion

Comme nous venons de le voir, la créativité est une valeur essentielle dans le domaine de la science et suppose que ses membres fassent preuve de curiosité. Mais cette qualité ne se commande pas, ne se fabrique pas. Elle fait partie d'un mouvement naturel qui pousse l'individu à s'investir dans un domaine et

⁴⁴ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/curiosit%C3%A9/21172>, site consulté le 16 juillet 2014

à vouloir créer une œuvre propre. C'est pour cette raison que pour être curieux et créer, il faut avoir la passion du métier :

« La recherche, (...) c'est la passion de faire avancer une connaissance. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Il faut avoir le feu sacré, il faut avoir la passion, si on veut être chercheur. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

En effet, pour être un enseignant-chercheur, il faut être animé par cette envie de connaître, de vouloir dépasser les croyances pour établir des faits pour, justement, créer de la connaissance. Sans cet intérêt profond pour la science et une forte identification à ce métier, le processus créatif amenant à la connaissance est rendu beaucoup plus difficile. Sous certains aspects, et sous une forme un peu imagée, l'enseignant-chercheur devrait idéalement faire preuve d'amour pour la recherche et l'enseignement. C'est au travers de cet attachement à la finalité du travail d'enseignant-chercheur et au plaisir qu'on en retire que l'on peut finalement créer. En définitive, la passion d'un enseignant-chercheur pour son métier et le plaisir qu'il prend à le faire constituent le moteur de sa créativité :

« Et puis la recherche, je pense aussi qu'elle doit faire plaisir. (...) Mais la notion de plaisir est importante (...), j'ai besoin que le domaine me rapporte une satisfaction en terme de plaisir, d'envie de faire la différence dans ce domaine là. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

En d'autres termes, la passion pour la recherche et l'enseignement est une qualité essentielle à la manifestation de la créativité dans la pratique professionnelle.

L'autonomie professionnelle

La question de l'autonomie est très proche de celle de l'indépendance d'esprit évoquée précédemment. Dans ce cas de figure, il s'agit de se sentir libre de penser, c'est-à-dire de se dégager des pressions externes pouvant venir perturber le processus créatif. Pour être créatif, l'enseignant-chercheur doit justement pouvoir s'affranchir des contraintes externes et doit pouvoir se concentrer sur sa mission principale de recherche et d'enseignement. Autrement dit, il ne faut pas que des contraintes posées par l'employeur, le public ou encore le politique puissent venir contraindre ou orienter la production scientifique des enseignants-chercheurs. Dans ce cas de figure, on ne pourrait plus parler de création mais de production d'une commande. L'autonomie est une qualité essentielle car c'est lorsque l'enseignant-chercheur est libre de penser, qu'il fait vraiment acte de créativité :

« Mais en même temps, (...) si on produit des connaissances scientifiques, c'est d'abord dans une marge maximum d'autonomie par rapport à la demande sociale. (...) Tout ça, de mon point de vue, dans une perspective critique. »

(Homme, MER, SSP)

« (...) parce que je pense qu'on a la chance d'avoir quand même la possibilité d'exprimer notre créativité, précisément. Certainement plus que bien d'autres employés de l'Etat. Beaucoup plus même. (...) Alors bon, de fait, je pense qu'on travaille beaucoup plus qu'une personne qui va timbrer ou qui fait ses heures de bureaux. Mais on peut faire ces choses dans l'indépendance. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Comme le montre Champy, l'autonomie professionnelle est essentielle à la pratique prudentielle (Champy, 2011). L'enseignant-chercheur doit ainsi agir de manière autonome face aux pressions extérieures qui pourraient contraindre sa liberté de penser. Cette qualité complète celle de curiosité puisqu'elle est également une composante importante de la pratique prudentielle des professionnels et des enseignants-chercheurs dans ce cas précis. Si on prend l'exemple d'un enseignant-chercheur qui concède un peu de son autonomie en adaptant sa recherche aux attentes de son organisation, par exemple de devoir publier telle quantité d'articles par année ou de devoir acquérir tel montant financier pour s'autofinancer, alors il perd de sa capacité prudentielle. Il va produire quelque chose dont il connaît par avance, ou presque, le résultat afin de répondre au mieux à cette demande. En cela, il ne crée pas, il traduit simplement une demande externe dans une production professionnelle. On voit ainsi la dépendance forte de la créativité à l'autonomie professionnelle.

On est donc là aussi dans l'idée d'autonomie professionnelle comme l'évoquent Boussard, Demazière et Milburn dans leur ouvrage collectif (Boussard, 2010). On y apprend que les professions tendent à perdre de leur autonomie face aux impératifs de rentabilité et d'efficacité dans leur production et imposés par leur environnement organisationnel et sociopolitique (Boussard, 2010 :65). Bien que ces auteurs montrent que les professions peuvent résister à ces pressions externes et mettre en place des stratégies de contournement, les études de cas montrent surtout que l'autonomie professionnelle est une condition sine qua non pour que les membres d'une profession puissent faire preuve de créativité dans leur travail. Il en va donc de même avec les enseignants-chercheurs pour qui l'autonomie professionnelle est essentielle pour produire de la science de qualité, originale et pouvant s'ouvrir vers une forme de complexité.

12.1.3 L'Altruisme

La profession d'enseignant-chercheur se construit et se définit ainsi autour des valeurs de Vérité et de Créativité. Ces deux valeurs prennent forme dans la nature prudentielle du travail des enseignants-chercheurs, lesquels évoluent dans un univers fait de doutes et de conjectures. L'activité scientifique pousse ainsi l'enseignant-chercheur à aborder des questionnements complexes et dont les solutions ne sont jamais prédéfinies. Mais ces deux conditions ne sont pas encore suffisantes pour rendre compte du système de valeurs qui anime les enseignants-chercheurs. Une troisième grande valeur les habite dans leurs activités. Cette valeur renvoie ici plutôt à la finalité du travail, soit la raison de mettre en œuvre une créativité et de vouloir dépasser les croyances pour atteindre cette forme de Vérité par la recherche scientifique. Le travail de l'enseignant-chercheur doit servir aux autres également. S'il ne doit pas être dicté par la demande sociale, il doit tout de même avoir une utilité sociale. En effet, un enseignant-chercheur ne travaille pas seulement pour lui-même mais aussi pour la collectivité. C'est l'idée que la connaissance est

un bien public, qui doit permettre à la société de s'élever et aux Hommes de s'émanciper. Il y a donc une dimension d'empathie, d'amour dans l'activité de recherche et, surtout, d'enseignement :

« Donc là, dans ce sens là, moi je dirais que l'enseignant-chercheur doit être quelqu'un qui doit faire preuve d'une sorte d'intérêt pour autrui, d'empathie, d'amour. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Nous avons ainsi défini cette troisième grande valeur comme étant celle de l'Altruisme, soit le fait d'orienter son travail afin qu'il puisse contribuer au bien-être du plus grand nombre. Cette valeur renvoie à deux qualités principales : la pédagogie et la motivation à l'égard du service public.

La pédagogie

L'altruisme nécessite avant tout d'être pédagogue. Cette qualité renvoie essentiellement à l'activité d'enseignement des enseignants-chercheurs. Le fait de s'intéresser à l'autre commence par ses étudiants à qui il faut transmettre des savoirs et des savoir-faire. Il est ainsi attendu des enseignants-chercheurs qu'ils soient motivés par cette activité de transmission des savoirs. Il ne suffit généralement pas de faire de la bonne recherche, encore faut-il qu'elle serve à quelqu'un. Et elle doit servir aux étudiants à qui on transmet ces savoirs pour qu'ils « *apprennent* » quelque chose. Et pour beaucoup, cette mission est tout de même valorisée ou, du moins, considérée comme faisant partie du « *métier* ». :

« Parce que l'enseignant, son but c'est quand même de voir si les étudiants apprennent quelque chose. Donc je pense que la valeur pour l'enseignant, c'est d'être en lien avec un ensemble d'étudiants et d'être soucieux qu'il y ait un apprentissage. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Moi, aujourd'hui, publier dans Nature, ça m'est totalement indifférent. Par contre, de sortir un bouquin qui pourrait bien se vendre parce qu'il touche les gens, et quand je dis les gens, qui touche les étudiants, ça me plaît beaucoup plus. Parce qu'aujourd'hui, dans la cinquantaine passée, ce qui m'intéresse c'est de laisser un message. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Bon, on est là pour former les gens, donc ça, ça me semble clair. »

(Homme, professeur PTC, SSP)

On sent bien cette volonté chez les enseignants-chercheurs de vouloir transmettre de la connaissance et que cela fait partie de leur identité professionnelle. En effet, ils se considèrent comme le vecteur de la connaissance auprès des jeunes générations. Autrement dit, ils sont les agents qui permettent aux étudiants de se rapprocher de cet idéal de Vérité par la connaissance qu'ils distribuent. Et la qualité de pédagogue est nécessaire pour que les enseignants-chercheurs puissent se conformer à cet idéal d'altruisme :

« C'est là que je dis qu'en tant que professeur, j'ai un rôle de transmission (...). »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Un chercheur doit être enthousiaste, un professeur doit être enthousiaste. Si un enseignant-chercheur n'est pas enthousiaste, il faut qu'il change de métier. S'il n'a pas envie de transmettre, il faut qu'il change de métier. Il faut qu'il fasse autre chose. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Bien entendu, cette vision « *émancipatrice* » de l'enseignant-chercheur est encore plus présente dans un contexte de sciences sociales que dans les sciences naturelles. Mais le rôle de transmetteur ou de passeur des savoirs est un élément constitutif assez fort de l'identité de l'enseignant-chercheur et ce, quelle que soit la discipline investiguée. Son rôle est bien celui de former les jeunes esprits à la pensée critique, à la rigueur scientifique, aux bonnes pratiques méthodologiques, à les doter finalement des instruments qui peuvent les guider vers la recherche du Vrai, du Juste et les éloigner des croyances et des a priori. Et tout cela se fait sur un fond d'amélioration de leur bien-être et d'émancipation.

Nous évoquons donc là l'idée que la pédagogie sert avant tout à l'enseignant-chercheur à donner les outils théoriques aux étudiants pour qu'ils comprennent le monde dans lequel ils vivent et qu'ils aient une emprise sur celui-ci. Mais ce rôle de formateur est également profitable à l'ensemble de la société. Un enseignant-chercheur qui parvient à transmettre son savoir et à former convenablement les jeunes esprits, contribue également au bien-être futur de l'ensemble de la société. La pédagogie est donc une qualité essentielle à un enseignant-chercheur qui fait preuve d'altruisme :

« Tout bêtement, pour les étudiants, c'est de leur donner les outils pour lire des articles de presse et se dire que les statistiques qu'ils ont sous les yeux ne tiennent pas parce que le questionnement qui est posé et l'usage qui est fait des statistiques n'est pas pertinent d'un point de vue méthodologique. C'est juste avoir le réflexe pour décrypter la somme d'informations à laquelle ils sont soumis en permanence et qu'ils ont parfois tendance à recevoir comme une vérité. »

(Femme, MER, SSP)

« Donc, autant je me plains de ne pas avoir assez de temps pour la recherche, autant je trouve que le rôle fondamental est de former les générations d'étudiants. Je veux dire que ce sont eux la force vive de demain. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

La motivation à l'égard du service public

Nous avons donc abordé l'idée que cette valeur d'Altruisme se traduit dans les qualités pédagogiques des enseignants-chercheurs lorsqu'ils transmettent leurs savoirs et savoir-faire aux étudiants. Mais cet altruisme se constate également dans la perception qu'ils ont de l'utilité de leur travail pour le reste de la société. Cette envie de contribuer au bien-être collectif a souvent été relevée par les enseignants-chercheurs. Pour beaucoup, leurs travaux doivent apporter quelque chose à leurs concitoyens. Ils doivent permettre d'améliorer un projet de société, améliorer les conditions d'existence de leurs concitoyens en occupant un rôle d'expert. Finalement, l'altruisme de l'enseignant-chercheur, c'est vouloir que son travail contribue à améliorer le bien-être collectif, de participer à la vie de la Cité et ne pas se cloisonner dans sa tour d'ivoire :

« (...) on produit du savoir dans une perspective de sciences sociales pour qu'après les politiques, les gens intéressés, peut-être des étudiants, mais aussi les journalistes, puissent en quelque sorte s'informer et, à partir de là, de créer des meilleures politiques, de mieux informer les gens, etc. »

(Homme, professeur PTC, SSP)

« Il faut quand même qu'on puisse montrer de manière très concrète ce que nous rapportons à la société. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Mais ça montre en tout cas une importance de communiquer (...). Autrement dit, que nos études s'appuient sur quelque chose et ont un bout d'utilité sociale en tout cas dans la description et d'aider à prendre des décisions, des débats ou des choses comme ça. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Il est intéressant de replacer ces citations autour de l'altruisme par rapport à ce que nous disions dans un chapitre précédent à propos de la mission de service public de l'UNIL. Non seulement ils considèrent l'université comme faisant partie de l'administration publique, et en cela elle doit rendre des comptes à la société, mais ils se considèrent également comme des agents publics. Eux aussi doivent rendre des comptes à la société et apporter leur « *tribu* » en compensation à leur cadre de travail privilégié au sein de l'administration. Alors, leur identité professionnelle est certes principalement celle de l'enseignant-chercheur, catégorie professionnelle à part et fortement valorisée par les membres de la communauté scientifique, mais un aussi celle de l'agent public au service de la population :

« C'est-à-dire que je considère l'université comme un service public et c'est un service public qui doit maintenir le lien avec la société mais surtout dans le domaine des sciences humaines et sociales. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

En tant qu'employés d'Etat, les enseignants-chercheurs ne sont donc pas fondamentalement différents d'autres agents de la fonction publique. Et les ressorts de leur motivation, et que nous pouvons observer dans les citations ci-dessus, font également émerger cette volonté d'agir pour le bien-être collectif, évoquant ainsi cette « *éthique du bien commun* », pour reprendre les termes de Chanlat (Chanlat, 2003), ou d'« *éthique du service public* » dans une tradition plus anglo-saxonne (Brereton & Temple, 1999). On rejoint là les idées avancées par Perry et Wise dans leurs études pour expliquer les ressorts de la motivation à l'égard du service public (Perry, 2014; Perry & Wise, 1990). On retrouve d'ailleurs plusieurs des concepts avancés par Perry pour déterminer le PSM des agents publics tels que le fait de vouloir s'investir dans la formation des politiques publiques, de s'engager pour plus de justice sociale ou encore cette idée de compassion pour autrui lorsque les enseignants-chercheurs parlent de libération par l'éducation et la transmission du savoir (Perry, 1996). Il serait d'ailleurs intéressant de montrer que l'âge et la position hiérarchique des enseignants-chercheurs pourraient jouer un rôle dans cette motivation à l'égard du service public et le fait d'agir en fonction de cette valeur. Cela pourrait intervenir dans l'explication des carrières tournées vers l'engagement institutionnel ou encore le fait de se sentir plus libre vis-à-vis des politiques de publication et de valorisation de la recherche. Evidemment, cette thèse n'a pas été pensée dans ce sens là mais il y a plusieurs éléments qui pourraient stimuler de futures réflexions. Nous pouvons donc conclure sur le fait que l'Altruisme comme valeur fondamentale de l'enseignant-chercheur nécessite de travailler dans l'intérêt du bien commun et d'être motivé par le service public.

12.2 Essai sur l'identité et la culture professionnelles de l'enseignant-chercheur

Ces quelques paragraphes sur les valeurs « épistémico-déontique » nous permettent de dresser un portrait « idéal-typique » de l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur, du moins à partir de la représentation que se font les enseignants-chercheurs de l'UNIL. Ainsi, l'enseignant-chercheur se définit comme étant quelqu'un qui :

- Travaille en ayant pour finalité à son action de parvenir à une connaissance qui se rapproche le plus possible de l'idéal de Vérité.
- Le but de son travail est de s'éloigner de la connaissance immédiate pour atteindre la connaissance réelle et scientifiquement fondée des choses. Pour cela, il se doit de faire preuve de rigueur dans la mise en œuvre de ses savoirs et savoir-faire, en fondant ses pratiques professionnelles sur l'utilisation de la raison et non des émotions. L'attention portée au respect des règles méthodologiques de sa discipline et de la rigueur du raisonnement sont des composantes essentielles de son identité de scientifique. C'est ce qui le distingue d'autres professions qui, elles, se fondent sur des croyances plutôt que sur des faits scientifiques pour expliquer l'origine des choses. C'est ce qui les distingue des religieux, par exemple. La rationalité est donc un élément central de leur identité professionnelle.
- Etre un enseignant-chercheur, c'est pouvoir travailler dans une indépendance d'esprit totale face aux demandes extérieures au champ scientifique. Le but de son travail est de répondre à des problématiques de nature scientifique afin de produire une connaissance qui serve avant tout la science. Mais cette quête de la connaissance fait de l'enseignant-chercheur un individu qui doute de ses propres résultats et qui n'hésite pas à les remettre en cause pour faire avancer la science vers plus de « vérité ». L'enseignant-chercheur, motivé par la connaissance et le Vrai, est quelqu'un qui doute par honnêteté intellectuelle.
- L'enseignant-chercheur fait face, dans son activité professionnelle, à une réalité qui est toujours à découvrir. Il est donc celui qui se pose des questions sur les choses de la vie et qui tente, par sa capacité de création et sa curiosité, d'y répondre. Mais contrairement à d'autres professions, le résultat de son travail n'est jamais certain et c'est pourquoi il est constamment amené à faire des hypothèses, qui sont tout autant de paris sur la connaissance. Son activité est essentiellement prudentielle.
- L'enseignant-chercheur est également quelqu'un qui a à cœur de redistribuer son savoir à l'extérieur de la profession. La découverte de la Vérité est avant tout une mission de civilisation avant d'être une motivation individuelle. Etre enseignant-chercheur, c'est utiliser son savoir pour amener les jeunes esprits vers la connaissance des choses, du Vrai. Ce travail de pédagogie auprès des jeunes doit leur permettre de gagner en autonomie. Mais il a également un rôle à jouer pour

la Cité en permettant, par son travail, d'enrichir le débat public et permettre aux élites politiques ou économiques de prendre des décisions éclairées par la connaissance scientifique. Dans ce sens là, l'enseignant-chercheur est quelqu'un qui, par son travail, permet à la société de croître et à ses concitoyens de s'émanciper de certaines croyances.

13 Les pratiques professionnelles

Pour faciliter la lecture de notre analyse sur les savoirs et les savoir-faire, nous allons reprendre ci-dessous quelques éléments théoriques. Mais avant cela, nous voudrions apporter une précision utile sur notre démarche d'analyse. Dans ce travail, nous voulons comprendre comment l'évolution générale du champ académique et scientifique a pu influencer les savoirs et les savoir-faire des enseignants-chercheurs et, en retour, comment ceux-ci les ont adaptés pour maintenir une capacité de régulation. Nos questions n'ont donc pas eu pour finalité de mener une analyse diachronique de la nature de ces savoirs et de ces savoir-faire mais la manière dont les enseignants-chercheurs les ont ou non adaptés face à ce changement d'environnement. Il est ainsi primordial de garder à l'esprit que notre étude traite de la régulation d'une profession à l'intérieur d'une organisation et non, spécifiquement, de sa culture et de ses pratiques, ces dernières étant finalement des composantes parmi d'autres de cette régulation autonome. Ne pouvant ainsi aborder en profondeur ces deux notions, nous parlerons dès lors de « *pratiques professionnelles* » plutôt que de savoirs et de savoir-faire. Cela se justifie d'une part parce que nous ne sommes pas en possession de telles données comme nous venons de le dire et, d'autre part, la distinction entre savoirs et savoir-faire est essentiellement analytique et non pratique (Freidson, 2001).

Dans la question de la régulation, les pratiques professionnelles interviennent à plusieurs niveaux. Nous avons vu précédemment que les pratiques professionnelles reposent généralement sur un socle de connaissances acquises au travers d'une formation supérieure. Dans la pratique professionnelle, ces savoirs servent d'outil analytique pour réfléchir à une problématique d'ordre professionnelle (la construction d'un édifice d'art, le traitement d'une maladie, la mise au point d'un vaccin, etc.). Ensuite, les savoir-faire vont s'acquérir par la pratique au contact des pairs et vont permettre de traduire en actes les résultats de l'analyse. Dans ce sens, les pratiques professionnelles nécessitent donc deux choses : des savoirs pour comprendre la nature d'un problème et des savoir-faire pour agir sur lui et aboutir à une solution acceptable (Freidson, 2001). Nous avons également vu que ces pratiques professionnelles fondent leur légitimité sur un certain nombre de valeurs culturellement valorisées telles que la rationalité, la logique et la rigueur scientifique. Autrement dit, c'est en revendiquant la maîtrise de pratiques professionnelles répondant à ces exigences de rationalité, de logique et de rigueur scientifique que les professions peuvent exercer un monopole d'action sur une juridiction donnée et ainsi maintenir une capacité à s'autoréguler (Abbott, 1988 :55-56).

Par contre, les pratiques professionnelles sont nettement moins stables dans le temps que les valeurs. Comme le dit Champy, les valeurs ne connaissent quasiment pas de variation dans le temps tandis que les pratiques évoluent beaucoup plus facilement en fonction des changements dans l'environnement sociopolitique d'une profession (Champy, 2011). Il note également que les pratiques professionnelles sont intrinsèquement liées au système de valeurs d'une profession dans la mesure où elles permettent à ces

dernières de s'incarner dans des actes. Ce sont les pratiques professionnelles qui donnent une réalité à ces valeurs et font que les professions se distinguent d'autres activités. En outre, Champy montre que les pratiques professionnelles et les valeurs entretiennent des rapports d'interdépendance fonctionnelle et que tout changement dans ces pratiques entraînent une modification de la culture professionnelle dans son ensemble (Champy, 2011 :107-110).

Les pratiques professionnelles sont donc centrales dans une réflexion en matière de régulation puisqu'elles fondent la légitimité d'une profession à intervenir au sein d'un domaine d'action. Elles sont également sensées respecter des valeurs que la société dans son ensemble valorise telles que la rationalité, la logique, la rigueur scientifique. En outre, le fait que les professionnels aient le monopole de ces pratiques, qui ont été acquises au cours d'un long processus d'apprentissage à la fois académique et auprès des pairs, rend beaucoup plus difficile toute tentative externe de régulation. Enfin, elles sont au cœur de la culture professionnelle dans la mesure où elles sont la mise en pratique des valeurs « épistémico-déontiques » de la profession. Toute tentative de modification des pratiques professionnelles, qu'elle vienne de l'intérieur de la profession ou en dehors d'elle, peut ainsi aboutir à un changement de la culture professionnelle.

Nous allons débiter par la présentation du travail des enseignants-chercheurs. Durant nos entretiens, nous avons en effet évoqué à plusieurs reprises la question du travail, de ce que cela signifiait pour eux et quelles évolutions ils avaient pu percevoir ces dernières années dans leurs pratiques professionnelles. En somme, nous avons cherché à savoir de quelle manière les évolutions du contexte sociopolitique ont pu influencer les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs. Nouvelle langue de travail, pression à la publication, managérialisation de la profession et professionnalisation des cursus sont autant de changements que nous avons pu identifier au travers de notre enquête de terrain et que nous allons développer ci-dessous. Nous verrons ensuite la manière dont la profession a intégré ces évolutions aux pratiques et comment elle a gardé une marge d'autonomie face à ces pressions externes et ainsi maintenir une capacité d'autorégulation.

13.1 L'anglais comme nouvelle « lingua franca »

Comme pour d'autres champs professionnels, le monde académique et scientifique est de plus en plus pénétré par la langue anglaise. Accompagnant le phénomène d'internationalisation que nous avons abordé dans le premier chapitre, l'anglais s'impose progressivement à l'ensemble des disciplines universitaires. Et l'UNIL ne fait évidemment pas exception à ce mouvement de fond. L'anglais est devenu au fil des ans et à mesure que le champ s'est internationalisé, la nouvelle « lingua franca » :

« La deuxième grosse évolution, ça a été effectivement l'internationalisation et la montée de l'anglais comme lingua franca pour toute une série de raisons. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Et aussi parce que la lingua franca est devenue l'anglais. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

13.1.1 Internationalisation du champ scientifique et diffusion de l'anglais

Pour comprendre les raisons ayant permis à l'anglais de s'imposer progressivement comme la langue universelle des enseignants-chercheurs, il faut évidemment évoquer l'internationalisation du champ et la plus grande mobilité des individus. Le fait d'appartenir à des réseaux internationaux nécessite, en effet, de trouver une langue de travail commune à tous et celle-ci est l'anglais. En somme, la profession d'enseignant-chercheur n'est pas différente d'autres secteurs économiques fortement internationalisés où l'anglais est devenu la langue de travail. Si l'usage du français a pu résister longtemps à cette hégémonie de l'anglais, il est actuellement évident que la langue anglaise s'est définitivement imposée dans les réseaux internationaux et notamment lors des rencontres entre chercheurs internationaux. C'est ce que nous apprend ce professeur ordinaire lorsqu'il fait référence à l'imposition de l'anglais au sein d'un groupe de chercheurs européens :

« Pour vous donner un exemple, la première fois que je suis allé dans colloque international, le consortium européen de recherche en science politique, on pouvait faire les papiers en français et les présenter en français ou en anglais. Deux ans plus tard, il était évident que la présentation serait en anglais, même si le papier pouvait encore être écrit en français. Et deux ans après, la discussion était tranchée : tout se ferait en anglais. Donc, sur un espace de 4 à 5 ans, ça peut basculer comme ça. »

(Homme, professeur ordinaire SSP)

Et de poursuivre plus loin dans son entretien :

« (...) quand on monte un questionnaire international pour une enquête, on le monte en anglais, en british english théoriquement, et puis il s'agit de le traduire. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Et même au sein d'institutions suisses, comme le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, l'anglais s'impose comme la langue de travail. Pour certaines disciplines, comme la biologie et la médecine par exemple, toutes les interactions se font désormais en anglais. Cela se comprend par l'internationalisation de la profession et le fait qu'il est possible de retrouver plusieurs nationalités, donc plusieurs langues maternelles, dans des commissions. Ainsi, même si certaines commissions utilisent encore les trois langues nationales, il est dorénavant possible d'interagir avec ses pairs en anglais. L'anglais est d'ores et déjà la langue officieuse de travail. Cette évolution est révélatrice du fait que l'anglais soit dorénavant entièrement lié à la pratique de la science même lorsqu'il s'agit d'évaluer des projets de recherche suisses, élaborés dans des universités suisses et avec des enseignants-chercheurs suisses :

« Moi, je suis maintenant au Fond National à Bern. Dans la division dans laquelle je suis, est la seule dans laquelle les réunions se tiennent en français, en allemand et en anglais. Toutes les autres, c'est en anglais, que de l'anglais. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Alors, évidemment, l'internationalisation du corps enseignant, le fait que la science se pratique en réseau et que ces réseaux dépassent largement les frontières linguistiques, tous ces phénomènes expliquent que l'anglais soit devenu si central dans la conception et l'évaluation des projets.

13.1.2 L'anglais comme langue de la communication et de la valorisation scientifique

La nécessité de valoriser au mieux les résultats de ses recherches pousse également la profession à se convertir à l'anglais. Et puisque les publications anglo-saxonnes constituent une forme de « *Graal* » pour tout chercheur, les non anglophones sont ainsi fortement incités à diffuser leurs résultats en anglais afin d'accéder à ces revues prestigieuses, du moins auxquelles on prête un certain prestige :

« Bon, moi, la première fois que j'ai pu publier dans une revue anglaise ou britannique, j'ai trouvé ça bien. C'était pour moi comme une sorte de pari : est-ce que j'arrive à publier quelque chose avec mon anglais limité ? C'était aussi une sorte de défi donc. »

(Homme, professeur en PTC, SSP)

L'usage de l'anglais comme langue de communication s'est ainsi largement imposé. Comme nous l'ont indiqué certains enseignants-chercheurs, c'est l'un des grands changements ayant touché la profession au cours de ces dernières décennies :

« Et que ça, ça passe par la nécessité de publier beaucoup, de publier dans des revues expertisées. (...) La nécessité de publier en anglais, ça aussi ça a changé. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Il faut ainsi publier en anglais si l'on veut accéder à des revues à qui l'on prête un prestige supérieure que celles publiées dans d'autres langues, et notamment les langues nationales. C'est une réalité actuelle dans la profession. Nous pouvons également amener une autre réflexion. Les communautés épistémiques, que nous évoquions dans un chapitre précédent, dépassent largement les frontières nationales et les zones culturelles. C'est pourquoi les personnes susceptibles d'être intéressées par vos travaux se trouvent un peu partout sur la planète et ne parlent pas forcément la même langue que vous. Ainsi, pour pouvoir communiquer avec la communauté épistémique et maintenir vos relations au sein de ces réseaux, il faut publier en anglais une fois de plus. C'est ce que nous dit ce MER travaillant dans un institut des sciences du sport lorsque nous lui posons la question du nombre de publications qu'il avait écrites en français :

« J'en ai faite une sur dix-sept, dix-huit. (...) Oui, ça me semble être assez normal parce que, voilà, c'est partager son travail. Donc, le partager en anglais, c'est plus sensé parce que mes thématiques intéressent probablement moi ainsi que deux ou trois personnes en Suisse et puis c'est tout. Donc, du coup, il faut que ce soit international et donc lisible. Mais ça, par contre, c'est presque obligatoire dans notre domaine, ce qui l'est moins en sciences humaines parce que les sciences humaines et sociales, si l'on veut, ce sont des travaux plus locaux. »

(Homme, MER, SSP)

Et comme le dit cet autre enseignant-chercheur au travers de la citation ci-dessous, le fait de publier en anglais, c'est aussi une manière de se mettre en danger. Il faut comprendre par là le fait que d'écrire des

articles en anglais permet à ces derniers d'être potentiellement lus par un grand nombre de pairs. C'est ainsi une manière de confronter ses travaux à un plus grand nombre de critiques. Cette ouverture à l'ensemble de la communauté épistémique est une forme de risque que prend l'enseignant-chercheur. Celui-ci serait moindre si les enseignants-chercheurs publiaient en français uniquement, puisqu'ils resteraient dans un milieu relativement restreint où la critique serait rendue plus délicate par les réseaux d'interconnaissances. En matière de respect de l'honnêteté intellectuelle, élément essentiel de la culture et de l'identité professionnelle, la diffusion de ses travaux au plus grand nombre via une langue commune est une excellente chose pour la profession. C'est pourquoi il est important pour un enseignant-chercheur de pouvoir se confronter au plus grand nombre possible de pairs afin d'évaluer la qualité scientifique de son travail et pouvoir se sentir légitime au sein de sa discipline. Dans ce sens, la maîtrise et l'usage de l'anglais sont donc essentiels pour permettre cette évaluation par les pairs, laquelle garantit la pertinence scientifique de ses publications. Bien évidemment, cela demande des efforts que tous les membres de la profession ne sont pas disposés à faire, créant ainsi une ligne de tension au sein de certaines facultés :

« Bon, je trouve qu'il y a quand même encore dans notre faculté, des attitudes protectionnistes, un peu arrogantes. Moi, je dis à mes étudiants que, par exemple, 80-90% de la littérature est en anglais. (...) Mais, il faut avoir l'honnêteté de confronter ce que l'on fait à un regard le plus large possible. Si on le confronte à une communauté étroite, qui se congratule mutuellement et qui dit « C'est génial », ce n'est pas très honnête comme attitude scientifique, je trouve. Alors je sais que dans la faculté, il y a des tensions autour de ces questions. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

13.1.3 L'influence de l'anglais sur la pratique professionnelle

Il ne fait aucun doute que l'anglais est devenu la langue officielle au sein de la profession d'enseignant-chercheur et que sa maîtrise est une nécessité pour faire carrière dans la profession. En effet, il est aujourd'hui impossible de mener une carrière dans cette profession si on est incapable de diffuser ses travaux dans des revues internationales et par conséquent d'écrire en anglais et ce, quelque soit la qualité intrinsèque de ceux-ci. Dans ce sens et pour les enseignants-chercheurs de l'UNIL du moins, les réseaux francophones sont une ressource qui tend à perdre de son importance. Dis plus simplement encore, pour exister sur la scène scientifique, il faut maîtriser l'anglais pour publier plutôt dans des revues anglophones que francophones. Alors cela ne veut pas dire que ces dernières ont perdu toute leur pertinence, mais elles sont moins valorisées au des communautés épistémiques. Et ce mouvement vers un « *tout-à-l'anglais* » ne se fait pas sans que cela éveille certaines critiques au sein de la profession, et plus particulièrement au sein de la faculté des SSP.

En effet, si cette conversion à l'anglais permet de s'ouvrir à de nouveaux horizons intellectuels et d'accéder à de nouveaux canaux de diffusion pour ses travaux, certains enseignants-chercheurs ressentent également un phénomène d'homogénéisation dans les travaux de recherche. Comme nous venons de le dire, cela se ressent plus fortement au sein de la faculté des SSP. L'une des explications pourrait être que

les domaines des SSP, comme la sociologie ou la science politique, sont des disciplines où l'on retrouve des méthodes d'enquête de type qualitatif. Dans de telles démarches d'enquête, le langage est le principal outil d'analyse et de présentation des résultats d'une recherche. Il est parfois difficile de retranscrire fidèlement en anglais une idée qui a été pensée et verbalisée dans une autre langue. Il n'y a pas de schémas, d'équation ou de tableaux pour synthétiser les résultats et de les rendre transposables d'une aire culturelle à une autre comme cela peut être le cas avec des méthodologies quantitatives. La langue utilisée pour diffuser ses résultats a ainsi un plus grand impact que dans des disciplines relevant des sciences naturelles par exemple ou dans les enquêtes en sciences humaines utilisant des méthodes quantitatives.

On ressent donc chez certains enseignants-chercheurs, une certaine forme de méfiance à l'égard de ce mouvement vers des publications essentiellement anglophones. Ils voient en effet d'un mauvais œil le fait de devoir publier principalement en anglais et se posent des questions sur la qualité de ce qui est ainsi publié. Publier dans des revues anglo-saxonnes, c'est aussi se mettre dans le format d'écriture de ces revues et par conséquent d'adapter la manière de présenter les résultats de sa recherche mais aussi, et surtout, la manière d'exprimer ses idées. Il y a donc là certaines interférences avec les notions de curiosité et d'indépendance d'esprit à la base de leur culture et de leur identité. C'est là l'une des principales critiques faites à cette utilisation généralisée de l'anglais, notamment dans les SHS :

« On aurait pu avoir une internationalisation sans faire disparaître toutes les différences et toutes les particularités de la recherche ici ou là. Parce que publier en anglais, ça veut aussi dire publier dans les revues américaines et donc en se mettant dans leur format. Ça veut dire qu'il faut penser dans leur format. Ils ne pensent ni mieux, ni moins bien qu'ailleurs mais ils pensent différemment. Donc, du coup, la richesse de la recherche c'est quand même beaucoup étiolée. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Et par exemple en matière d'écriture, j'ai l'impression aujourd'hui que l'on est totalement formaté par un modèle d'écriture qui est le modèle anglo-saxon (...). C'est un modèle qui nous incite à être extrêmement parcimonieux et calviniste dans l'expression de ses idées puisque chaque idée qui varie d'un iota est l'objet d'un nouvel article. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Si la production scientifique, donc la valorisation après la recherche sous forme de publications, doit se faire principalement sous un format 50'000 signes articles, etc., et en plus en anglais... On voit tout de suite quand on lit un article en anglais si c'est quelqu'un qui maîtrise bien l'anglais ou si c'est un anglais scientifique, un peu bas de gamme. Donc, si le format c'est ça, potentiellement ça transforme à mon avis la façon d'écrire, la façon de raisonner. »

(Homme, MER, faculté des SSP)

L'utilisation d'une langue conditionnerait ainsi à la fois la forme que prend la présentation des résultats d'une recherche mais aussi le fond, soit la manière dont les idées sont mises en avant dans les publications. Et sur la question du fond, c'est-à-dire du cœur de la recherche, le fait de publier dans des revues anglo-saxonnes a parfois des conséquences plus insidieuses. C'est par exemple le cas de certains terrains d'étude qui, parce qu'ils se situent en dehors de certaines aires géographiques et culturelles, n'auront pas d'accès à certaines revues prestigieuses. C'est typiquement le cas des études menées en Suisse ou dans d'autres petits

pays, lesquels intéressent très peu la communauté épistémique et notamment les revues américaines. Dans cette configuration où les enseignants-chercheurs sont en concurrence pour publier, les chercheurs anglo-saxons sont doublement privilégiés, à la fois par leur maîtrise de la langue anglaise mais aussi du fait que leurs terrains de recherche font plus facilement sens aux yeux des évaluateurs et peuvent potentiellement intéresser plus facilement le public :

« Nous, on doit publier dans les revues internationales, c'est-à-dire sous-entendu en langue anglaise et en gros américaines. On doit publier dans les revues de leurs villages [par rapport aux chercheurs américains du domaine, ndlr]. Eux, ils publient dans leurs revues, de leurs villages. Eux, c'est bon. Et ils racontent l'histoire de ce qui se passe localement et c'est bon, ça rentre dans leurs revues. Si moi je parle de Grenoble, j'ai des reviewers qui me disent : « Mais c'est quoi Grenoble ? C'est où ? » Eux, ils parlent de Ithaca, ils parlent de Irvine, ils parlent de Pittsburgh. Et ça, c'est supposé être des cas universels ? Enfin, il y a un problème. Il y a vraiment un problème là. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

A en croire cet enseignant-chercheur, la concurrence sur le marché académique ne serait pas tout à fait libre. Dans la mesure où les revues anglo-saxonnes sont les plus valorisées sur le marché de la publication, les chercheurs de ces pays auraient un avantage concurrentiel indéniable. En matière de domination du champ scientifique, ces enseignants-chercheurs sont dotés de ressources beaucoup plus pertinentes que les chercheurs de langue étrangère.

13.1.4 L'exception des enseignants-chercheurs en droit

Et dans cette configuration, il existe certains enseignants-chercheurs pour qui la publication en anglais ne fait tout simplement pas sens et qui ne participent pas à ce schéma. Ce sont les enseignants-chercheurs qui enseignent le droit au sein de la faculté de DSCAP.

L'exception des juristes au sein de la profession se comprend aisément. Leur domaine d'étude, comme nous l'avons déjà évoqué, est essentiellement centré sur la Suisse. Le droit, en tant que matière, a une dimension quasi exclusivement nationale. En dehors du droit international, leurs études se concentrent sur le droit suisse. Pour eux, l'anglais n'est pas un enjeu et n'influence donc pas leur travail de chercheur. Hormis pour quelques juristes spécialisés dans le droit international, l'anglais ne joue pas un rôle aussi central que pour les autres domaines scientifiques présents à l'université :

« Alors je ne dis pas si vous vous spécialisez dans les organisations internationales, vous allez faire de l'anglais puisque c'est la langue la plus utilisée en matière de droit international. Mais en droit suisse, ça ne sert à rien. C'est absurde même. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Mais si l'anglais n'a pas joué un rôle central dans le développement de leur profession, les enseignants-chercheurs en droit font tout de même face à un enjeu linguistique dans l'exercice de leur profession. Ils sont, eux aussi, pris dans un phénomène d'hégémonie linguistique. L'allemand est en effet pour eux un enjeu important pour le développement de leur carrière :

« Alors pour les juristes qui veulent faire du droit suisse, il faut naturellement mieux maîtriser l'allemand que l'anglais. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Etant donné que l'essentiel de l'activité juridique se passe en Suisse allemande et parce que de nombreuses décisions sont rendues par des tribunaux germanophones, la maîtrise de la langue allemande est un avantage indéniable pour faire une carrière. La maîtrise de l'allemand supplante donc celle de l'anglais car c'est dans cette langue que les enseignants-chercheurs vont devoir principalement publier s'ils veulent obtenir une audience au-delà de la Romandie. Si ce n'est pas l'anglais qui est capital mais l'allemand, il n'en demeure pas moins que la ressource linguistique, soit ici la maîtrise d'une langue étrangère, est importante dans le développement d'une carrière d'enseignant-chercheur :

« Les latins sont minoritaires en Suisse et cela correspond aussi à une minorité de publications en français et à plus forte raison encore en italien. Donc il faut vraiment maîtriser l'allemand écrit, au moins, c'est-à-dire lire couramment l'allemand écrit et peut-être même s'exprimer par écrit en allemand ou faire quelque chose en allemand. Ca, c'est primordial effectivement. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Bien que l'allemand soit la langue principale pour les publications scientifiques en droit suisse, l'anglais n'est pas pour autant complètement absent des débats. Comme nous le dit ce professeur ordinaire, il y a quelques velléités au sein de la profession traduire en anglais certaines publications faites en faculté de droit. Mais il relève que cette « mode » de traduire les textes juridiques en anglais, et qui marque les difficultés de cette discipline à rester en dehors de l'hégémonie anglophone au sein du champ scientifique, n'est pas optimum. En effet, les concepts utilisés en droit sont souvent spécifiques à une tradition juridique, voire à une philosophie du droit et du système juridique d'un pays. Les traductions en anglais sont ainsi rendues extrêmement difficiles et peuvent également amener à de mauvaises interprétations des textes :

« Alors, il y a une mode actuellement d'avoir une traduction anglaise de certains textes, ce sont des textes généraux, des introductions parce que l'on aime bien faire des textes en anglais. C'est un petit peu l'effet de la vague actuelle. Mais la langue anglaise, comme elle procède d'un système juridique qui est complètement opposé au nôtre et qui est un système de coutumes où il n'y a pas de lois dans le sens où elles sont votées par le Parlement, (...) ne correspond pas du tout à ce que nous avons. (...) Donc le mot anglais n'a pas son équivalent du point de vue suisse ou continental de manière générale. Donc le fait d'utiliser une traduction anglaise est très dangereux parce que vous allez créer des malentendus sur les institutions. C'est très difficile de rendre un texte de droit suisse en langue anglaise. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Pour résumer, l'allemand est la langue du droit en Suisse. Dès lors, pour exister dans ce milieu, il vaut mieux maîtriser cette langue plutôt que l'anglais. L'anglais sert plutôt aux interactions à l'intérieur de l'université, pour discuter avec des collègues non francophones ou germanophones. En faculté de droit, l'anglais est ainsi plus une ressource de type « institutionnelle », c'est-à-dire qui permet de légitimer sa position à l'intérieur de l'organisation en pouvant interagir avec les différents acteurs du milieu universitaire plutôt qu'une ressource essentielle pour la pratique professionnelle à proprement parler :

« L'allemand, ce sera de toute façon imposé. L'allemand est obligatoire car presque toute la jurisprudence est écrite en allemand. (...) Mais en ce qui concerne l'anglais, et bien oui, il servira lorsqu'il faudra accueillir le professeur X venant de l'université Cambridge et il faudra être là et être capable de donner une conférence en anglais. »

(Femme, MER, DSCAP)

13.2 La pression à la publication

Une autre évolution majeure au sein de la profession d'enseignant-chercheur est liée à la nécessité de produire. On entend par là le fait de rendre public les résultats de la recherche. Les enseignants-chercheurs interrogés dans cette thèse perçoivent d'ailleurs de manière plutôt positive le fait de devoir publier. Ils lient souvent cela à leur devoir de rendre des comptes. Ils reçoivent des fonds publics pour mener leurs recherches, il est ainsi normal de montrer que cet argent a permis d'aboutir à des résultats. Mais c'est aussi un moyen pour eux de valoriser leur travail ainsi que celui de leur collectif aux yeux de la communauté scientifique. Et pour garantir la qualité de ce qu'ils publient, ils trouvent également normal que leurs travaux soient évalués par des pairs :

« Globalement, où c'est positif, c'est que il y a eu une pression sur l'ensemble des enseignants-chercheurs pour dire qu'il faut valoriser ce que l'on fait, et valoriser notamment par des publications. Ça je pense que globalement c'est une bonne chose parce qu'il y a beaucoup de chercheurs qui faisaient beaucoup de travail, du bon travail et ça restait dans la littérature grise dans des placards. Donc là, les gens se mettent à publier beaucoup plus. Ce n'est pas une mauvaise chose de ce point de vue là. Et pour les chercheurs et pour la communauté. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Encore une fois, je trouve que c'est important d'aller dans un sens où on doit rendre compte à la collectivité de ce que l'on fait, donc d'avoir un minimum de reviewing. Donc, c'est complètement essentiel. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

13.2.1 La publication : entre satisfaction au travail et autodiscipline

L'activité de publication est ainsi extrêmement valorisée par les enseignants-chercheurs et une source non négligeable de satisfaction et de motivation au travail. Si l'enseignement est également un élément important de la motivation au travail, cette activité est moins largement partagée par les membres de la profession que ne l'est l'activité de publication. A en croire leurs témoignages, l'écriture d'articles ou d'ouvrages scientifiques est certainement l'aspect qu'ils valorisent le plus dans leur travail. Pour beaucoup d'entre eux, l'écriture a souvent été évoquée comme étant un facteur important dans le choix d'une carrière professionnelle dans le domaine universitaire :

« J'adore enseigner. J'adore écrire. Donc, je conciliais deux choses que j'affectionne particulièrement ; l'une étant l'enseignement et l'autre la possibilité de rédiger, d'écrire, de faire des conférences, etc. C'est vraiment quelque chose qui correspondait à ce que je voulais faire. »

(Femme, MER, DSCAP)

« L'intérêt de la recherche, l'intérêt d'écrire des travaux scientifiques, certainement ! Ce n'est peut-être pas le don de l'enseignement. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Et puis, il y a l'écriture qui est certainement un facteur qui a joué un rôle important dans le sens où j'aime beaucoup écrire et ce métier là permet de le faire. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Alors ce n'est pas l'activité de publication en soi qui constitue un changement marquant dans le travail des enseignants-chercheurs puisque cette activité a toujours été constitutive de la profession. Il s'agit plutôt du rythme et de l'importance qu'a pris cette activité dans la vie quotidienne de ces professionnels. Les enseignants-chercheurs ont progressivement vu leur activité de publication augmenter au fil des ans. La production scientifique que l'on pouvait espérer d'un professionnel il y a encore 20 ans n'est absolument plus pareil avec la norme actuelle, du moins selon les personnes que nous avons interrogées. Le support ainsi que le format privilégiés pour les publications ont également évolué : on est passé de la monographie et des ouvrages collectifs en langue française à l'article scientifique expertisé par les pairs, diffusé dans des revues internationales et écrit en langue anglaise. C'est donc le modèle des sciences naturelles qui s'est imposé dans l'ensemble du champ scientifique en matière de support de publication. Le volume des publications et leur mode de diffusion sont ainsi des changements importants ayant touché la profession et le travail quotidien des enseignants-chercheurs :

« Le rythme s'est singulièrement accéléré. Dans le sens que dans les années 1980, on était bon si on avait une ou deux publications par année. Aujourd'hui, il faut en avoir cinq ou six par année. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Donc ça, c'est un premier changement fondamental : la recherche et les publications sont beaucoup plus présentes. Les professeurs qui enseignent ici, dans la plupart des cas, publient quand même passablement et notamment à l'international, ce qui n'était pas du tout le cas à l'époque. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Après, il y a le côté publication où là on peut discuter pendant des heures aussi, entre le passage progressif du livre comme valeur fondamentale à l'article dans la revue avec reviewers. Et ça, c'est une autre évolution. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Les enseignants-chercheurs semblent ainsi faire face à une forme d'injonction à la publication, laquelle est à la fois encouragée par l'environnement compétitif dans lequel ils évoluent et par une forme d'intériorisation de cette norme qui les discipline très fortement. La question de la publication conditionne en effet beaucoup la vie au sein de l'université ainsi que le comportement des enseignants-chercheurs. Ces derniers se confrontent régulièrement à la question, quasi existentielle pour eux, de savoir où ils se situent dans cette activité par rapport aux attentes de leur environnement et la production de leurs collègues. Cette centralité de la publication comme étant l'une des pratiques professionnelles de base, et internationalement valorisée, fait que les enseignants-chercheurs se conforment d'eux-mêmes à cette injonction sans que l'organisation n'ait réellement besoin de brandir une quelconque menace. Cette

pression à la publication et son intériorisation fait que les enseignants-chercheurs limitent d'eux-mêmes leur autonomie professionnelle en adoptant des standards de travail externes. Le fait de vouloir être dans la norme professionnelle, le besoin de se conformer aux standards de l'excellence académique et scientifique actuelle et d'être en phase avec son groupe professionnel d'appartenance font que cette injonction a été complètement intériorisée et rendue en quelque sorte « *naturelle et légitime* ». Mais elle est surtout la base sur laquelle repose et se développe la compétition à l'intérieur du champ scientifique. C'est cette pratique qui permet aux enseignants-chercheurs de lutter pour le monopole de la compétence scientifique (Bourdieu, 1975). De ce fait, il y a là une forme extraordinaire d'autodiscipline, de limitation volontaire de son autonomie professionnelle :

« On est poussé à publier. C'est quand même une source de stress mais pas forcément négative. C'est en permanence quelque chose qui est présent, presque chaque jour. On sent bien que c'est quelque chose que l'on doit faire. On est poussé à publier. Moi, personnellement, j'ai toujours l'impression de ne pas publier assez. »

(Homme, MER, SSP)

« Ce que je suis en train de dire c'est que ce n'est pas seulement les voies pour obtenir un poste, où là tu es obligé de [publier] parce que sans ça tu n'auras pas de poste. Très bien ! Mais une fois que tu as un poste, ça continue. C'est-à-dire que d'une fois que tu as un poste, (...) il y a une pression du groupe alors que rien ne t'y oblige puisque tu es « invirable ». Donc voilà, tu peux arrêter de bosser. Ici à Lausanne, si tu ne fais rien, que tu es professeur et que tu ne travailles plus, c'est-à-dire que tu ne publies plus, il va falloir entre 10 et 15 ans pour que l'on te vienne, si on a décidé de te virer. Ça veut dire, en fait, que tu es indéboulonnable. Et bien il n'empêche qu'on le fait quand même. Et on continue à se conformer à ces injonctions, qui produisent du bon mais aussi beaucoup de mauvais. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

On voit très bien au travers de ces témoignages que l'activité de publication est devenue centrale dans leur vie professionnelle. D'une part, elle est une source importante de satisfaction au travail. Et d'autre part, cette activité discipline également fortement les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs puisqu'elle compte dans leur évaluation et qu'elle est un élément central de la reconnaissance au sein du groupe. Il faut dorénavant publier, publier beaucoup et si possible dans les meilleures revues pour exister au sein de l'université et se sentir légitime dans son statut professionnel. Nous évoquions précédemment les changements dans les valeurs de l'excellence professionnelle. Ce phénomène fait, selon nous, pleinement partie de ce changement de valeurs et qui tend, en conséquence, à supplanter la dimension « *enseignement* » de leur activité professionnelle. C'est du moins ce que nous avons pu constater dans nos entretiens et notamment cet enseignant-chercheur en faculté des SSP :

« Le deuxième, c'est la pression sur les publications. (...) La qualité de l'enseignement, finalement, ce n'est pas ce qui va être critiqué dans l'évaluation. C'est la recherche. Et la recherche est systématiquement évaluée en fonction du nombre de publications et le facteur d'impact des journaux dans lesquels ils publient. (...) Les critères de l'excellence font que la profession a changé profondément, c'est-à-dire que l'on ne travaille plus de la même manière. (...) On n'avait pas la même nécessité de publier, enfin de pisser de la copie puisque l'on ne peut pas appeler ça autrement. (...) Et toutes ces choses là font que, d'une certaine manière, on est entré dans une logique d'excellence et même quand on est dans une petite université sans moyen. Ce n'est pas le cas ici. Mais il y a plein d'universités qui n'ont juste pas les moyens d'être dans la compétition mais il faut qu'elles le fassent quand même. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

13.2.2 Une pression à la rentabilisation des données

Les enseignants-chercheurs semblent ainsi de plus en plus soumis à cette injonction de publier. La publication est devenue un facteur central dans l'évaluation des membres de la profession ainsi qu'un moyen de rendre des comptes au public quant à leur activité de recherche menée au sein d'une université. Et comme nous venons de l'évoquer, les enseignants-chercheurs estiment que le rythme de publication est dorénavant très important. Il est par contre difficile de dire si on doit cette accélération à l'importance prise par les revues scientifiques sur les livres au sein du champ académique et scientifique ou si c'est l'importance des publications dans l'évaluation qui a finalement instauré l'article scientifique comme modèle de publication. Mais quel que soit le sens de ce rapport, ils sont nombreux à aborder le fait que cette injonction à la publication tend à produire des effets pervers dans les pratiques professionnelles. Et ces effets pervers sont très nombreux.

Il s'ensuit aussi que les enseignants-chercheurs aborderaient de plus en plus leurs futures recherches en terme de publications possibles. Ils vont ainsi introduire une demande extérieure dans leur processus de création, limitant également par là leur autonomie professionnelle. Lorsqu'il s'agit d'élaborer un projet de recherche, de choisir un terrain ou une méthodologie, il arrive parfois que ces choix sont, en partie du moins, dictés par un impératif de publication. Cette injonction à la publication peut alors contraindre certains enseignants-chercheurs à modifier leurs choix professionnels en matière de recherche. Certains d'entre eux vont ainsi orienter leurs recherches de sorte à pouvoir obtenir des résultats « *publiables* » mais aussi à maximiser le nombre de publications avec les résultats obtenus. C'est ainsi le cœur de l'activité de création, et notamment la capacité à faire preuve de curiosité, qui est mis à mal : le fait de se tromper et de ne rien trouver n'est plus compatible avec la centralité de la publication dans l'activité professionnelle. Il faut trouver quelque chose à tout prix pour publier. Certains choix, qu'ils soient théoriques ou méthodologiques, peuvent donc a priori être plus rentables en terme de publications futures. Cette incidence de l'injonction à la publication sur le choix scientifique est l'un des premiers effets pervers que nous avons pu relever au travers de nos entretiens :

« Si je choisis maintenant certaines thématiques de recherche, je vais les choisir de sorte que je puisse publier derrière. C'est clair et net. »

(Homme, professeur associé, faculté des GSE)

« Je vois toujours que malgré toutes les dénégations que l'on peut apporter, que le point principal c'est la publication à tout prix. La publication de rang A, à tout prix. Avec par exemple des orientations de recherche qui sont évidentes : il est beaucoup plus rentable d'utiliser une machine à petits trous et au bout de six mois de faire une publication, que de faire quatre saisons de terrain, à cinq mille mètres en Himalaya, et de produire une carte géologique après. »

(Homme, professeur associé, faculté de GSE)

« Donc, dans cette situation là, ça amène à un « morcelage » de la recherche, à privilégier la recherche à court terme et celle que l'on sait pertinemment qu'elle paie, de faire des projets de recherche que l'on sait à l'avance que dans 12 mois on pourra présenter tels ou tels résultats et qui seront publiables et ne pas prendre des recherches qui seraient trop risquées où l'on risque de ne rien avoir ou des éléments qui ne sont pas publiables. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté de DSCAP)

13.2.3 Vers des pratiques non éthiques ?

Certains enseignants-chercheurs évoquent dans leurs témoignages une forme de dérive professionnelle extrême liés à cette injonction à la publication. Il y a en effet le risque que la publication devienne une activité en soi et pour soi. Ils entendent par là que l'activité de « *publier des articles* » ne s'inscrive plus dans un contexte plus global de recherche, soit de rendre public les résultats d'une recherche dans son aspect global. Au contraire, la logique de l'évaluation quantitative des enseignants-chercheurs ferait que ces derniers seraient parfois amenés à découper les résultats de telle sorte qu'ils puissent maximiser le nombre d'articles publiables, jusqu'à la « *dernière donnée publishable possible* », et ce au risque de perdre de vue la finalité de la recherche. Cette activité frénétique de publication ressemblerait, dans ce sens, à l'image que l'on peut se faire du travail à la chaîne où le travailleur se contente d'assembler les pièces d'un moteur mais sans jamais pouvoir envisager l'ensemble du véhicule. On rentrerait là dans une logique purement comptable, de production pour la production plutôt que de création :

« Mais, il y a des effets pervers, c'est-à-dire qu'il y en a qui finissent par publier pour publier, pour faire des chiffres. (...) Cela dit, c'est surtout vrai dans les sciences dures parce que dans la science humaine et sociale, le problème c'est que nos enquêtes nous amènent à constituer beaucoup de matériaux, et dont presque rien n'est publié ou valorisé. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des SSP)

« Ce qui veut dire que l'on en arrive à publier quatre fois le même papier, bon dans différentes langues avec des titres différents, à faire des livres pour faire des livres, et des livres qui sont vides de contenu en réalité. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des SSP)

« Bon là, je pense que l'on est dans une impasse. Là, on fonce dans le mur depuis un certain temps. Parce qu'on en est encore et toujours à comptabiliser quantitativement les travaux des gens. Donc, ce qu'ils font, c'est qu'ils passent leur temps à multiplier les publications. Et si on regarde la teneur des travaux, on remarque que l'originalité d'une publication est limitée maintenant. On pourrait facilement faire une publication majeure avec quatre ou cinq qui ont été effectivement publiées, dans les sciences naturelles. Donc on publie tout azimute, à peu près la même chose, avec de petits incréments, et finalement ces incréments je les trouve assez insignifiants. »

(Homme, professeur associé, faculté des GSE)

D'autres effets pervers perçus par les enseignants-chercheurs sont liés à la qualité et la probité de ce qui est publié de nos jours. En partant du principe évoqué ci-dessus que cette logique du « *publish or perish* » pousse les professionnels à multiplier leurs publications, il se pourrait dès lors que certains d'entre eux cèdent par paresse, par dépit ou par carriérisme, à des tentations de tricherie scientifique ou du moins de prendre une certaine liberté avec l'éthique scientifique. Evidemment, et on s'en doute, aucun de nos

répondants n'a évoqué un cas de tricherie à l'UNIL et encore moins une tentative de tricherie dont il aurait lui-même été l'acteur. Mais il nous paraît intéressant de relever que l'injonction à la publication peut amener certains enseignants-chercheurs à adopter des pratiques professionnelles à la limite ou en dehors de l'éthique professionnelle. Comme l'évoquent les témoignages ci-dessous, la pression à la publication alliée à la forte concurrence au sein des différentes communautés épistémiques fait que certains sont, justement, tentés de tricher. Et cela peut amener certains membres de la profession à douter de ce qui est produit au sein de leur communauté. L'injonction à la publication aurait donc des conséquences négatives sur l'éthique professionnelle mais aussi sur la confiance entre les membres de la profession quant au sérieux et à la qualité de ce qui est produit au sein des communautés épistémiques :

« Donc, il faut arrêter de penser que le milieu scientifique est un milieu avec des anges d'une grande pureté. C'est un milieu de rocs. C'est un milieu où les gens se tapent tous dessus. Et c'est devenu de pire en pire. (...) Aujourd'hui, je n'ai plus la même quiétude d'esprit que je pouvais avoir il y a dix ou vingt ans quand je lis des articles. Je ne suis pas sûr que l'article en question n'ait pas été falsifié, que ce soit pas une idée de copains entre eux qui se sont dit : « On le fait ». Enfin voilà. Alors je ne dis pas que ça n'a pas existé avant. Je dis que c'était moins probant. C'était moins important parce que, tout simplement, il n'y avait pas ce « publish or perish ». Et vous pouvez faire tous les modèles que vous voulez, le « publish or perish » pousse nécessairement à la faute. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Actuellement, le milieu scientifique est sous l'influence du star système people et de la philosophie des marchés. Et on est en train de prendre une très mauvaise tournure, ce qui est d'ailleurs démontré par un certain nombre de problèmes qui commencent à émerger avec des problèmes de plagiat, etc. Tout ça parce qu'on pousse la roue et on la pousse mal. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Nous venons de voir que cette injonction à la publication et ses divers effets pervers sont une des évolutions marquantes dans le travail des enseignants-chercheurs de nos jours. La production scientifique sous forme de publications est devenue l'un des critères centraux de l'évaluation des enseignants-chercheurs et l'élément qui permet de situer un professionnel tant au sein de sa communauté épistémique que de son organisation. Les enseignants-chercheurs sont ainsi poussés à produire plus et donc, à publier plus. Mais pour publier, il faut détenir des données et ces données s'obtiennent au travers de projets de recherche financés par les agences nationales et internationales de financement. Or pour obtenir ces projets de recherche, l'enseignant-chercheur doit là aussi faire la preuve de sa crédibilité scientifique sur la scène internationale, laquelle se prête à voir au travers des publications.

Expliqué de cette manière, on comprend que tout contribue au sein de l'environnement de la profession à pousser les enseignants-chercheurs à publier et rien n'indique que l'UNIL procède différemment. La survie d'un enseignant-chercheur au sein du champ scientifique passe, du moins si l'on considère uniquement ses pratiques de chercheur, par la publication. Et cette logique de fonctionnement du champ peut aboutir à des comportements peu éthiques de la part des professionnels :

« Et je me suis rendu compte que huit articles sur dix étaient simplement ce que l'on appelle en anglais « cheating », c'est-à-dire que vous prenez la même chose et que vous changez deux choses et vous republiez. Pourquoi ? Parce que l'impact factor est devenu un critère pour obtenir des fonds. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des GSE)

Il est donc obligatoire dorénavant de publier pour obtenir des fonds pour la recherche, lesquels vont ensuite alimenter l'activité de publication en fournissant les données empiriques. Si l'activité d'écriture est devenue centrale dans la profession d'enseignant-chercheur, celle de gestionnaire de projet l'est devenue également.

13.3 De l'enseignant-chercheur au manager de projet

Si les enseignants-chercheurs sont soumis à une forme d'injonction à publier, ils doivent au préalable obtenir les données nécessaires à cette activité et par conséquent de gérer des projets de recherche. L'activité de « mener une recherche » implique à son tour toute une série d'activités annexes, notamment de coordination et de gestion. De l'idée de départ d'une recherche à sa valorisation sous forme d'articles scientifiques, l'enseignant-chercheur est amené à gérer des aspects spécifiques de la recherche et qui ne sont pas, à proprement parler, des activités purement scientifiques. Il faut entre autre gérer les budgets d'un projet, s'élevant généralement à plusieurs centaines de milliers de francs, s'assurer du suivi et de la coordination des différentes tâches entre les partenaires du projet, gérer le personnel engagé spécifiquement sur ces projets, etc. En d'autres termes, l'activité de recherche pousse de plus en plus les enseignants-chercheurs à occuper aussi un rôle de gestionnaire de projet. Et cette évolution dans le travail de ces professionnels ne va pas sans créer des tensions, notamment dans la conciliation entre leur rôle d'enseignant, de chercheur et de manager.

13.3.1 L'acquisition et la gestion de projet au cœur de l'activité professionnelle

Ils sont en effet nombreux dans nos entretiens à souligner que leur rôle professionnel a évolué au cours de ces dernières années. Ils évoquent ainsi le fait que le rôle tend à englober de plus en plus celui de gestionnaire d'équipe, de manager de projet ou encore de chef d'équipe. La centralité des projets de recherche fait que leur rôle au sein de l'université, en tant qu'enseignant-chercheur, est aussi de gérer le bon déroulement et s'assurer de la bonne gestion de ces projets de recherche. C'est notamment le fait que les universités, et l'UNIL en fait partie, cherchent de plus en plus à augmenter les sources de financement externes pour la recherche, notamment pour le financement des postes de relève, ce qui pousse les enseignants-chercheurs à chercher à financer leurs recherches par des fonds externes. Ces derniers sont

ainsi incités à monter des projets de recherche, de les déposer auprès d'organes de financement afin d'obtenir une partie des fonds nécessaires à l'activité de recherche. Le financement des postes de doctorants est, par exemple, de plus en plus financés par l'acquisition de ce type de fonds externes. C'est pourquoi les personnes que nous avons interrogées sont nombreuses à évoquer à la fois cette incitation à la recherche de fonds externes et l'accroissement du nombre de projets de recherche qui en découle. L'acquisition et la gestion de projets de recherche constituent dès lors une évolution importante du travail des enseignants-chercheurs depuis plusieurs années :

« Et ils se targuent (le Rectorat, ndlr) de montrer que le canton assure que la moitié à peu près (du financement, ndlr). Tout le reste c'est des sources externes. Et celles-ci, elles viennent en bonne partie par l'activité de recherches qui est développée, les projets nationaux et internationaux. Donc on sent bien que le rectorat nous stimule aussi dans cette direction là, dans la recherche de fonds externes. (...) »

(Homme, professeur associé, GSE)

« Sous l'angle de la recherche, je dirais que c'est clairement l'accroissement très important du nombre de projets de recherche que les professeurs acquièrent, gèrent et l'activité de recherche qui est des fois un peu frénétique. (...) Donc, il y a clairement une augmentation du volume, je dirais, de l'argent acquis, des projets développés, etc. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Les enseignants-chercheurs évoluent actuellement dans un environnement plus compétitif qu'il y a encore deux décennies, ce qui nécessite de leur part d'être plus entreprenant. L'une des évolutions concernant leur profession serait ainsi l'augmentation de la charge de gestion et de management qui viendrait compléter leur mission de base d'enseignement et de recherche. Ce sont donc les missions dévolues aux enseignants-chercheurs qui ont évoluées, bien que cela concernerait plutôt les chercheurs plus anciens dans la carrière :

« Alors on dit qu'il y a plus de pressions à la recherche et à la publication, les mandats, les évaluations avec des indicateurs de performance. Moi, j'ai l'impression que oui, la culture est devenue relativement plus compétitive mais il y a encore des désaccords là-dessus. (...) Il y a le côté maintenant du prof qui est un peu le manager d'une petite équipe, d'une PME, donc qui doit s'occuper de ses doctorants. Ça serait qu'ils avancent, qu'ils aient des jobs par la suite, recueillir des financements, etc. Il y a le côté un peu gestion d'une équipe. Ça, c'est venu. Je crois que la plupart de mes collègues du début des années '90 n'avaient pas ce profil. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

L'acquisition et la gestion de projets occupent une place de plus en plus importante dans le cahier des charges des enseignants-chercheurs. S'ils veulent maintenir une activité de recherche et de publication mais aussi ramener des fonds pour engager des assistants, ils doivent régulièrement avoir des projets de recherche dans le « pipeline ». Mais d'une fois que leurs projets sont acceptés, ils doivent les gérer : superviser la réalisation de la recherche sur le terrain, les relations entre les différents partenaires, diriger les assistants, gérer les fonds, établir des rapports pour les instances de financement, rédiger des articles, etc. Ainsi, plus un enseignant-chercheur désire répondre positivement aux critères de l'évaluation, plus il aura tendance à s'éloigner naturellement de sa tâche première d'enseignement et de recherche pour faire

du management de la recherche. Le travail de recherche sur le terrain est ainsi de plus en plus dévolu à la relève académique :

« Mais sinon, vu le temps que nous prennent les responsabilités institutionnelles, l'enseignement et la pression sur le fait d'obtenir des financements, voilà d'avoir des nouveaux projets... Avoir des nouveaux projets, ça veut dire en gros recruter des gens qui vont faire le terrain et toi, tu cadres. Et oui, je suis d'accord, la tendance c'est ça : plus tu veux être dans les critères d'évaluation, répondre à toutes ces injonctions, plus tu vas être poussé à déléguer la réalisation de la recherche pour passer à du management de la recherche. »

(Femme, MER, SSP)

13.3.2 Managérialisation de la profession et perte de plaisir au travail

Mais cela ne va pas sans créer des tensions. Et la principale source de tension que met en lumière cette évolution vers des besoins de management est liée à la performance. Il est en effet attendu des enseignants-chercheurs, ou c'est du moins ce qu'ils perçoivent, qu'ils doivent être performants dans ces trois dimensions de leur profession. Ils doivent être de bons enseignants, de brillants chercheurs tout en gérant de manière professionnelle leurs projets. Ils doivent également pouvoir faire face à des problématiques auxquelles leur cursus scientifique ne les a pas préparé, telle que la gestion des ressources humaines par exemple. C'est finalement la charge de travail découlant de ces évolutions qui augmente, et notamment les tâches administratives, et qui peut avoir un impact sur le bien-être des enseignants-chercheurs dans leur organisation :

« Un prof chez nous en faculté de géoscience et environnement travaille en moyenne entre 55 et 72 heures, par semaine. Ce n'est pas tenable. Ce n'est pas tenable parce qu'on nous demande d'être des stars de l'enseignement. On nous demande d'être des stars dans le management. On nous demande d'être des stars dans la recherche. On est un individu pas trois. Pourquoi est-ce qu'aujourd'hui un professeur, on doit lui demander systématiquement d'être au top en recherche mais aussi d'être au top dans le management, d'aller rechercher du fric, de gérer des équipes de recherche, et puis en même temps on leur demande d'être des stars dans l'enseignement ? (...) On vous demande les trois. Alors les profs pètent un câble. Il y a trop. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Dans les mauvais côtés, (...), il y a une inflation des tâches administratives. Ca, c'est clair. (...) Mais en tout cas, il y a effectivement une inflation des tâches administratives qui bouffent une quantité folle d'énergie. Mais si l'alternative c'est de payer des professionnels étrangers au domaine pour faire le management de notre propre domaine, je ne suis pas sûr que l'on ait gagné non plus. Donc, je ne vois pas de solution miracle de ce point de vue là. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Mais je peux déjà vous donner une clé, c'est qu'il faudra réduire autant que possible ce temps pris pour l'administration, les problèmes de budget, d'engagement, de contrat d'assistant, etc. C'est épuisant et on arrive à un travail très pénible à faire de ce côté là. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Et en termes de plaisir au travail, il est relativement clair que cette évolution de la profession vers des tâches de gestion de projet a un impact négatif. En plus de la charge de travail globale qui augmente, le

contenu même de l'activité de recherche est mis à mal par cette évolution. En effet, les enseignants-chercheurs occupent généralement des positions hiérarchiques au sein de l'organisation qui les placent à la tête de ces projets. Cette position de leadership comporte évidemment des avantages mais aussi et surtout des inconvénients pour eux. L'avantage est essentiellement lié à la phase d'impulsion et de création : imaginer un projet de recherche, le penser, anticiper ses valorisations futures tout autant que les partenariats possibles entre institutions universitaires. Ce travail sur la curiosité et la créativité fait ainsi pleinement partie de la culture et de l'identité de l'enseignant-chercheur. Mais c'est aussi l'acquisition de montants pour l'institut lorsque le projet est accepté et qui permet de se sentir légitime au sein de l'organisation. Mais, paradoxalement, l'acquisition d'un projet de recherche signifie aussi qu'il devra délaisser le cœur même de son travail, soit l'activité de recherche, au profit de l'activité de gestion de la recherche. Car c'est à lui que reviendra alors la tâche principale de gérer le projet, de s'assurer que le travail est fait et de résoudre les différents problèmes d'organisation qui lui sont liés. Concrètement, le métier d'enseignant-chercheur devient alors pleinement celui du manager de projet et non plus celui de chercheur. La recherche est déléguée aux doctorants ou aux autres membres du corps enseignant intermédiaire. Comme nous le dit cet enseignant à propos de ses projets de recherche, cette évolution de la profession peut ainsi avoir un impact négatif sur le plaisir au travail car il impacte directement sur le sens que l'individu prête à son activité professionnelle :

« Enfin, j'en ai trop : j'ai des projets européens, américains où le « principal investigator » est un manager de projet. Il y a pas mal de projets où j'engage des gens pour le faire et ce n'est pas moi qui fais le boulot. Et donc, je ne fais que gérer ces gens pour qu'ils fassent le projet. Est-ce que c'est plaisant ? Au jour le jour, ce n'est pas très plaisant. Je trouve que ce n'est pas extrêmement enrichissant comme activité parce que la plupart du temps, ce sont quand même des questions administratives. Les grandes questions stratégiques sont mineures dans le bénéfice que l'on retire de ces grands projets. Si je prends le projet européen dans lequel je suis un des sous partenaires, je vois très bien que j'ai eu du plaisir à monter le projet. J'ai eu du plaisir à le penser, à faire la planification de qui on aura besoin et à quel moment. J'ai eu du plaisir à signer le contrat parce qu'évidemment ça rentre dans les choses qui sont attendues de moi. Donc, là, on va commencer. La délivrance de ce projet va beaucoup moins m'intéresser dans la fonction que j'occupe parce que je ne serai pas chercheur. Alors je vais manager l'équipe, on va avoir des séances, on va préparer des rapports et mon rôle, très égoïste, sera de m'assurer que tout marche, que les gens fassent ce qu'ils doivent faire, qu'ils me fassent les rapports au bon moment, de lire des rapports qui sont souvent assez ennuyeux à lire parce que c'est dans le langage qui doit plaire à l'Europe et c'est absolument indigeste. Donc, ça va être moins enthousiasme. Donc ce rôle là, il me fait moins me lever le matin. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

13.3.3 Formation de la relève scientifique, recherche de fonds et diminution de l'autonomie scientifique

Et si les projets de recherche sont devenus si centraux dans la vie des universités et des enseignants-chercheurs, c'est aussi parce qu'une partie des postes de la relève académique sont financés par ces fonds externes. En effet, la nécessité de trouver des fonds externes concerne avant tout le financement de la

relève académique et dont la formation fait partie du cahier des charges de l'enseignant-chercheur. Selon les facultés, la majorité des postes du corps enseignant inférieur sont financés par des fonds externes et non par les budgets propres de l'université. En d'autres termes, si on veut former des doctorants, il faut monter des projets de recherche et obtenir des fonds. Cette dynamique est beaucoup plus présente dans les sciences naturelles que dans les SHS, bien que cela semble évoluer. Mais dans les domaines où ces postes sont financés par des fonds externes, l'activité de recherche de fonds prend dès lors une importance grandissante et les enseignants-chercheurs ont l'impression de « courir » après l'argent et de devoir sans cesse justifier son utilisation :

« On cherche de l'argent, en permanence, pour pouvoir faire tourner la maison. C'est-à-dire que l'on n'arrive même pas à avoir la moitié de nos assistants payés par l'Etat dans le domaine des sciences naturelles, c'est peut-être un tiers. Donc on a deux tiers assumés par des fonds externes et on doit sans arrêt, sans arrêt demander des fonds, les justifier, faire des rapports... J'en ai un à faire pour dans dix jours et puis il y a trois mois j'ai dû faire une demande de prolongation pour une de mes doctorantes. Donc c'est un travail considérable que d'alimenter le groupe de travail, non seulement en stimulation scientifique mais aussi, et en bonne partie, en recherche de fonds. »

(Homme, professeur associé, faculté des GSE)

Dans certaines facultés, notamment en géosciences, la recherche de fonds est ainsi devenue une activité centrale et essentiellement liée au financement de la relève académique. Et cette pression à devoir trouver des fonds pour assurer les salaires du corps enseignant inférieur peut avoir un impact sur le type de recherche qui est faite dans certains laboratoires. Si la pression est forte pour obtenir des fonds, il y a des risques que les projets déposés le soient par opportunisme. En effet, il se peut que les enseignants-chercheurs soumettent des projets dont la finalité est plus d'acquiescer des fonds que d'investiguer un domaine particulièrement intéressant mais dont on est pas sûr que les instances de financement vont nous accorder les fonds nécessaires pour le faire. En d'autres termes, il y a des risques qu'un projet de recherche soit pensé et formulé dans le but de maximiser ses chances d'être financé plutôt que pour développer des aspects réellement originaux de la recherche. La recherche de fonds permettant le financement de postes de travail limite ainsi en partie l'autonomie professionnelle et la curiosité des enseignants-chercheurs dans le développement de leurs recherches :

« On en est encore dans une forme de limitation de l'autonomie. Ce n'est pas une limitation propre à ça, mais elle est induite par les financements. On a encore la chance d'avoir quelques assistants payés par l'Etat de Vaud. Et là, on peut se permettre de temps en temps une petite fantaisie, une petite recherche qui est plus indépendante des laboratoires, de la mode, des choses comme ça. C'est un peu ça. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Mais évidemment, tous les enseignants-chercheurs ne sentent pas cette pression de la même manière. Certains d'entre eux ne ressentent pas que l'université les pousse à obtenir des fonds à tout prix. Si beaucoup d'entre eux témoignent d'une plus forte attente de l'université quant à la part de financements externes de la recherche et des postes de relève, aucun n'a affirmé pour autant que son propre poste à l'université dépendait directement des sommes qu'il pouvait obtenir des instances de financement. Au contraire, les budgets alloués au sein de l'UNIL tendent à augmenter. Mais c'est avant tout la concurrence,

le fait de devoir se constituer des équipes de recherche plus importantes pour rivaliser sur ce marché compétitif qui force certains enseignants-chercheurs à trouver d'autres modes de financement pour augmenter la taille des équipes de recherche. Alors il y a certainement un effet de génération ou d'ancienneté derrière cette perception et dans la volonté d'entrer dans cette compétition. Comme nous le verrons au travers de la longue citation ci-dessous, les générations de chercheurs ayant été socialisées à un environnement plus concurrentiel auront apparemment tendance à multiplier les sources de financement internes et externes pour augmenter la taille de leur effectif afin de pouvoir mener des projets d'envergure et rivaliser avec la concurrence. La discipline dans laquelle exerce un enseignant peut aussi avoir une incidence sur l'importance de la recherche de fonds dans l'activité professionnelle. Certaines disciplines semblent en effet être plus soumis à cet impératif que d'autres :

« Il y a une séparation entre sciences sociales et humaines, sciences naturelles. Et au sein des sciences sociales et humaines, je sens deux générations de personnes et c'est très intéressant. Il y a les anciens je dirais, ceux qui sont à cinq, dix ans de leur retraite et qui ont gardé cet esprit que nous vivions il y a vingt ou trente ans en sciences naturelles, c'est-à-dire un certain confort intellectuel. L'Etat est garant de nos assistants. Et pour ces gens-là, ça ne viendrait même pas à l'idée de chercher des fonds externes. (...) On leur fournit 1,6 assistant pour eux et puis voilà, ils travaillent avec ce qu'on leur donne. De temps en temps, ils aimeraient un peu plus mais ça s'arrête là. Et puis dans la même catégorie des sciences sociales et bien il y a les jeunes qui arrivent et qui viennent de l'étranger, de pays où les conditions cadres ont été bien moins bonnes. (...) Et ceux-là savent qu'il faut aller chercher en Europe. Il faut aller chercher les bourses Marie Curie, les bourses de mobilité ou des choses comme ça. Et puis, il y a les jeunes collègues, même suisses, qui ont passé à l'étranger (...). Ces gens-là font des projets Fond Nationaux. Mais il y a une évolution générale (...). Moi-même je leur dis que leurs assistants ne seront plus garantis. (...) Et même mes collègues en sciences sociales et humaines, même s'ils ont besoin peut-être de plus de sérénité que nous autres, ils vont devoir chercher aussi des financements complémentaires. Et ce n'est pas que l'université nous donne moins d'argent. Au contraire, nos crédits augmentent sans arrêt. Et même les crédits d'assistant ne diminuent pas, ils augmentent. Mais, et ça reflète probablement la tendance générale internationale, la compétitivité augmente plus vite que les crédits à disposition pour nous fournir des assistants par exemple. Et là je dois dire à mes collègues qu'il leur faut des projets Fond National. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Finalement, nous pouvons remarquer que les contraintes administratives liées à la gestion des projets de recherche augmentent au sein de la profession. Cette tâche, relativement nouvelle, accompagne dorénavant le développement d'une science où les notions d'entrepreneuriat et de compétitivité prennent de plus en plus d'importance. Les enseignants-chercheurs ont ainsi de plus en plus d'incitations à se muer en entrepreneur de recherche, à obtenir des fonds externes pouvant financer la recherche et notamment les postes de relève afin de pouvoir « exister » dans le champ académique et scientifique. Cela nécessite donc qu'ils adaptent aussi leurs pratiques professionnelles à cette évolution du champ.

Progressivement, ils ont donc l'impression de devoir également endosser un rôle de manager de projet, voire de gestionnaire de PME, en complément de leurs missions de base que sont l'enseignement et la recherche. Cette évolution du travail de l'enseignant-chercheur vers un rôle aussi de manager traduit en partie cet impact du référentiel de marché sur la profession d'enseignant-chercheur. Et cette « *managérialisation* » de leur profession n'est pas sans impact sur leur motivation au travail puisque la part de

leur travail dévolue aux tâches administratives et de gestion impacte négativement sur le sens de leur activité professionnelle, soit de faire de la recherche et d'enseigner. Cette évolution touche ainsi au cœur même de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs et tend d'ailleurs à s'institutionnaliser au travers du cursus de la relève académique.

13.4 La professionnalisation du cursus des futurs enseignants-chercheurs

Evidemment, la question de l'environnement de travail des assistants, des maîtres assistants et plus généralement de la relève académique ne concerne pas au premier chef la profession d'enseignant-chercheur. Comme nous l'avons précisé lorsque nous avons dû délimiter notre population, ces acteurs ne sont pas encore membres à part entière de la profession et ne feront d'ailleurs pas, pour une grande majorité d'entre eux, une carrière dans le monde universitaire. Mais il n'empêche que pour ceux qui parviendront à obtenir un poste académique, leur parcours préparatoire aura une grande importance dans leur futur professionnel et la manière d'investir la profession d'enseignant-chercheur. C'est ce qui les socialisera à la « *bonne pratique professionnelle* ». En cela, la professionnalisation des cursus des membres du corps enseignant inférieur témoigne de l'orientation future que l'on veut donner à la profession dans son ensemble et des changements qui s'opèrent dans cette profession au niveau aussi des pratiques professionnelles.

Cette évolution vers une plus forte professionnalisation de la profession se constate d'ailleurs, ou en partie du moins, avec la généralisation des postes en pré titularisation conditionnelle (PTC) dans la phase transitoire entre les postes de relève et la stabilisation au sein du corps enseignant. L'usage de l'engagement en PTC peut, selon certains aspects, apparaître comme la suite logique du climat de performance et de productivité qui a prévalu lors du parcours de thèse puis directement après celle-ci, comme nous allons le voir ci-après. On ne peut donc pas réfléchir aux évolutions du travail d'enseignant-chercheur sans aborder les changements qui sont intervenus au niveau de la relève académique et qui auront certainement un impact encore plus fort sur les générations futures d'enseignants-chercheurs. Nous allons donc brièvement aborder les principales transformations que nous avons pu percevoir au travers des témoignages d'enseignants-chercheurs stabilisés.

13.4.1 Professionnalisation du cursus et rentabilité du facteur temps

Parmi les enseignants-chercheurs ayant évoqué ce sujet, la totalité était d'avis que le principal changement au sein de la jeune génération de professionnelle était lié à un phénomène de « *professionnalisation* ». Et cette professionnalisation commence au stade de la thèse de doctorat et donc au stade de l'assistantat. La

première évolution majeure est liée au rythme de la thèse. Si dans le passé les thèses de doctorats pouvaient régulièrement dépasser 5 ans, voire dans certains cas dépasser 10 ans, ce n'est plus envisageable de nos jours. Il est dorénavant attendu, par contrat, qu'un assistant écrive une thèse en 5 ans pour les assistants financés par l'université et en 3 ans pour les assistants financés par une Fonds National. Les dérogations à ces clauses contractuelles sont extrêmement rares et ne dépassent généralement pas une année de contrat supplémentaire. Ce temps plus court pour la réalisation de la thèse et la difficulté à prolonger ces délais poussent les assistants à être plus efficaces dans le choix de leur sujet et la manière de l'explorer. Ils doivent être rapidement efficaces et « *productifs* » afin de pouvoir répondre à ces délais. Cela signifie dès lors qu'il n'y a plus beaucoup de place pour le doute, pour l'hésitation, voire une certaine forme de réflexivité sur le travail déjà accompli. Tout doit aller suffisamment vite pour tenir les délais. La professionnalisation de la relève va ainsi de pair en premier lieu par l'apprentissage d'une certaine rationalisation dans l'utilisation du temps à disposition pour l'exécution d'une tâche de recherche :

« On voit par exemple la trajectoire des assistants, tout va beaucoup plus vite, les assistants sont beaucoup plus poussés pour faire des thèses rapidement. Alors d'un côté c'est bien, parce que ça évite certaines trajectoires qui traînent. (...) Mais d'un autre côté, je pense que le problème c'est qu'à tout accélérer, on perd un peu en autonomie de pensée. C'est-à-dire que l'on fait une thèse rapidement, on n'a pas le droit à l'erreur, on n'a pas le droit à une faiblesse passagère. (...) »

(Homme, MER, faculté des SSP)

« Mais donc, du coup, quand même, je pense qu'il y a une pression excessive sur les chercheurs en terme de rentabilité et de publications. Et en particulier sur les doctorants dont on attend d'eux qu'ils réalisent pendant une période de 5 ans, au mieux et dont la moitié du temps est consacré à des tâches de recherche, la réalisation d'une thèse et la publication d'articles scientifiques dans des revues internationales en anglais. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Comme le dit ce dernier enseignant-chercheur, c'est avant tout une question de rentabilité : il faut maximiser l'utilisation du temps à disposition pour à la fois réaliser sa recherche dans les temps impartis par contrat et la valoriser au travers d'articles scientifiques. En effet, à l'heure actuelle, faire une thèse ne suffit plus en soi pour évoluer dans la carrière et prétendre à un poste de maître assistant ou de MER. Encore faut-il l'avoir valorisée durant ses années d'assistantat et son séjour à l'étranger. Cela signifie que la jeune génération est dès le départ confrontée et conditionnée à cet impératif professionnel de la publication et une utilisation rationnelle du temps.

13.4.2 La socialisation précoce à la compétition scientifique

Comme nous l'avons vu précédemment, l'activité de publication est devenue extrêmement centrale dans le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs et l'un des éléments essentiels sur lesquels on évalue désormais leur production scientifique (pour ne pas dire leur performance). Et à entendre le récit donné par les enseignants-chercheurs eux-mêmes, cette injonction à la publication commence très tôt et dès le

stade de la thèse de doctorat. Ainsi, il faut être rationnel dans l'utilisation de son temps afin d'avoir suffisamment de temps pour être productif, donc de publier. La professionnalisation de la relève va ainsi de paire en avec l'apprentissage de l'écriture d'articles scientifiques :

« Quand je dis « concurrentiel », ça veut dire que si vous bossez pour le FNS, que vous êtes en quatrième année d'assistantat, que vous voulez partir pour finir la thèse et si vous n'avez pas publié dans des articles à comité de lecture, c'est d'emblée out ! Ce qui n'était pas le cas il y a 15 ans. »

(Homme, MER, SSP)

Et la nécessité de publier, pour les jeunes chercheurs, est d'autant plus importante qu'elle détermine l'accès à d'autres ressources. Par exemple, il faut avoir publié suffisamment d'articles pendant sa thèse pour pouvoir obtenir une bourse de jeune chercheur et ainsi partir à l'étranger. Comme nous l'avons vu précédemment, le passage par l'étranger est une constante dans le profil des jeunes chercheurs pouvant prétendre à intégrer la profession d'enseignant-chercheur. Etre productif, c'est utiliser rationnellement son temps pour écrire sa thèse, publier des articles afin d'améliorer son cv. Cela laisse donc peu de place à l'échec ou à la défaillance passagère, conditionnant déjà la relève à une certaine pression à la performance. Et s'il faut être performant, c'est parce que le champ académique et scientifique dans lequel évolue la relève s'est internationalisé et qu'il est devenu beaucoup plus concurrentiel. La professionnalisation de la relève va ainsi de pair avec l'apprentissage d'un comportement compétitif :

« Si tout d'un coup, on a des gamins tout en faisant sa thèse et que l'on a un petit peu moins d'énergie et bien, on fera moins d'articles. Et puis ça, ça se paie au moment où il faudra attribuer des bourses. (...)Et donc, les gens qui rentrent maintenant, sont dans un univers à mon avis vraiment beaucoup plus impitoyable. Je parle là des assistants qui commencent, ils n'ont pas le droit d'hésiter. Au bout d'une année, le projet de thèse doit être là, etc. »

(Homme, MER, SSP)

« Vous engagez 5 profs en PTC, ils savent très bien qu'à la fin il y en aura que 3 au maximum. Je pense. C'est ce qu'ils se disent. Et donc, mon objectif, c'est quand même de faire la différence. Et quand vous êtes sur une scène internationale et compétitive, et bien vous pouvez déjà faire la différence en interne. Donc, si je peux marcher sur les pieds de mon collègue, je ne vais pas me gêner. Non mais moi je peux voir ce genre de phénomène. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Malheureusement aujourd'hui, si l'on veut intégrer une université et bien on a intérêt à avoir le brevet d'avocat en plus de son doctorat, qui de toute manière est obligatoire pour une carrière à l'université. Mais on voit que le brevet est actuellement exigé pour des postes qui n'exigent pas, dans les faits, que son titulaire soit détenteur d'un brevet d'avocat. Et c'est cela qui me gêne. En plus, il faudra faire un post-doc à l'étranger pour ne pas que l'on puisse vous reprocher ad vitam aeternam que vous êtes resté au sein de votre petite université et que vous y avez croupi. Et ces critères là sont hyper exigeants alors que les gens qui les exigent aujourd'hui, eux rien de tel ne leur a été imposé. »

(Femme, MER, DSCAP)

13.4.3 Le développement des thèses sur articles comme socialisation à la pratique professionnelle moderne

Finalement, ces différents apprentissages poursuivent comme finalité de socialiser la relève le plus tôt possible aux codes et aux attentes professionnelles de la carrière d'enseignant-chercheur, laquelle est de plus en plus marquée par une compétition extrême et un culte de la performance. Même si ce futur est à écrire au conditionnel, puisque les places sont rares et la concurrence est forte, la relève se conforme très vite à ces impératifs puisqu'il n'y a pas d'alternative à ce modèle. Cela se constate aussi avec le développement des thèses sur articles au sein de l'UNIL. Ces thèses se présentent comme une compilation de publications scientifiques produites par le thésard sur une problématique particulière et qu'il compile ensuite sous la forme d'un document final. Cette version de la thèse de doctorat imprime dès le départ un habitus du chercheur, celui de penser et d'écrire dans et pour le format de l'article scientifique :

« Mais ce qui est sûr, c'est que les doctorants ont pris une place vachement plus importante qu'avant dans la production des connaissances. Et ça se retrouve d'ailleurs dans l'émergence des thèses sur articles. Et puis, dans le fait qu'il y a encore 10 ans, en sciences sociales, c'était assez mal vu de publier pendant la thèse. Il fallait avoir soutenu la thèse avant d'avoir...voilà, d'être légitime pour publier. Donc, on n'était pas du tout poussé et ça a complètement basculé. Ce qui prouve aussi que...bien on les socialise plus rapidement aux pratiques, qui sont autant les pratiques de recherche, qu'aux pratiques de diffusion des résultats de la recherche quoi. »

(Femme, MER, SSP)

Les thèses sur articles sont certainement la forme la plus aboutie de socialisation à une pratique professionnelle, notamment dans sa dimension de rentabilité. D'ailleurs, les thèses sont souvent construites de telle sorte que ses différentes parties peuvent être rapidement publiées et donc rentabilisées. C'est un exemple remarquable de rationalisation du temps. Cette façon de penser la thèse de doctorat est cependant plus répandue dans les sciences naturelles, où elle est devenue la norme, qu'en sciences humaines et sociales. :

« Pour la thèse, nous faisons maintenant des thèses qui sont modulaires. C'est-à-dire qu'il y a un sujet et des volets qui seront publiables. Et les thèses sont présentées comme une collection de publications ou de manuscrits à publier. Et ça c'est une bonne chose. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

D'autres outils viennent en soutien à ce projet de professionnalisation. Le développement des écoles doctorales, des écoles d'été et des différentes offres de formation proposées à la relève s'inscrit pleinement dans ce mouvement de professionnalisation. Ces outils contribuent en effet à inculquer les savoir-faire professionnels nécessaires à la jeune génération afin qu'elle soit plus efficace et produise plus rapidement de la recherche de qualité. Inculquer très vite les bonnes pratiques à la relève, c'est en effet s'assurer qu'ils produiront de la recherche de qualité mais aussi lui donner les meilleures chances possibles de faire carrière. Dans un environnement fortement concurrentiel, cela représente indéniablement un intérêt tant

pour le jeune chercheur que pour l'institution qui le forme. Le développement de cet encadrement de la relève est certainement l'une des évolutions majeures à l'UNIL ces dernières années :

« Enfin, moi, quand je commence ma thèse et que je dis que je fais des entretiens, je n'ai jamais eu de cours sur les entretiens. Je n'avais pas de séminaire de master ou doctorale sur les entretiens et puis j'y vais comme ça. Je lis un bouquin. Je regarde un peu comment c'est sensé être fait et puis je fais les entretiens. Maintenant, il y a des savoir-faire qui sont quand même transmis. Il y a des tas de trucs comme ça. Il y a des encadrements plus précis et donc, forcément, ça professionnalise parce que ça fait que les gens, disons, ils perdent moins de temps peut-être à bricoler des trucs. »

(Homme, MER, SSP)

« Par professionnalisation, j'entends avoir des jeunes chercheurs qui sont à la fois des politologues compétents et compétitifs sur le marché international. C'est un des rôles du professeur, absolument. Absolument ! Je pense que c'est tout à fait important et disons, pour moi, c'est une priorité assez importante. Et c'est vrai que ça a pris plus de place. Il y a 20 ans, il n'y avait pour ainsi dire pas d'école doctorale, de workshop, d'écoles d'été, etc. Maintenant, tout ça c'est quand même beaucoup développé. Donc, le travail de thèse est beaucoup moins un travail strictement individuel qui ne l'était il y a 20 ans, dans la majorité des cas. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Ainsi, professionnaliser la relève académique, c'est avant tout leur transmettre les savoirs et surtout les savoir-faire professionnels nécessaires à leur compétitivité au sein du champ. Et si cette professionnalisation exerce de fortes pressions sur la relève, notamment dans cette exigence de performance, cela produit aussi des effets positifs. Il est d'ailleurs remarquable de noter que beaucoup de nos répondants, appartenant à une génération plus ancienne d'enseignants-chercheurs, valorisent fortement la qualité scientifique des travaux de jeunes chercheurs. Cet encadrement plus strict de la relève, leur socialisation précoce aux impératifs de la profession et une certaine responsabilisation individuelle ont effectivement eu comme conséquence d'améliorer la qualité globale de la recherche produite par la relève à l'UNIL. Cette plus forte concurrence aurait donc des effets bénéfiques sur le travail produit puisqu'elle a permis de professionnaliser les pratiques professionnelles au fil du temps :

« Donc voilà, je pense qu'il y a effectivement beaucoup plus de concurrence. Les gens vont beaucoup plus vite dans les thèses. (...) Il y a aussi une forme de professionnalisation de la science politique. (...) Donc il y a à la fois une montée de la qualité, si on prend dans une spécialisation étroite, je pense qu'une thèse produite en 1970 en science politique et puis une thèse produite maintenant, en termes de qualités « scientifique » c'est juste pas pareil. »

(Homme, MER, SSP)

13.5 Vers un enseignement à finalité « professionnalisante » ?

Nous avons vu dans le premier chapitre que le champ académique et scientifique s'était fortement internationalisé et qu'il était de plus en plus régi par des logiques de marché (Bruno, 2008b; Martin & Ouellet, 2010). A cela s'ajoute également le fait que la recherche et l'enseignement supérieur fonctionnent désormais comme un marché. L'une des conséquences de ce mouvement vers un référentiel de marché

touche également le contenu de la formation universitaire et, en conséquence, sa finalité. Les enseignants-chercheurs doivent développer des enseignements qui soient susceptibles à la fois d'intéresser leur public cible, soit leurs étudiants, mais aussi de répondre aux besoins de leur environnement, soit la société civile. Cela se voit notamment dans le développement des programmes de masters où l'un des enjeux stratégiques est de réussir à attirer un nombre suffisant d'étudiants dans ses filières de formation. Même s'il ne faut pas négliger l'aspect symbolique pour les universités de développer des programmes de formation qui plaisent et qui suscitent un grand intérêt auprès des étudiants, l'enjeu est aussi financier puisque l'un des critères de financement des universités est justement le nombre d'étudiants qui fréquentent une filière ou un programme d'enseignement. C'est ce que disait le professeur ordinaire que nous citions précédemment lorsqu'il évoquait la situation que vivait ses collègues dans les universités anglo-saxonnes :

« (...) la course au nombre d'étudiants, le fait que les programmes sont financés par le nombre de gens qui vont s'asseoir sur les sièges. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Même si pour l'heure l'UNIL semble relativement épargnée par ce phénomène (bien que la fréquentation soit un indicateur de gestion), cela n'empêche pas les débats sur les types de formations « *qui plaisent* » et qui peuvent potentiellement rencontrer un succès sur le marché académique. Et ce qui semble « *plaire* » au public cible actuellement, c'est justement de développer des formations qui puissent maximiser les chances des étudiants d'intégrer le marché du travail directement après leurs études universitaires. Mais il s'agit de bien comprendre que ce n'est pas là le souhait d'une majorité de membres de la profession mais plus une demande émanant de leur environnement, notamment des étudiants eux-mêmes. Celle-ci est répercutée aux enseignants-chercheurs par l'organisation et à laquelle il s'agit de répondre. La mise sur pied de cursus professionnalisant est donc une tendance forte auprès des étudiants. C'est d'ailleurs ce que constatent de plus en plus d'enseignants-chercheurs au contact des nouvelles cohortes d'étudiants. Lorsque nous avons demandé à cette enseignante-chercheuse ce qui, pour elle, avait le plus changé ces dernières années dans son métier, elle nous a répondu spontanément :

« La professionnalisation des cursus, c'est clair. »

(Femme, MER, SSP)

Cette professionnalisation des cursus est ainsi une forme de contrainte pesant sur les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs. Ces derniers sont amenés à devoir adapter leur programme d'étude, le contenu de leurs cours ainsi que leur pédagogie afin de répondre à cette demande de professionnalisation voulue par les étudiants et soutenue par l'environnement organisationnel. Et cela se constate aussi au sein de l'UNIL.

13.5.1 La professionnalisation des cursus : compétition et lutte pour le maintien du monopole juridictionnel

Nous avons rencontré la thématique de la professionnalisation des cursus à de nombreuses reprises dans nos entretiens. Et ce qu'il en ressort est une polarisation des enseignants-chercheurs sur cette question, entre ceux qui défendent une vision académique « *pure* » de la formation universitaire, c'est-à-dire axée sur la recherche et une approche théorique des domaines d'enseignement, et ceux qui soutiennent une approche plus « *professionnalisante* » du cursus, c'est-à-dire le développement de compétences transférables dans le monde du travail à partir des éléments théoriques issus de la recherche universitaire. Il y a là une véritable tension au sein de la profession sur l'avenir de la formation universitaire, comment l'UNIL va se positionner sur le marché global de la formation supérieure et s'il faut ou non revoir les méthodes d'enseignement.

Alors ce débat prend une forme particulière en Suisse puisqu'il s'inscrit dans un découpage institutionnel de la formation supérieure entre la filière universitaire d'un côté et les hautes écoles spécialisées de l'autre, entre des établissements tournés vers une approche théorique de la formation supérieure et des établissements tournés vers une approche pratique de cette formation. En vertu de cette configuration du domaine, la politique des universités devrait donc ne pas empiéter sur le « *pré carré* » des HES et des formations professionnelles supérieures, en respectant une approche essentiellement théorique de leurs enseignements, et en laissant les cursus professionnalisant à ces dernières. Il y a là une tension fondamentale dans la pratique professionnelle entre le fait de maintenir un enseignement classique et la nécessité de faire évoluer les savoirs et les savoir-faire pour les rendre compatibles avec l'évolution générale de la société. On est là dans une problématique de maintien de sa juridiction : pour maintenir son monopole d'action au sein de sa juridiction, l'université et dans ce cas l'UNIL doit pouvoir évoluer de façon à répondre aux demandes de son environnement (Abbott, 1988). Autrement dit, il faut adapter les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs à l'évolution de la société dans son ensemble afin qu'ils puissent maintenir leur monopole d'action au sein de cette compétition interprofessionnelle⁴⁵. C'est l'idée des écologies liées au sein du système des professions avancée par Abbott (Abbott, 1993, 2003, 2005).

Dans la vie quotidienne des universités, cette compétition nécessite des prouesses d'équilibriste dès lors que l'on intègre la variable « *attentes des étudiants* ». Si les étudiants souhaitent une approche plus « *professionnalisante* » de leur cursus et que les universités ont la nécessité de remplir leurs filières d'études mais qu'elles veulent, dans le même temps, maintenir cette distinction avec les HES, alors on assiste à des débats très ambigus et qui ne sont pas sans influence sur la pratique professionnelle. Et ce sont au final les enseignants-chercheurs qui vont arbitrer ces tensions en décidant d'adapter ou non leurs pratiques à cette

⁴⁵ Cela soulève la question de la nature différente ou non des enseignants-chercheurs universitaires et des professeurs HES et des instituteurs de formation professionnelle supérieure. De notre point de vue, la différence est de plus en plus ténue entre les professeurs HES et les professeurs d'université puisque, dans l'ensemble, les deux catégories ont tendance à avoir un profil identique. Avec l'exigence d'être titulaire d'un doctorat pour enseigner en HES, cette différence de profil tend d'ailleurs à disparaître. Il en va peut-être un peu différemment des enseignants exerçant dans les filières gérées par les corporations professionnelles et qui ne sont pas, par exemple, nécessairement détenteurs de thèses de doctorat et ne font généralement pas de la recherche.

demande des étudiants (mais sans toucher bien entendu à l'orientation stratégique des formations). C'est d'ailleurs ce que relève ce professeur ordinaire en faculté des GSE :

« Il y a toujours ce débat qui est absolument extraordinaire. Et si on le prend à la lettre comme enseignant, on est paumé ! Parce qu'on nous dit que l'on ne doit pas faire de cursus professionnalisant. Donc ça, c'est le discours officiel. Mais quand on passe par le centre de soutien à l'enseignement, on nous dit que les étudiants aimeraient quand même bien qu'on mette du professionnalisant. Donc on nous demande d'inviter des praticiens dans nos cours quand on peut et c'est rigolo. Je veux dire c'est complètement antinomique. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

On constate donc une tension actuellement au sein de la profession, et plus particulièrement en Suisse à cause de son architecture institutionnelle, entre une université dispensant des formations théoriques, basées sur de la recherche fondamentale, et des étudiants qui veulent acquérir des formations qui leur permettent d'intégrer rapidement le marché du travail. Et les enseignants-chercheurs se répartissent de part et d'autre de cette ligne de tension et qui structure la compétition interprofessionnelle.

13.5.2 La nécessité d'adapter l'enseignement universitaire à la demande du marché

Dans ce contexte de compétition entre institutions de formation supérieure, certains membres de la profession désirent que le caractère scientifique et académique de leur formation reste clairement la finalité de leurs enseignements. Dans ce sens, il faut que les étudiants acquièrent prioritairement des savoirs et des savoir-faire de type académique et moins des compétences directement transférables sur le marché du travail. L'idée est qu'il est toujours plus facile de faire d'un bon chercheur un professionnel que l'inverse :

« Enfin, le but actuellement pour beaucoup de personnes, c'est que nous devons former de bons futurs doctorants et non pas de bons futurs praticiens. L'employabilité est quelque chose d'un peu secondaire. Ce n'est pas la préoccupation première de nos masters, en tout cas pas du master de géologie. Alors naturellement, parce que ce sont des points que l'on aborde, que l'on discute, les personnes disent que quelqu'un qui a une bonne formation pour devenir doctorant et bien, il a une bonne formation aussi pour rentrer dans un bureau de géologie. Ce qui est probablement en grande partie vrai. Ça dépend surtout de la personne ensuite. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Il s'agit là de la vision plutôt « classique » de la formation universitaire et qui fonde la légitimité et la particularité de la formation universitaire dans le marché de la formation supérieure. Mais cette perception de la finalité de l'enseignement universitaire n'est pas aussi majoritairement répandue qu'il n'y paraît de prime abord. En effet, ce même professeur associé en géologie nous dit, plus tard dans son entretien, que cette vision là n'est pas pour autant la sienne. Il appartient à un groupe d'enseignants-chercheurs au sein de la profession qui valorise l'aspect « professionnalisant » de la formation universitaire. Sans nier pour autant l'intérêt de former des chercheurs dans le domaine, il estime néanmoins que la formation universitaire doit également répondre à une demande sociale et notamment du monde économique. Et cette demande sociale, c'est de fournir une main-d'œuvre hautement qualifiée dans un domaine particulier. En somme,

comme le relève les deux témoignages ci-dessous, l'enseignant-chercheur a également comme mission de former de futurs professionnels et doit donc adapter sa pratique de l'enseignement à cette finalité :

« Autrement dit, on ne répond, d'une certaine façon, pas directement à l'attente de la société. Ce qui est un peu dommage parce que (...) dans le master de géologie, il y avait un côté très professionnalisant. Dans le sens que le terme de géologue correspond directement à un métier. C'est juste dommage que certaines personnes aient négligé le fait que la géologie, c'est un métier et non pas uniquement un domaine de recherche. »

(Homme, professeur associé, GSE)

« Vraiment, je pense qu'à un moment ou à un autre, il faut quand même que l'université tout en inspirant les gens à cultiver leur esprit critique, méthodologique, etc., les prépare au mieux à savoir valoriser leurs compétences et leurs savoir-faire et leurs connaissances sur le marché du travail. Qu'est-ce que je peux faire ? Qu'est-ce que je sais faire ? Ca aussi c'est un travail qui est difficile et qui doit être une des missions de l'université, de rendre clairs ces aspects là. »

(Homme, MER, SSP)

Au travers de ces témoignages, on remarque que certains académiques perçoivent positivement cette professionnalisation, la reliant à leur mission de service public. En tant qu'agent public, ils ont avant tout une mission de formation en mettant leur expertise au service de la population afin de former de futurs professionnels. Dans l'esprit de ces enseignants-chercheurs, le public attend d'ailleurs surtout d'eux qu'ils dispensent une formation de qualité, avant même de parler de recherche :

« Au niveau du grand public, il faut que les étudiants qui sont là, reçoivent une formation correcte. Et puis ça, c'est relativement attendu. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

C'est pourquoi leurs enseignements doivent permettre aux étudiants de sortir de l'université avec une bonne formation, soit des compétences plus ou moins directement transférables sur le marché du travail. On est loin de l'image d'un enseignant dispensant un savoir à caractère essentiellement théorique et dégagé de toute contingence extra universitaire. Au contraire, ces enseignants-chercheurs considèrent leur mission comme celle de former les jeunes bacheliers, en leur dispensant un enseignement de qualité, basé certes sur une recherche de pointe mais tout en leur permettant de développer des compétences qu'ils pourront mettre en œuvre une fois qu'ils auront intégré le monde professionnel :

« Je pense qu'il y a peu de personnes qui rentrent à l'université, dans nos domaines, pour faire une thèse. (...) Non, la préoccupation première c'est d'avoir un métier ou d'avoir un emploi à la sortie de la formation universitaire, en tout cas d'avoir une perspective d'emploi. (...) On forme aussi des personnes pour les bureaux de géologie locaux, pour les grandes entreprises minières et pétrolières, pour des institutions, pour les administrations par exemple dans le domaine environnemental, qui est un grand débouché aussi pour nos étudiants. Et bien si on néglige trop ce message et bien je pense que l'on se coupe quand même de beaucoup d'étudiants dans le domaine de la géologie. »

(Homme, professeur associé, GSE)

En suivant ce raisonnement, partagé par une partie importante des enseignants-chercheurs interrogés, la formation universitaire est avant tout une clé d'entrée sur le marché du travail et à des postes hautement

qualifiés. Amener des étudiants à la thèse, en faire des chercheurs et les intégrer progressivement à la carrière universitaire, ce n'est clairement pas la priorité d'une grande partie des enseignants-chercheurs. Cela se comprend aisément du fait du rapport asymétrique entre le nombre d'étudiants formés par année et les places de travail disponibles dans le domaine de l'enseignement et de la recherche. Vu la rareté des postes académiques, on pourrait dire que l'étudiant qui deviendra ensuite un enseignant-chercheur est l'exception qui confirme la règle. Et cette règle, c'est d'offrir en premier lieu une formation de pointe à des jeunes pour qu'ils puissent, à la fin de leurs études, intégrer l'économie le plus tôt possible :

« Ce que je sens en Suisse et que ce que l'on peut ressentir en France aussi, c'est que l'université doit permettre de former des jeunes. Et quand on sort de l'université avec un diplôme universitaire, on doit trouver du travail. On doit être apte à rentrer dans le monde du travail. »

(Femme, MER, DSCAP)

Ce rapport entre l'enseignement universitaire et la pratique professionnelle s'observe plus aisément dans des filières d'études ayant une dimension plus technique et dont on peut facilement identifier les liens avec une profession en dehors de l'université. C'est le cas notamment des géosciences, dont les témoignages de leurs enseignants-chercheurs ont permis d'illustrer nos propos ci-dessus, ou encore du droit. Mais cela se constate aussi dans les filières des SHS ayant une image plus généraliste comme la sociologie ou la science politique. Cette femme, MER en faculté des SSP, nous explique que cette tendance vers le développement de compétences « utiles » pour le futur professionnel des étudiants et cette volonté de se rapprocher de la pratique concerne aussi cette faculté :

« Et la réforme des méthodes, je pense vise ça, indépendamment de ce qui l'a fondée : le fait de matérialiser, de donner corps à ces compétences qui sont transférables ensuite sur le marché privé et public. C'est aussi se dire que l'on est pas là pour former des chercheurs. Enfin, sur les 400 étudiants que l'on a en 1ère année, il y en a 1 ou 2 qui vont continuer en thèse et peut-être 1 qui fera carrière ensuite. C'est former des gens qui soient aptes à déconstruire la façon dont la société fonctionne pour pouvoir la transformer ou pour pouvoir s'y adapter dans leurs pratiques professionnelles. »

(Femme, MER, SSP)

13.5.3 Redonner une dimension « universelle » aux études de droit

Mais comme nous le disions précédemment, certains enseignants-chercheurs déplorent cette tendance à la professionnalisation des cursus. Comme nous avons pu le constater dans nos entretiens, ce sont surtout des enseignants-chercheurs dans des domaines fortement marqués par la pratique professionnelle. En réalité, nous avons rencontré cette vision essentiellement, voire exclusivement, auprès de quelques enseignants de droit que nous avons interrogés. Pour eux, les étudiants qui entreprennent des études de droit le font dans une perspective exclusivement professionnelle. Bien plus que dans d'autres facultés, ces étudiants ont choisi d'étudier le droit parce qu'ils ont en tête un projet de carrière professionnelle

relativement clair après leurs études : devenir avocat, notaire, juge, procureur, etc. Ils ont donc des attentes élevées en terme de rapport entre l'enseignement universitaire qu'on leur dispense et l'utilité pratique qu'ils pourront en faire après leurs études. Cette configuration est tout de même vécue comme une contrainte dans l'activité professionnelle de certains enseignants-chercheurs :

« En droit, dès que vous sortez un petit peu du droit suisse, hyper pratique, hyper pragmatique, les étudiants râlent parce qu'ils ne viennent pas avec cette envie d'ouvrir leur esprit, d'acquérir des savoirs pour juste acquérir des savoirs. Non, ils veulent acquérir des savoirs qui vont avoir tout de suite une utilité. Donc, ils ont une attente utilitariste, si vous voulez, de leurs années universitaires. C'est bien ou ce n'est pas bien, ça c'est à chacun de voir. Mais ça, je l'ai noté très fortement. »

(Femme, MER, DSCAP)

Nous pouvons raisonnablement imaginer que cela ne déplaît pas à l'ensemble des enseignants-chercheurs en droit. Il s'en trouve certainement pour qui le rapport à la pratique est, en quelque sorte, consubstantiel à la discipline juridique et à son histoire au sein du monde universitaire. Mais pour les enseignants-chercheurs que nous avons interrogés, cette « attente utilitariste des années universitaires » est à la fois un phénomène qui tend à se généraliser et un facteur d'agacement dans leur pratique professionnelle. Ils perçoivent de plus en plus leur faculté comme une institution de formation professionnelle et non plus comme un lieu de partage d'un savoir « universel » :

« Je pense que l'université s'est de plus en plus dégradée en une institution de formation pour une certaine profession assez spécialisée, plutôt que comme une école. Et la partie de formation générale, de promouvoir des idées individuelles, d'avoir aussi une certaine liberté et notamment d'avoir un standard qui ne dépende pas du professeur même, mais qui est un standard assez objectif, cette idée disparaît de plus en plus. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Et cela n'est pas sans conséquence non plus sur la manière dont les étudiants perçoivent l'enseignant-chercheur. Du moins selon le témoignage de ce même professeur ordinaire, c'est aussi l'image qu'ils ont d'eux-mêmes qui est mise à mal par cette tendance à la professionnalisation des cursus. Le professeur d'université serait de plus en plus considéré par les étudiants comme un « simple » professeur du secondaire :

« Et naturellement, le respect du professeur est diminué parce que le professeur d'université est plus ou moins la même chose que le professeur d'un collège ou d'un lycée parce qu'il enseigne sa branche et c'est tout. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Nous voyons ainsi que cette tendance à la marchandisation des études et au développement d'une certaine forme de professionnalisation des cursus sont des évolutions majeures au sein du champ académique et scientifique. L'évolution des attentes en matière de formation n'est ainsi pas sans conséquence sur la pratique de l'enseignement. Les enseignants-chercheurs ne peuvent plus simplement enseigner un savoir théorique et des principes de méthodologie propres à la recherche scientifique. Ils doivent faire l'effort de lier le contenu de leurs enseignements à leur possible utilité dans la future carrière professionnelle des

étudiants. Ils doivent donc adapter leur savoir-faire pédagogique pour répondre à cette demande. En cela, le Centre de soutien à l'enseignement (CSE) leur apporte l'aide nécessaire à cette adaptation.

14 L'autonomie et le pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs

Dans le chapitre 9, nous avons abordé la question de l'impact des réformes managériales sur l'organisation de l'UNIL. Dans ce cadre, nous disions que le pouvoir des organes centraux de l'organisation s'était accru avec les réformes. Nous avons conclu sur le fait que l'autonomie du Rectorat par rapport au pouvoir politique s'était renforcée, permettant le maintien de certains mécanismes d'autorégulation. Cela se traduit par une maîtrise des critères d'entrée dans la profession ainsi que l'allocation des ressources au sein de l'UNIL. En matière de gestion stratégique de l'organisation, la Direction de l'UNIL (qui est composée essentiellement d'enseignants-chercheurs, rappelons-le) a gagné en autonomie, ce qui satisfait une partie importante du corps professionnel. Dans ce sens, la capacité d'autorégulation de la profession s'est consolidée après la mise en œuvre de la réforme. Mais l'augmentation de l'autonomie du Rectorat dans le pilotage de l'UNIL n'a pas été sans conséquence sur les pratiques professionnelles à l'intérieur de l'organisation. Si le Rectorat a gagné en autonomie, le reste du corps enseignant a vu sa capacité à intervenir dans les débats stratégiques se réduire et doit dorénavant composer avec un cadre de travail plus réglementé.

Comme nous le verrons ci-dessous, les réformes du champ académique et scientifique et leur mise en œuvre à l'UNIL ne touchent pas les pratiques professionnelles de manière uniforme. Les réformes entreprises à l'UNIL, notamment par la mise en place d'un nouveau modèle de gouvernance, vont avoir essentiellement pour effet de renforcer le contrôle administratif sur les pratiques professionnelles et peu sur l'autonomie intellectuelle des enseignants-chercheurs. Tandis que les changements d'ordre plus macro, en lien avec l'évolution du champ scientifique, vont avoir un impact plus important sur l'autonomie intellectuelle. Il convient donc de distinguer le contrôle administratif sur les pratiques professionnelles du contrôle intellectuel.

14.1 Diminution de l'autonomie administrative du corps enseignant supérieur au sein de l'UNIL

Cette plus grande autonomie et le pouvoir renforcé du rectorat a entraîné des effets « *pervers* » au sein de la vie des facultés. Si cette plus grande autonomie permet à la profession de maintenir un contrôle complet de l'accès à la profession et donc à renforcer sa capacité à s'autoréguler, cela entraîne certains coûts pour la profession. En effet, plus le pouvoir du Rectorat se renforce et plus il semblerait que le pouvoir des différentes facultés diminue. On entend par là le fait que la capacité des représentants de la profession, au sein de chaque faculté, à influencer sur les grandes décisions stratégiques se serait réduite après la mise en

œuvre de la réforme. Cela serait aussi le cas de la capacité de ces mêmes facultés à gérer leurs ressources financières de manière plus ou moins indépendante. Le pouvoir du Rectorat sur l'utilisation des ressources au sein des facultés serait désormais important.

Les enseignants-chercheurs ont ainsi l'impression que les rapports de force au sein de la profession, soit entre le Rectorat et les représentants du corps professionnel, se sont modifiés ces dernières années au profit de la direction de l'organisation. Alors que l'autonomie des facultés était traditionnellement forte en matière de gestion, celle-ci a diminué et la capacité des enseignants-chercheurs à piloter leur faculté s'est retrouvée affaiblie. Les enseignants-chercheurs regrettent surtout que leurs particularités, pour ne pas dire leurs particularismes, soient de moins en moins prises en compte lorsque la direction implémente sa politique de gestion :

« Mais le fait est que cela s'imbrique très, très bien. En même temps que l'on nous prévoit ces nouvelles mesures, l'emprise du Rectorat sur les budgets des facultés, et je peux en témoigner, a augmenté dans le temps. Maintenant, on n'a plus d'autonomie financière et c'est le Rectorat qui dirige l'autonomie des facultés du point de vue budgétaire. La marge des décanats est vraiment très faible par rapport à ce qu'elle a été par le passé. Donc maintenant si des critères uniformes s'appliquent à toutes les facultés, parce que je vois mal le Rectorat appliquer des critères différents en fonction des facultés, c'est ça le drame parce qu'ils ne voudront pas faire de différence alors qu'il faut en faire. Vous voyez, l'un va avec l'autre. Les nouveaux critères et le nouveau pouvoir central plus fort, l'un avec l'autre, vont entraîner ces discriminations que je redoute. C'est lié. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

En matière de gestion, il y aurait un mouvement d'intégration des différentes structures organisationnelles en renforçant la maîtrise de la direction sur la gestion financière des facultés afin d'améliorer la coordination entre elles. Cet effort de coordination est nécessaire pour répondre aux défis auxquels doit faire face l'UNIL et notamment de répondre aux attentes politiques d'une part et sociétales d'autre part. Mais cette centralisation du pouvoir au sein de l'exécutif de l'organisation se traduit logiquement par un déficit de démocratie et de capacité à influencer les décisions au sein des organes législatifs de l'Université. La nécessité de renforcer la coordination entre les différentes entités de l'organisation entraîne des coûts de transaction relativement importants, notamment en matière de démocratie institutionnelle. Ainsi, l'Université a gagné en autonomie et en efficacité par rapport au contrôle politico-administratif exercé par l'Etat. Cela s'est traduit par le renforcement du pouvoir du Rectorat à l'intérieur de l'organisation. Ce pouvoir accru lui a, semble-t-il, permis ensuite de mieux coordonner les différentes entités composant sa structure et de maîtriser complètement les conditions d'entrée dans la profession. Mais cette augmentation de l'autonomie institutionnelle par rapport au contrôle politico-administratif a généré des coûts de transaction sous forme d'un affaiblissement des espaces délibératifs au sein de l'organisation. Les enseignants-chercheurs sont d'ailleurs nombreux à faire ce constat :

« La seule chose où j'ai vu un changement un peu bizarre, je trouve, c'est sur le Conseil de faculté. Quand je suis arrivé, c'était une instance qui fonctionnait beaucoup mieux qu'elle ne fonctionne maintenant. (...) Et puis maintenant, il n'y a plus que les représentants. Avant, il y avait tous les professeurs de droit qui votaient. Je ne sais pas si c'est mieux ou pas mais moi je trouve ça moins bien. C'est

peut-être aussi parce que je suis professeur. Mais avant, le Conseil de faculté c'était un organe où les professeurs imposaient quand même un peu leur point de vue. Ce n'est plus tellement le cas maintenant. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« L'autonomie facultaire a disparu mais je ne sais pas si l'université à l'air plus autonome par rapport aux organes politiques ? Mais à mon avis, cela se paye en termes d'identité et d'autonomie facultaire. C'est probablement le plus gros changement. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Bon, je ne participe pas et je n'ai pas à participer aux instances de la Fac, mais pour ce que j'en ai entendu, effectivement, on voit bien qu'ils ont une marge de manœuvre qui s'est en partie restreinte. Enfin, il y a une forme de délégation des responsabilités en forme de cascade mais quand même sur un certain nombre d'options, c'est toujours la direction qui décide. Il y a pas mal de contraintes qui sont mises. »

(Homme, MER, SSP)

« Par contre, ce que l'on a perdu (...) [c'est] un forum où l'on a une représentation complète de tous les professeurs. Mais tous les professeurs étaient là. Bon, c'était ingérable. C'était assez gabegie. Mais finalement, de voir comment les facultés se répondaient les unes aux autres, comment la faculté de droit se positionnait sur un certain nombre de sujets, je trouvais que c'était une démarche démocratique assez intéressante et que l'on a perdue il me semble. Et pour ça, je pense que l'Université a perdu ce grand forum duquel pouvait sortir quelque chose. (...) Je pense que la situation est très dure. Elle est beaucoup plus difficile qu'à l'époque où il y avait, finalement, un statu quo des facultés, des unités qui étaient beaucoup plus fortes. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Comme nous le voyons, si les réformes n'ont pas eu d'impact important sur le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs, cela se constate néanmoins lorsque l'on aborde la question de la faculté et de son autonomie. Pour de nombreux enseignants-chercheurs, l'autonomie et la capacité d'organisation des facultés se trouvent désormais diminuées face au Rectorat. Et si l'on en croit la parole des acteurs cités ci-dessus, on constate que c'est aussi la capacité des enseignants-chercheurs à pouvoir s'identifier à une culture professionnelle commune qui s'érode à mesure que la gestion se centralise et se rationalise. La diminution des espaces délibératifs au sein de l'organisation peut, en partie du moins, l'expliquer. Ainsi, la gestion de l'université gagne certes en efficacité mais au prix d'une participation des décanats à la prise de décision beaucoup plus faible.

Ce contrôle administratif accru s'exerce aussi sur la vie quotidienne des enseignants-chercheurs. Traditionnellement, les enseignants-chercheurs sont relativement autonomes et jouissent d'une certaine liberté au sein de leur organisation. L'absence de contrôle du temps de présence en est un exemple. Même si cette liberté n'a pas disparu, les enseignants-chercheurs ont néanmoins l'impression que cette dernière a diminué avec les réformes. Ils sentent en effet que le contrôle de l'appareil administratif de l'organisation sur leur travail s'est accru ces dernières années. Dis plus simplement, ils ont l'impression que l'administration cherche à contrôler plus strictement ce qu'ils font et comment ils utilisent les ressources de l'organisation. On peut retrouver là l'idée que le contrôle à distance des pratiques professionnelles a été renforcé avec l'introduction des réformes à l'UNIL et, probablement, par la mise en œuvre d'outils de

gestion issus de la NGP. Cela va en partie dans le sens de la thèse défendue par Benninghoff sur le contrôle à distances des pratiques professionnelles au sein du champ universitaire (Benninghoff, 2011). Mais il convient de préciser que ce contrôle à distance s'exerce non pas sur les savoirs et les savoir-faire professionnels mais bien sur la gestion administrative de leurs activités :

« Et de l'autre côté, je pense qu'il y a une augmentation de ce service des ressources humaines qui regarde et qui contrôle beaucoup de choses et comment on le fait. Comme ça, on a perdu une certaine indépendance des profs. (...) C'est-à-dire qu'il y a certains aspects du contrôle qui ont augmenté, il y a beaucoup plus de contrôles sur les cahiers des charges par exemple. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Toute cette activité de régulation de la part du Rectorat sur l'ensemble de l'organisation s'accompagne, somme toute assez logiquement d'ailleurs, d'un accroissement du contrôle administratif. C'est donc au niveau de ce contrôle et de ce que l'administration produit en matière de règlements divers et de directives que ces changements s'observent principalement aux yeux des enseignants-chercheurs. C'est ce que nous allons voir ci-dessous.

14.2 L'augmentation des « red tape » et du contrôle administratif

Comme nous venons de l'évoquer, l'autonomie accrue dont jouit la direction de l'université en matière de gestion s'accompagne d'une plus grande activité de régulation interne. Afin d'atteindre les objectifs fixés dans le contrat de prestations entre l'Etat de Vaud et l'UNIL, le Rectorat doit ainsi mettre en place une série de procédures, protocoles, mesures internes dans le but d'orienter le comportement des enseignants-chercheurs dans le sens de l'atteinte des objectifs organisationnels. C'est donc une augmentation assez importante de l'activité de réglementation que constatent un grand nombre d'enseignants-chercheurs depuis quelques années :

« Enfin, (...) je trouve que la Direction a une propension à faire de nouvelles directives et à multiplier les directives pour la gestion des facultés qui deviennent lourdes, que ce soit en termes de ressources humaines, en termes d'achat de matériel, que ce soit en termes d'acquisition de gros instruments. On remarque qu'il y a une multiplication des besoins administratifs. Et puis si on ajoute à cela tout le processus d'évaluation des facultés et des cursus, qui est assez régulier et imposé par la Direction, c'est lourd. Et donc, on commence à faire beaucoup d'administratif. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

« Certainement parce que le cadre de votre travail est beaucoup plus réglementé. Il suffit d'aller voir sur le site de l'administration centrale le nombre de directives, de circulaires, de règlements et d'autres actes qui prescrivent toute une procédure. Avant, ça n'existait pas. (...) C'est une sorte d'entrave. On avance moins bien. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Comme nous le dit ce dernier professeur, l'augmentation de ces « red tape » a tendance à avoir un impact plutôt négatif sur leur travail. Il peut s'agir d'un impact sur le rythme de travail où la nécessité de devoir

répondre à des directives ou des règlements peut freiner l'avancée de ses recherches, la rédaction de ses articles ou encore l'enseignement. Ces contraintes administratives sont ainsi perçues comme étant essentiellement chronophages. En outre, le fait que de nombreux paramètres de leur travail soient soumis à un contrôle administratif, que ce soit pour la gestion des fonds, des ressources humaines, ou encore les nombreux rapports d'évaluation, les enseignants-chercheurs ont parfois l'impression que c'est leur liberté professionnelle qui est remise en cause. La liberté d'utiliser les fonds obtenus de manière autonome en fonction des besoins, d'engager du personnel supplémentaire selon l'avancée du projet, mais encore de choisir librement le contenu de son enseignement semble parfois menacée par l'augmentation du contrôle administratif. Malgré l'autonomie de gestion accordée à l'organisation par l'Etat, le cadre de travail des enseignants-chercheurs s'est fortement réglementé ces dernières années :

« Probablement, elle devrait être moins réglementée. Certainement beaucoup moins que ce qu'elle l'est aujourd'hui, alors que l'on va vers une plus forte réglementation. Personnellement, je pense que l'épanouissement du chercheur tient en sa liberté de recherche. Je pense aussi, dans une certaine mesure, que sa liberté dans le mode d'enseignement, dans ses choix d'enseignement est importante. Donc, il faut arriver à garantir ce noyau qui est une source d'épanouissement. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté de DSCAP)

« On est responsable de plein de choses mais de l'autre côté on vient contrôler si tous est bien fait. (...) C'est-à-dire c'est un mélange entre un entrepreneur qui peut décider plus ou moins lui-même, et l'Etat, qui définit quand même plein de choses, telles les structures, les salaires, les augmentations annuelles, etc. C'est une peu un discrèpence mais, on peut vivre avec (rire). »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des GSE)

« Et pis quand vous dites que l'on a gagné en autonomie, c'est vrai. Mais paradoxalement, elle [l'université, ndlr] doit rendre encore plus de comptes qu'avant. Donc elle est obligée, par ailleurs, de formater encore bien plus de choses que du temps où cette autonomie n'existait pas. Donc ça, c'est aussi un paradoxe. Elle a plus d'autonomie, mais elle a aussi par conséquent plus d'obligation de mettre sur pied beaucoup plus de systèmes de monitoring, beaucoup plus de systèmes d'évaluation, d'auto-évaluation et autres. Donc ça, c'est un peu le danger de cette autonomie (...). Donc là aussi, on est de nouveau dans une magnifique ambiguïté. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des GSE)

« Et l'autre point, l'administration s'est compliquée exponentiellement parce qu'il n'y a plus de confiance mutuelle. Ca, c'est un point très important. (...) C'est-à-dire que si je veux avoir accès à un site, il faut remplir un formulaire, il faut avoir la signature d'un directeur, d'un supérieur. (...) Et là, c'est devenu très dur. (...) Je dois fournir absolument toutes les preuves d'une dépense, d'un paiement, etc. (...) On est devenu tellement procédurier qu'il faut beaucoup plus de personnel pour contrôler, pour faire les formulaires, pour lire les formulaires, pour remplir les formulaires. Et on passe notre temps à faire ça. Une bonne partie de notre temps se passe en fait avec la papèrassse. Et je dirais qu'elle a triplé en vingt ans. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des GSE)

Ce dernier témoignage résume assez bien les conséquences d'un plus fort contrôle administratif sur les professionnels. D'un côté, il leur est demandé d'être plus proactifs dans la gestion de leur travail quotidien, notamment en matière de gestion financière des projets de recherche et de gestion des ressources humaines. Il leur est ainsi demandé de développer de plus en plus des compétences d'entrepreneur. Mais, d'un autre côté, cette demande ne s'accompagne pas systématiquement de l'autonomie de gestion

nécessaire à l'accomplissement de ces tâches en fonction de leurs besoins. Ils doivent donc être proactifs mais tout en se conformant à un cadre réglementaire interne précis et, parfois, pléthorique. Il se dégage dès lors du discours de certains enseignants-chercheurs cette impression de devoir faire face au pire des deux mondes, celui de l'entrepreneuriat et celui de l'administration publique.

14.3 Une autonomie professionnelle sous contrôle

Il est plus difficile de juger les conséquences de ces réformes sur les fondements de la pratique professionnelle. Pour une partie d'entre eux, ces réformes n'ont pas vraiment eu d'impact sur leur manière de faire de la science et d'enseigner. Ils ont l'impression que leur autonomie dans ces domaines a été préservée. Mais ils ne sont pas pour autant naïfs puisqu'ils perçoivent que leur environnement a changé et que les demandes ainsi que les attentes ne sont plus les mêmes vis-à-vis de leur travail. Mais ils ne se sentent pas pour autant complètement soumis à ces injonctions. En cela, ils ont encore la possibilité de se créer des espaces de liberté, de résistance à ces diverses pressions extérieures :

« Moi, je n'ai pas le sentiment que mon autonomie est restreinte par le fait de devoir aller chercher de l'argent. Si je veux écrire un livre plutôt qu'aller chercher de l'argent, pendant une année j'écris un livre et je ne vais pas chercher de l'argent ou par le fait de rendre des comptes. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Mais je dois dire que j'ai le sentiment d'avoir une autonomie complète. »

(Femme, MER, DSCAP)

Pour certains, leur autonomie resterait donc inchangée en ce qui concerne le cœur de leur activité. Et s'ils ont la possibilité de résister, c'est peut-être aussi parce que le modèle de gouvernance mis en place à l'UNIL n'impose pas un cadre professionnel strict et rigide. Cette flexibilité du modèle de gouvernance se retrouve aussi dans les sanctions possibles à l'égard des enseignants-chercheurs. Comme nous l'avons vu, les sanctions sont extrêmement rares à l'égard des professionnels adoptant des comportements « déviants » par rapport à cette norme de production scientifique. La possibilité de travailler selon ses standards et de ne pas entrer dans une logique productiviste de la science est encore présente à l'UNIL. Pour cette raison, il est possible de résister et de maintenir cette autonomie professionnelle. L'organisation offre donc toujours ces espaces de liberté :

« Oui, je pense quand même (qu'il est possible de résister, ndr) ! (...) Et puis je pense que maintenant il y a une demande chez certaines personnes, chez certains chercheurs de pouvoir réintroduire un peu de pensée critique et de ne pas être enfermé dans la pure production de résultats scientifiques. »

(Homme, MER, SSP)

Alors la question se pose de comprendre pourquoi certains d'entre eux témoignent d'une certaine limitation de leur autonomie professionnelle, notamment par rapport à la valeur de Création dans leur

travail. Il faut ainsi avoir en tête que cette mise en adéquation entre les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs de l'UNIL et les logiques de la production scientifique au sein du champ scientifique est essentiellement le produit des interactions entre les enseignants-chercheurs eux-mêmes. En effet, ce sont avant tout ces derniers qui sont les véhicules de ces normes et de ces changements. Et les interactions entre ces acteurs, que ce soit au sein de leurs communautés épistémiques ou par les processus d'évaluation de leurs projets de recherche et de leurs publications, font que ces attentes sont intériorisées et mises en œuvre dans les pratiques professionnelles. En cela, les enseignants-chercheurs savent pertinemment quelles sont les logiques qui prédominent dans le champ et ce qui est attendu d'eux pour continuer à exister au sein de cette profession. C'est pourquoi l'autonomie des enseignants-chercheurs ne peut jamais être totale mais toujours limitée à ces attentes souvent extérieures à l'organisation :

« C'est toujours une autonomie limitée. (...) Mais au sein d'un certain cadre, on peut essayer de faire des choses. Mais c'est clair, ce n'est pas libre. Et puis, si on ne joue pas le jeu d'une certaine manière, on est aussi vite sorti. »

(Homme, professeur PTC, SSP)

« Je pense que dans le principe non. Je pense que je pourrai toujours dire que je résiste. Je ne veux pas faire que des trucs en relation avec ces machines ou ce laboratoire parce que j'ai d'autres choses que j'aimerais développer. Donc cette autonomie, elle existe quand même. Mais de facto, il faut pouvoir susciter l'intérêt du Fond National, attirer leur attention pour qu'ils se disent que c'est un projet intéressant, qu'ils voient les domaines qui pourront être investigués, qu'ils voient les publications qui pourront en découler et qu'ils vont financer ça parce que là, c'est assez sûr que ça va aboutir. C'est là que l'autonomie est limitée. C'est un peu aussi par les organes qui paient. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Bien que les témoignages faisant mention d'une limitation de l'autonomie professionnelle par les modes de gestion de l'UNIL sont plutôt rares, il s'en trouve néanmoins pour qui leur autonomie professionnelle est contrainte par l'organisation. En effet, certains ont relevé que l'introduction des processus d'évaluation des cours par les étudiants avait entraîné à sa suite un dispositif d'aide à l'enseignement. Nous avons vu que pour un très grand nombre d'enseignants-chercheurs de l'UNIL, le CSE est une ressource importante dans leurs pratiques professionnelles notamment en soutien à cette valeur d'Altruisme. Par contre, certains perçoivent cette aide comme, au contraire, une forme d'imposition d'un modèle pédagogique prédéfini et qui s'imposerait à eux comme la seule solution possible. Cette structure d'aide à l'enseignement (plus qu'à la recherche puisqu'il n'existe pas de centre de soutien à la recherche à l'UNIL) peut constituer une contrainte forte au savoir-faire pédagogique en imposant certaines méthodologies d'enseignement. Même si le fondement d'un tel centre n'est pas remis en cause, c'est bien le fait qu'il ne soit pas le résultat d'une construction entre l'organisation et les membres de la profession qui fait l'objet de critiques. Comme le dit la personne ci-dessous, ce n'est pas tant les objectifs recherchés par le CSE qui sont remis en question que la définition de ces objectifs. C'est en cela que leur autonomie professionnelle est remise en question, notamment en matière d'enseignement :

« Si on prend l'exemple de l'enseignement, je disais tout à l'heure que c'est bien d'un côté que l'université se soucie de la façon dont on enseigne. Mais d'un autre côté, à travers un certain nombre de normes qui sont mises en place par le CSE, c'est un certain type de

pédagogie qui est mis en avant. Moi, je ne suis pas un grand spécialiste de la pédagogie mais il y a des débats pédagogiques. Et là, c'est présenté comme la seule façon de faire. En gros, voilà, on enseigne comme ça ! Il n'y a pas de discussion. (...) Enfin toute une série de choses comme ça qui peuvent à la fois être intéressantes mais qui engagent aussi des présupposés très normatifs à mon avis sur la façon de transmettre la connaissance, par exemple. Donc ça, ce sont des contraintes. »

(Homme, MER, SSP)

« Ca entrave votre autonomie dans la recherche et même dans l'enseignement parce qu'on vous dit que maintenant cela doit se faire comme ça. Il y a des ensembles qui sont créés par ces processus. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté de DSCAP)

Pour conclure sur cette question de l'autonomie des enseignants-chercheurs dans le cadre de ce changement de gouvernance universitaire, nous voyons principalement deux choses. Premièrement, les enseignants-chercheurs sont de moins en moins autonomes pour gérer les aspects administratifs de la recherche. Ils doivent trouver des fonds pour alimenter la recherche mais n'ont pas d'autonomie managériale pour ensuite les gérer en fonction de leurs besoins. A cela s'ajoute un ensemble de dispositifs réglementaires, dont les processus d'évaluation en font partie, mis en place pour contrôler le travail des professionnels. L'augmentation de ces « *red tapes* » constitue clairement des entraves à leur autonomie. En outre, leur implication dans la gestion stratégique de l'organisation, via la participation aux organes législatifs de l'UNIL ou dans les exécutifs des facultés, s'est affaiblie au profit de la Direction. C'est pourquoi il semble raisonnable de dire que le nouveau modèle de gouvernance a réduit l'autonomie administrative et gestionnaire des enseignants-chercheurs en mettant en place des mécanismes de contrôle à distance afin de s'assurer que l'organisation réponde aux attentes du pouvoir politique.

Deuxièmement, nous voyons que le changement de gouvernance n'a pas d'impact profond sur l'autonomie professionnelle. Si les pratiques changent, c'est moins le fait de l'organisation que des acteurs extérieurs à celle-ci. Les attentes des organes de financement de la recherche ou des revues scientifiques conditionnent bien plus la pratique professionnelle que les modes de gestion de l'UNIL en tant que telle. Néanmoins, l'organisation intervient dans l'autonomie professionnelle lorsque cela concerne l'enseignement. Bien que cette intervention soit plutôt de type indirecte et peu coercitive, elle tend tout de même à imposer une certaine vision de la pédagogie universitaire et, surtout, des outcomes attendus d'une formation de ce type. Finalement, nous serions plus en présence d'une autonomie contrôlée que d'un contrôle des pratiques professionnelles stricto sensu. Cette dernière citation illustre d'ailleurs parfaitement cette situation :

« (...) on a une certaine autonomie, mais avec un fort contrôle. Je pense que c'est venu en parallèle. D'un côté, on a l'autonomie. Et de l'autre côté, l'université était obligée de développer quand même un système de contrôle pour que ça marche bien. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

15 Synthèse

Ce chapitre consacré aux pratiques professionnelles nous a d'abord permis de décrire les valeurs « *épistémico-déontique* » qui forment la culture et l'identité professionnelles des enseignants-chercheurs. Dans une perspective d'analyse thématique, nous pourrions dire que ces valeurs sont autant de thèmes permettant de définir le système de valeurs à la base de la culture et de l'identité professionnelles des enseignants-chercheurs. Nous avons ainsi pu dégager trois valeurs fondamentales de notre analyse : celle de Vérité, celle de Créativité et enfin celle d'Altruisme. Chacune de ces trois valeurs s'incarnent ensuite dans plusieurs principes qui sont autant de dimensions structurant ces valeurs « *épistémico-déontique* ». La valeur de Vérité se compose de la rigueur méthodologique, de l'indépendance d'esprit et de l'honnêteté intellectuelle. La valeur de Créativité se définit par la curiosité, la passion et l'autonomie professionnelle. Enfin, la valeur d'Altruisme se découpe en deux dimensions : la pédagogie d'une part et la motivation à l'égard du service public d'autre part. Ce travail préalable d'étiquetage des éléments structurant la culture et l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs nous permettra, dans notre synthèse finale, de montrer de quelle manière les éléments de la régulation externe peuvent exercer une influence sur cette variable de la régulation interne.

Ensuite, notre analyse des pratiques professionnelles a montré de manière évidente que la langue anglaise est devenue depuis quelques décennies LA langue de la science. Si ce phénomène d'hégémonie de la langue anglaise au sein du champ scientifique n'est pas récent, la nécessité de produire en langue anglaise est devenue un impératif professionnel dans la quasi totalité des disciplines scientifiques. Gingras a par exemple montré que la part de la production scientifique en langue française des chercheurs belges, français et québécois dans les disciplines SHS a passé de 53% en 1981 à 31% en 2003 et de 34% à 5% dans les sciences naturelles et techniques pendant la même période (Gingras, 2008b :97). En matière de pratiques professionnelles, l'anglais s'est imposé dans la totalité des disciplines scientifiques, exception faite du droit. La maîtrise de cette langue est devenue un élément clé dans la perspective de faire une carrière d'enseignant-chercheur. Si un enseignant-chercheur francophone en sociologie pouvait encore espérer faire une carrière sans maîtriser l'anglais il y a trente ans, ça n'est plus envisageable de nos jours. Comme c'est le cas pour les universités de la Suisse francophone, seuls les enseignants-chercheurs en droit semblent échapper à l'hégémonie de l'anglais. Mais, dans leur cas, c'est la maîtrise de l'allemand qui est impérative s'ils veulent faire une carrière universitaire. Si nous faisons donc exception de cette discipline, la maîtrise de l'anglais a ainsi permis la mondialisation des communautés épistémiques, permettant aux échanges scientifiques de se multiplier et de s'affranchir des barrières linguistiques.

La centralité de l'anglais et son utilisation dans la pratique professionnelle peut se comprendre à l'aide de la sociologie de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1975, 1976). Ce dernier met en avant l'idée que le monde de la science est un champ social comme un autre et qu'à ce titre, il est animé par des rapports de force et des

luttons d'intérêts qui supposent la mise en œuvre de stratégies spécifiques. Il faut donc revenir à la structure du champ et la lutte pour l'autorité scientifique. Comme il le note dans l'un de ses textes, « *la lutte pour l'autorité scientifique, espèce particulière de capital social qui assure un pouvoir sur les mécanismes constitutifs du champ et qui peut être reconverti en d'autres espèces de capital, doit l'essentiel de ses caractéristiques au fait que les producteurs tendent à n'avoir d'autres clients possibles que leurs concurrents (cela d'autant plus que le champ est plus autonome). Cela signifie que dans un champ scientifique fortement autonome, un producteur particulier ne peut attendre la reconnaissance de la valeur de ses produits (« réputation », « prestige », « autorité », « compétence », etc.) que des autres producteurs qui, étant aussi ses concurrents, sont les moins enclins à la lui accorder sans discussion, ni examen. D'abord en fait : seuls des savants engagés dans le même jeu ont les moyens de s'approprier symboliquement l'œuvre scientifique et d'en évaluer les mérites. Et aussi en droit : celui qui fait appel à une autorité extérieure au champ ne peut s'attirer que le discrédit.* » (Bourdieu, 1975 :95) Les enseignants-chercheurs sont donc en concurrence les uns avec les autres au sein d'un champ autonome pour obtenir le monopole scientifique. Dans ce contexte, les pairs sont à la fois des concurrents mais aussi l'autorité qui fournit cette reconnaissance scientifique par l'évaluation et la citation du travail des autres enseignants-chercheurs. Dès lors, si la communauté scientifique produit de plus en plus en anglais, pour continuer à exister au sein du champ et pouvoir maintenir sa réputation scientifique, l'enseignant-chercheur doit se convertir à cette pratique. La maîtrise de l'anglais devient donc une ressource essentielle au sein du champ scientifique pour maintenir sa légitimité en tant que professionnel. L'anglais comme nouvelle « *lingua franca* » est dès lors le premier thème que l'on a pu isoler de notre étude des pratiques professionnelles.

Comme nous venons de le dire, la maîtrise de la langue anglaise est une condition sine qua non pour exister dans le domaine universitaire et pour être compétitif au sein du champ. Sans cette connaissance, l'enseignant-chercheur ne peut tout simplement pas jouer son rôle au sein de la communauté et obtenir la reconnaissance des pairs. Cela nous amène ainsi naturellement à parler d'un autre changement majeur dans le travail des enseignants-chercheurs : la pression à la publication. Cette question est intéressante dans la mesure où elle renvoie à une question d'ordre générale sur les conséquences de la NGP sur l'éthique professionnelle et la motivation des agents publics. Cette question a fait l'objet de nombreuses recherches (Emery, 2010; Emery & Giaque, 2009; Emery & Wyser, 2008; Evetts, 2009; Farrell & Morris, 2003; Giaque & Caron, 2005; Giaque & Emery, 2008; Haynes & Jones, 1999; Perrot, 2006). Ces différentes études montrent que les réformes de NGP, au lieu d'améliorer l'efficacité et l'efficience des organisations publiques en accordant notamment plus d'autonomie aux agents publics, ont pu au contraire renforcer une culture du travail essentiellement axée sur l'atteinte de résultats au dépend du respect des procédures (Emery & Wyser, 2008; Frederickson, 1999; Wyser, 2008). Ce focal mis sur l'atteinte de résultats au déterminant du respect des règles peut amener à une redéfinition de la hiérarchie des valeurs au sein de l'organisation et, plus spécifiquement, des professions. Comme le montrent Emery & Wyser (Emery & Wyser, 2008), cette redéfinition peut avoir des conséquences négatives sur l'éthique professionnelle et donc amener à des comportements à la limite de la déontologie professionnelle voire à

la fraude. C'est d'ailleurs ce que nous avons relevé dans la précédente synthèse, notamment lorsque nous évoquons les craintes des enseignants-chercheurs de voir les fraudes scientifiques se multiplier à l'avenir.

En devenant aussi centrale dans la vie des enseignants-chercheurs, l'activité de publication met dorénavant l'accent sur l'atteinte et la valorisation des résultats avant même la question de la manière dont on parvient à produire ces résultats. Ce qui compte, c'est avant tout de publier mais pas forcément de réfléchir à la plus-value de ce travail et en quoi il contribue à donner du sens à son activité. Car c'est aussi cela que l'on constate au travers de ces témoignages sur la centralité de la publication : une perte de sens du travail scientifique. En effet, il n'y a parfois quasi plus de liens entre l'idée de créer du savoir, avec ses notions de temps long, de réflexion, de compilation, de vérification et celle de publier des données. Le fait de devoir produire va finalement éloigner l'enseignant-chercheur de ce qui peut faire sens dans son travail. Et comme nous l'avons vu précédemment, ce sont les valeurs de la profession qui sont mises à mal par cette évolution des pratiques professionnelles. Car on peut en effet se demander si cette pression sur le résultat n'est pas en contradiction avec toutes les valeurs « *épistémico-déontique* » de la profession d'enseignant-chercheur telles que la Vérité, la Créativité, l'Altruisme. En accélérant le rythme de la production, il se peut que cette pratique professionnelle perde de son sens puisqu'elle ne correspond plus aux valeurs auxquelles l'enseignant-chercheur a été socialisé. Quelles que soient les conséquences à long terme, la pression à la publication est une thématique forte de l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs à l'UNIL.

Mais pour pouvoir publier, les enseignants-chercheurs doivent être en possession de données originales sur lesquelles se baser pour écrire des articles. Cela suppose d'avoir constamment un ou des projets de recherche en cours. Il y a ainsi une activité intense de création de projet puis, une fois les projets accordés par les organes de financement de la recherche scientifique, de gestion de ces projets. Généralement, un ou des postes d'assistantat sont prévus dans les projets déposés au FNS. Il faut aussi pouvoir gérer les fonds et s'occuper du suivi de ces derniers. Bref, l'activité de publication suppose tout un travail en amont de gestion de projet, qui est généralement à la charge de l'enseignant-chercheur. Le passage de la figure de l'enseignant-chercheur au manager de projet est une thématique forte que nous avons pu isoler de nos entretiens. Mais il convient de noter que cette thématique est beaucoup plus présente chez les enseignants-chercheurs de Géosciences ou des Sciences criminelles. Ces derniers sont plus souvent intégrés à des grands projets européens où cette fonction de gestion de projet dévolue à l'enseignant-chercheur est beaucoup plus présente que pour de plus petits projets, notamment ceux de la recherche libre du FNS.

L'utilisation de l'anglais, la pression à la publication et le développement de compétences managériales sont des évolutions marquantes de la pratique professionnelle des enseignants-chercheurs. Face à ces évolutions, nous avons pu constater une professionnalisation progressive des étapes amenant à la carrière d'enseignant-chercheur. Evidemment, nos répondants parlent majoritairement de ce qu'ils constatent auprès de leurs jeunes collègues, eux-mêmes ayant vécu un parcours différent. Mais leur expérience de la

profession et de leur organisation leur permet néanmoins de constater que les conditions de travail ont changé pour la relève académique. Ces changements ont pour finalité d'adapter au mieux la jeune génération d'enseignants-chercheurs aux évolutions du champ académique et scientifique. Ce mouvement de professionnalisation est ainsi essentiellement une mise en adéquation du corps professionnel de l'UNIL au contexte sociopolitique. Il est aussi raisonnable d'y voir là une socialisation des enseignants-chercheurs à un référentiel de marché où les notions de concurrence, de compétitivité et de productivité semblent encadrer pleinement ce processus de professionnalisation. Mais, comme nous l'avons relevé, cela produit également des effets positifs notamment sur la qualité scientifique des thèses de doctorat soutenues à l'UNIL. Maintenant, nous pouvons aussi remarquer que cette professionnalisation est surtout un enjeu dans les domaines des SHS. La majorité des personnes citées ci-dessus, et s'étant exprimées à ce sujet, proviennent justement de la faculté des SSP. On pourrait ainsi faire l'hypothèse que l'adéquation des pratiques professionnelles au référentiel de marché est nettement moins aboutie dans la faculté des SSP que dans des facultés de sciences naturelles. Il se pourrait, en effet, que ces domaines soient depuis longtemps convertis à ces impératifs, en témoignent notamment la généralisation des thèses sur articles et la disparition des monographies en faculté des GSE. La professionnalisation des cursus des futurs enseignants-chercheurs constitue ainsi la quatrième thématique liée à l'évolution des pratiques professionnelles.

Enfin, nous avons déjà évoqué la question d'une attente formulée par l'environnement de l'UNIL, soit les milieux économiques et la population estudiantine, pour des formations à visée « *professionnalisante* ». Cette thématique se retrouve également dans la question des pratiques professionnelles. En effet, la pression est ainsi forte pour que les enseignants-chercheurs adaptent leur pédagogie et le contenu de leurs cours aux attentes à la fois des étudiants et du marché. Cette position n'est pas celle d'une partie de la profession pour qui la question de l'enseignement à visée « *pratique* » est plutôt du ressort des HES que de l'UNIL. Ils ont également été nombreux à soulever le discours contradictoire de l'organisation où l'on retrouve d'un côté un discours officiel s'opposant assez clairement à l'orientation « *professionnalisante* » des enseignements et un centre de soutien à l'enseignement qui relève régulièrement les attentes des étudiants pour de tels enseignements. Sans que notre étude ait pu clairement montrer que ce processus était pleinement en marche dans toutes les facultés de l'UNIL, il semble néanmoins assez clair que la pression pour adapter son enseignement aux demandes du marché du travail est une thématique forte de l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs de l'UNIL.

En matière d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs, nous avons vu que l'autonomie gagnée par l'UNIL par rapport à la tutelle de l'Etat avait eu comme effet de renforcer la régulation de contrôle au niveau de l'organisation. Bien que l'évaluation en tant que principe de gestion ne soit pas remise en cause par les enseignants-chercheurs, comme nous l'avons vu précédemment, la multiplication des procédures d'évaluation et l'augmentation de leur rythme sont par contre dénoncées par notre population. En effet, les procédures visant à évaluer le travail des enseignants-chercheurs ainsi que

l'utilisation des fonds se sont fortement développées ces dernières années. Cela signifie que les contraintes administratives, ou « *red tape* », pesant sur les membres de la profession ont augmenté. Il se crée dès lors un certain décalage entre leur rôle d'entrepreneur de recherche, compris ici comme la nécessité d'obtenir des fonds de recherche pour financer les postes de relève et permettre également l'activité de publication, et une gestion des moyens matériels de la recherche contrôlés strictement par l'administration de l'UNIL. Et cela n'est pas sans conséquence sur la motivation de ces agents publics. En effet, l'augmentation des « *red tape* » est un facteur important de la résignation au travail mais aussi de sentiments tels que l'aliénation, l'insécurité et une certaine perte de confiance vis-à-vis de l'organisation (Brewer & Walker, 2010; DeHart-Davis & Pandey, 2005; Giaque, Ritz, Varone, & Anderfuhren-Biget, 2012). Ces différents sentiments engendrés par ces contraintes administratives vont ainsi avoir un impact négatif sur la motivation au travail, notamment pour les agents publics qui ont un niveau d'attente élevée par rapport à la représentation qu'ils se font de leur mission de service public (Giaque et al., 2012). Dans ce cas de figure, les agents publics ont soit la possibilité de quitter leur emploi ou de revoir à la baisse leur niveau d'attente par rapport à leur travail. Dans le cas de notre analyse, les résultats de ces recherches sont intéressants dans la mesure où ils peuvent en partie expliquer pourquoi les enseignants-chercheurs se conforment progressivement à des modèles dominants en matière de recherche et de publication plutôt qu'à poursuivre leurs efforts vers une recherche originale, répondant à leur aspiration profonde de Créativité. Osterloh et Frey montrent d'ailleurs que les enseignants-chercheurs ont tendance à se conformer et à développer des études plus « *mainstream* », différentes de leurs aspirations d'origine, pour justement parvenir à publier et ainsi répondre aux attentes tant de l'organisation que de leur communauté épistémique (Osterloh & Frey, 2014). Si l'une des attentes des enseignants-chercheurs quant à la finalité de leur travail serait de « *révolutionner la science* », les injonctions à devoir obtenir des fonds de recherche et à publier des articles scientifiques les feraient réajuster cette ambition aux injonctions de l'organisation, provoquant ainsi une diminution de leur niveau d'attente. En adaptant leur pratiques à ces demandes, cela leur permettrait d'adapter leurs attentes et ainsi de préserver leur motivation au travail. En résumé, ce contrôle administratif s'oppose directement à l'autonomie professionnelle, et par conséquent à la valeur de Créativité. Cela étant dit, notre analyse a permis de mettre en avant trois thématiques permettant d'évaluer les conséquences des changements organisationnels sur l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs de l'UNIL. Ces thèmes ont ainsi : la diminution de l'autonomie administrative, l'augmentation des « *red tape* » et une autonomie professionnelle sous contrôle.

La régulation conjointe & les ressources stratégiques des acteurs

16 Identification des zones d'incertitude organisationnelle et des ressources déterminantes

Au travers des différentes analyses proposées dans les pages précédentes, nous pouvons à présent déterminer les principaux enjeux organisationnels auxquels les enseignants-chercheurs sont confrontés depuis quelques années maintenant au sein de l'UNIL. Nous avons ainsi isolé trois grands enjeux organisationnels pour l'UNIL : l'existence sur la scène internationale ; la redevabilité locale ; et le financement de la recherche. De manière assez logique, ces enjeux organisationnels recouvrent les principaux objectifs stratégiques poursuivis par le Rectorat de l'UNIL au travers de son plan d'intention approuvé par le Conseil d'Etat vaudois en 2011⁴⁶. Mais d'un point de vue sociologique, et plus particulièrement en sociologie des organisations, ces enjeux organisationnels peuvent également être interprétés comme des « *zones d'incertitude organisationnelle* » (Crozier & Friedberg, 1977). On entend par « *zone d'incertitude organisationnelle* » un ensemble d'enjeux propres à l'organisation et dont les réponses données par les membres de l'organisation peuvent influencer l'atteinte de ces objectifs stratégiques fixés par le Rectorat de l'UNIL. Dans cette perspective stratégique, les enseignants-chercheurs vont tenter de maîtriser ces « *zones d'incertitude* » afin d'augmenter leur pouvoir tant individuellement que collectivement. Considérée ainsi, la maîtrise des zones d'incertitude est un aspect central pour les enseignants-chercheurs afin de maintenir leur capacité d'autorégulation à l'intérieur de l'organisation. Mais pour maîtriser ces zones d'incertitude, les enseignants-chercheurs doivent disposer de ressources déterminantes.

En effet, les enseignants-chercheurs doivent détenir un certain nombre de ressources déterminantes afin de pouvoir maîtriser ces zones d'incertitude (en partie du moins) et rendre ainsi la direction de l'organisation dépendante de leurs actions. D'après les travaux de Crozier et Friedberg (Crozier & Friedberg, 1977), ces ressources sont classiquement : l'expertise, la maîtrise des relations entre l'organisation et son environnement, la maîtrise de la communication et des flux d'informations ainsi que la maîtrise des règles organisationnelles. Dans notre étude de cas, nous avons pu identifier des ressources à disposition des enseignants-chercheurs à peu près identiques à celles développées par Crozier et Friedberg. Elles sont ainsi de quatre types principalement : sociobiologique ; économique-entrepreneuriale ; réputationnelle ; et institutionnelle. Nous considérons ces ressources comme des atouts à disposition des enseignants-chercheurs leur permettant de jouer ou non le jeu voulu par la direction de l'organisation sans encourir nécessairement de sanction particulière. Elles sont donc une source importante du pouvoir des

⁴⁶ Voir point 5.4

enseignants-chercheurs au sein de l'UNIL. Enfin, il est important de préciser que ces ressources n'ont pas forcément la même valeur, certaines étant plus importantes que d'autres. En outre, les enseignants-chercheurs disposent de plus ou moins d'atouts en fonction de leur parcours professionnel. Autrement dit, le pouvoir détenu par les enseignants-chercheurs est inégalement réparti au sein du groupe professionnel.

16.1 L'existence internationale

L'enjeu organisationnel qui nous a semblé majeur d'après les témoignages des enseignants-chercheurs est lié à la reconnaissance de l'UNIL sur la scène internationale. Mais cette reconnaissance internationale ne prend pas la même forme et ne mobilise pas les mêmes enjeux en fonction des facultés observées dans cette thèse. En effet, la perception de cet enjeu varie en fonction de la culture et des logiques disciplinaires. D'après les témoignages récoltés, nous avons ainsi pu déterminer que les enseignants-chercheurs de SSP, de DSCAP et de GSE perçoivent tous que le renforcement de l'image de l'UNIL au sein du « *marché* » internationale de l'enseignement supérieur et de la recherche est un enjeu majeur pour le futur de l'organisation. Par contre, cet enjeu ne se traduit pas de la même manière dans ces différentes facultés. Même si nous n'avons pas pris l'option générale d'analyser les données en fonction des facultés, il nous semble néanmoins intéressant d'analyser ici les enjeux spécifiques par facultés. En effet, comme le montrent par exemple Lawrence et Lorch, les différentes unités d'une organisation sont soumises à des environnements qui leur sont propres et qui sont autant de sources d'incertitudes tant pour ces unités que pour l'organisation dans son ensemble (Lawrence et al., 1973). Pour comprendre la manière dont une organisation s'adapte à son environnement, il est ainsi nécessaire de s'intéresser aux enjeux dont ses différentes unités doivent faire face et de quelle manière elles s'y adaptent.

16.1.1 La renommée internationale des SSP

Au sein de la faculté des SSP, les enseignants-chercheurs ont été nombreux à mentionner le fait que l'UNIL n'était pas forcément aussi visible dans le monde académique et scientifique qu'elle pourrait prétendre l'être ou que le sont certaines institutions suisses. L'UNIL ne jouirait donc pas, selon eux, de la même réputation internationale que les universités de Bâle, Zürich ou encore Genève. Et il s'agit là d'un enjeu important puisque cela fait pleinement partie des buts stratégiques fixés par l'UNIL dans son plan d'intention. Mais pour l'heure, les enseignants-chercheurs déplorent encore un manque de visibilité :

« En même temps, Lausanne n'a pas beaucoup de reconnaissance internationale. Mais si on regarde les indicateurs biométriques, Lausanne monte de façon considérable. (...) Même les Grenoblois, qui étaient très haut placés en physique, chimie, etc., commencent à se

dire que la petite Lausanne fait fort. Donc, en gros, on a une université qui joue plutôt l'excellence internationale et qui n'a pas la réputation et la reconnaissance à la hauteur de l'impact qu'elle a.»

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

A en croire ce professeur, ce n'est pas la qualité de ce qui est produit à l'UNIL qui doit être améliorée mais la manière de rendre visible cette production. Ils sont d'ailleurs relativement nombreux à relever la place qu'occupe l'UNIL dans le classement de Leiden⁴⁷ et de relever qu'être dans les 200 meilleures universités du monde n'est pas un mauvais score en soi. Le réel enjeu est plutôt lié à l'image, soit à la manière de pouvoir « vendre » en quelque sorte l'image de la recherche lausannoise à l'extérieur. Il s'agit là d'un enjeu organisationnel d'importance dans la mesure où la reconnaissance de l'UNIL est certainement essentielle pour renforcer l'intégration de ses enseignants-chercheurs dans les réseaux internationaux. Nous avons en effet vu que la science s'est très fortement internationalisée et qu'il fallait intégrer ces réseaux internationaux pour accéder à des sources de financement importantes ou alors pour accéder à des technologies de pointes essentielles à l'avancement de la recherche. Le fait que l'UNIL puisse jouir d'une image de qualité et de sérieux à large échelle devrait permettre à ses enseignants-chercheurs d'accéder plus aisément à des ressources, tant humaines que financières et techniques. A travers la subjectivité des enseignants-chercheurs, l'enjeu central pour l'avenir de l'organisation est donc de rendre visible à une échelle internationale le travail de qualité qui est fait à l'UNIL afin de renforcer les ressources essentielles à l'activité de recherche :

« Mais ça rejoint après une question un peu plus stratégique sur comment il faudrait positionner Lausanne ? (...) Si on regarde par exemple science po, il y a plus de profs en science po à Lausanne qu'à science po Genève. Mais je pense que, dans la majorité de la science politique, Genève est mieux vue... Enfin, elle est plus visible que Lausanne. Alors, je ne dis pas que c'est ça qu'il faut avoir comme modèle. Mais je pense que c'est des questions qu'il faut se poser en se demandant pourquoi l'un est plus visible que l'autre ? »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

16.1.2 La légitimité « épistémologique » de l'École des sciences criminelles

Evidemment, cette question de la reconnaissance internationale ne constitue pas un enjeu pour la faculté de droit, du moins dans les disciplines classiques du droit. Comme nous l'avons évoqué, l'enracinement essentiellement national de cette discipline induit une certaine distance par rapport à cet enjeu. En outre, la compétition interuniversitaire ne semble pas être un objet de luttes dans cette discipline, même si on la considère à l'échelle du marché universitaire suisse. D'ailleurs, aucun enseignant-chercheur n'a évoqué de près ou de loin cet aspect de la vie organisationnelle lorsque nous leur avons posé des questions sur leur vision de l'UNIL dans le monde académique et scientifique contemporain. Cela étant dit, si la faculté de

⁴⁷ En effet, le classement de Leiden place l'Unil à la première place des universités européennes et à la 22^{ème} place mondiale pour le ratio « citations par publication ». Dans les autres classements, l'Unil se situe plutôt entre la 100^{ème} et la 200^{ème} place. Un esprit taquin dirait que l'on est extrêmement critique vis-à-vis des classements internationaux sauf quand ceux-ci vous avantagent.

droit n'est que peu concernée par cette problématique, d'autres enseignants-chercheurs de cette faculté sont aux prises avec à la question de leur présence sur le marché internationale⁴⁸.

En effet, l'École des sciences criminelles est confrontée à un réel défi lié à sa place sur la scène internationale. Ce défi est d'autant plus majeur qu'il peut grandement conditionner l'avenir de cette école, du moins dans son développement « *épistémologique* » actuel. Comme le rapportait le professeur ordinaire que nous allons citer ci-dessous, l'orientation épistémologique de l'École est à contre-courant de ce qui se pratique ailleurs dans le monde au sein de cette discipline scientifique. C'est pourquoi cette position minoritaire est ainsi régulièrement soumise à la critique des pairs au niveau international. En effet, cette opposition porte sur le fait que la formation en sciences criminelles se structure largement au niveau international autour d'une logique de spécialisation par disciplines, bien compartimentées (la chimie, la biologie, l'informatique, etc.) tandis que l'École des sciences criminelles de l'UNIL prône pour une approche plus holistique et généraliste de la formation. Cette position « *épistémologique* » minoritaire fait que les enseignants-chercheurs de cet institut sont soumis à des forces centrifuges importantes qui les inciteraient à abandonner leur ligne actuelle pour se repositionner sur une conception par « *spécialités scientifiques* » de la formation en criminologie. Afin de maintenir cette cohésion, une plus forte reconnaissance internationale de leur démarche scientifique leur apporterait le crédit nécessaire à poursuivre dans cette voie et affaiblirait ces forces centrifuges. Leur existence sur la scène internationale est donc un enjeu majeur pour eux mais aussi pour l'UNIL dans la mesure où cette école pourrait renforcer encore plus son attrait au niveau international et permettre ainsi un meilleur rayonnement de l'organisation dans son ensemble :

« Alors le défi principal, je pense, c'est de faire reconnaître une discipline [au niveau international, ndlr]. (...) Il y a tout un faisceau d'actions concrètes. Le premier, c'est d'avoir un bachelors déjà. On a un bachelors en police scientifique. Donc, ça veut dire qu'il y a une culture qui se crée au travers de la formation et que l'on retrouve maintenant dans les gens qui sont sortis jusqu'au doctorat et puis que l'on retrouve au travers du monde. (...) La deuxième, je dirais que c'est dans l'effort que l'on est ou que l'on sera capable de mettre pour faire tenir le tout ensemble, en interne. Et c'est là, probablement, que l'on a le souci principal et qui peut entrer en contradiction avec les incitations universitaires. (...) C'est-à-dire que l'on doit créer des forces d'intégration qui sont très fortes parce que si on lâche un peu les forces d'intégration et bien la tentation de repartir dans les disciplines d'origine est trop forte. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

16.1.3 L'acquisition et l'utilisation des technologies à la faculté des GSE

Pour une autre faculté, comme les GSE⁴⁹, l'existence au niveau international ne se joue pas sur une question de renommée ou d'acceptation d'une démarche « *épistémologique* ». L'enjeu pour elle, c'est de

⁴⁸ Il en va certainement de même pour les enseignants-chercheurs de l'Institut des Hautes Etudes en Administration Publique (IDHEAP) qui ont intégré la faculté de droit en janvier 2014. Malheureusement, cette intégration est intervenue trop tard pour l'incorporer dans ce travail et nous ne pouvons donc pas l'aborder. Par contre, il est fort probable que le fonctionnement de leurs disciplines ressemble plus à ce que l'on peut constater dans la faculté des SSP, par exemple, que dans les disciplines classiques du droit ou des sciences criminelles.

pouvoir mobiliser la technologie dans ses travaux de recherche. Cela est particulièrement vrai pour les disciplines issues des sciences naturelles au sein des géosciences. Dans ces domaines, le rapport à la technique et à la technologie revêt une importance capitale. Comme le dit cet enseignant-chercheur, la crédibilité internationale des recherches menées se mesure non seulement aux résultats obtenus mais aussi par les moyens par lesquels les enseignants-chercheurs les obtiennent. Ainsi, pour exister sur la scène internationale, il faut non seulement faire d'excellentes recherches mais aussi posséder les technologies de pointe qui permettent l'obtention de ces résultats, rendant ainsi les frontières entre sciences et techniques plus poreuses :

« Et puis il y a cette confusion énorme aujourd'hui entre sciences et techniques. Aujourd'hui vous ne faites pas de la bonne science si vous n'avez pas mis, à votre service, la dernière technique hyper pointue super balèze qui coûte des milliards ! »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

L'intégration des technologies de pointe dans la recherche est fondamentale pour se maintenir dans la compétition internationale. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'UNIL s'est dotée d'une sonde ionique (SwissSIMS). Cette acquisition a semble-t-il été nécessaire afin de maintenir la faculté dans la course internationale, de permettre à ses chercheurs de publier dans d'excellentes revues et d'obtenir ainsi plus de fonds pour la recherche. L'acquisition de la technique, si elle peut pour certains prendre le pas sur la recherche en tant que telle, est ainsi nécessaire afin de maintenir son avantage compétitif face à la concurrence internationale. Dans le cadre de la faculté des GSE, et si l'on se fie aux déclarations de ses enseignants-chercheurs, la technologie est devenue un moyen essentiel pour répondre à l'enjeu de l'existence internationale de l'UNIL :

« Je pense que si, au niveau facultaire, on essaie d'y résister, ce serait une très mauvaise idée. En une petite dizaine d'années, je pense que l'on perdrait de notre réputation nationale déjà et internationale. Ça va très, très vite en fait. Et on voit en géosciences certaines universités plus petites que nous, qui n'avaient pas les moyens d'aller dans ce sens-là, disparaître. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Et cette question de l'intégration des technologies a également un lien avec l'accès aux réseaux internationaux et par conséquent également, à des sources de financement externes. L'attrait que peut jouer la technologie dans ces disciplines fait que les collaborations deviennent plus aisées. C'est pourquoi le maintien d'une technologie de pointe est essentiel dans le rapport que peut entretenir la faculté des GSE avec l'environnement international. L'enjeu est donc pour eux de rester à la pointe de la technologie pour atteindre cet objectif organisationnel. Bien évidemment, cela ne préjuge pas d'un engouement généralisé pour cette « *technologisation* » de la science. Certaines personnes s'en défendent, bien entendu. Malgré tout, il semblerait que la technologie et son utilisation dans la recherche soient centrales dans la manière dont

⁴⁹ Nous précisons qu'il est ici essentiellement question des instituts des Sciences de la terre et de la Dynamique de la surface terrestre qui évoluent dans les différents domaines des sciences naturelles. L'institut de Géographie et durabilité est plus proche du modèle des sciences humaines et peut-être moins dépendante des questions technologiques.

l'UNIL se positionne au niveau international dans ce domaine mais aussi pour permettre son développement :

« Je peux vous dire que vous drainer pas mal d'intérêt de la part de différentes personnes. Et les collaborations viennent aussi un peu toutes seules à vous parce que vous êtes maître de la machine et donc de l'accès à certaines données. Et je vois, ça m'amuse d'ailleurs, avec cette nouvelle machine qu'on a, les gens ont afflué parce que c'est une des trois machines au monde des plus performantes. »

(Homme, professeur associé, GSE)

16.2 La redevabilité locale

Le premier enjeu pour l'organisation est ainsi de pouvoir exister sur la scène internationale. Comme nous venons de le voir, cela se traduit par différentes incertitudes en fonction des facultés : l'amélioration de l'image d'une discipline au niveau international, la légitimation d'une démarche épistémologique ou encore l'intégration de la technologie de pointe dans la recherche. Finalement, toutes les facultés cherchent à maintenir et soigner leur réputation sur la scène académique et scientifique internationale en fonction de la spécificité de leurs disciplines. Mais ce n'est pas le seul enjeu auquel doit faire face la Direction de l'UNIL et les membres du groupe professionnel des enseignants-chercheurs.

En effet, la question du rapport à la cité est un deuxième enjeu qui nous a paru important en menant cette analyse. Nous avons longuement parlé dans les chapitres précédents de l'importance des notions d'agent public, de service public ou encore de redevabilité pour les enseignants-chercheurs. Il nous paraît ainsi assez évident que l'avenir de l'UNIL et de la profession est aussi lié à ce que les enseignants-chercheurs peuvent apporter à la société vaudoise en premier lieu, puis romande et enfin helvétique. Rendre des comptes, montrer ce que l'on fait, transférer la connaissance au public, valoriser les recherches sont aussi au cœur des missions de l'UNIL et des dispositifs de régulation mis en œuvre par la Direction. Dans ce sens, la redevabilité locale est un enjeu organisationnel de premier plan : s'il faut exister sur le marché mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche, il ne faut pas oublier pour autant que l'UNIL est avant tout une composante de la politique de formation de l'Etat de Vaud et un acteur essentiel pour l'évolution du tissu socio-économique local.

Concrètement, notre analyse montre que la redevabilité locale se situe à deux niveaux principalement : le transfert de la connaissance vers la société, essentiellement à destination des mondes économiques et politiques ; et la formation des élites locales pour soutenir le développement de la région lémanique. Nous revenons brièvement sur ces deux dimensions de la redevabilité.

16.2.1 Le transfert des connaissances

Nous venons de voir, dans la section précédente, que l'intégration des technologies dans le travail scientifiques des enseignants-chercheurs en GSE était essentielle s'ils voulaient maintenir une visibilité internationale. Mais la question des technologies s'insère également dans une démarche de transfert des avancées scientifiques vers le monde économique local et régional. Evidemment, cela concerne de manière plus marquée la faculté des GSE plutôt que celle de droit (exception faite de l'Ecole des sciences criminelles) ou des SSP. Néanmoins, et comme nous l'avons déjà évoqué, la mission de transfert des connaissances existe également pour ces facultés. Il s'agit, dans ces cas là, d'un transfert de connaissances sous la forme d'une expertise, généralement à destination du monde médiatique, politique, juridique ou institutionnelle de manière générale. Cette question est essentielle puisqu'au sein des publics locaux, la question de la renommée internationale de l'UNIL, de son rayonnement, de la réputation de ses facultés au sein des réseaux épistémiques ne fait pas forcément sens. C'est du moins ce que pensent certains enseignants-chercheurs que nous avons interrogés, à l'image d'ailleurs de ce professeur ordinaire en SSP :

« Un positionnement dans de la recherche en sciences sociales au niveau international, au niveau du grand public, je pense que c'est hors entendement ou ce n'est pas ça que les gens attendent ou voient. Et encore, l'image du professeur d'uni est beaucoup plus celle de quelqu'un qui enseigne, qui donne un enseignement ex cathedra, alors qu'en fait, dans notre activité quotidienne, et bien on fait à la limite beaucoup plus d'autres choses que ça (...). »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Pour le public, ou plutôt devrions-nous dire les publics de l'UNIL, ce qui importe, c'est la mise en œuvre de ce qui est produit par les enseignants-chercheurs de l'UNIL et l'impact que pourrait avoir leur travail sur leur quotidien. On peut par exemple penser à la mise au point de nouveaux produits en utilisant des brevets issus de la recherche, de mettre sur pied de nouveaux protocoles de soins ou encore de compter sur l'expertise scientifique des chercheurs de l'UNIL pour éclairer les débats de société. Cette mission de l'université, soit de permettre un retour de la production scientifique vers la Cité afin d'améliorer le quotidien des Romands, et a fortiori des Vaudois, a souvent été mentionnée par les enseignants-chercheurs comme étant l'un de leur devoir en tant qu'agent public. Nous avons d'ailleurs évoqué en profondeur cet aspect des choses lorsque nous avons parlé de l'impact de l'environnement de l'UNIL sur le métier d'enseignant-chercheur.

Dans le but d'éclairer notre propos, nous nous autorisons à reprendre ici deux citations que nous avons utilisées dans un chapitre précédent. Ces deux citations nous semblent éclairer de manière intéressante également l'importance du transfert de connaissances de l'UNIL vers la Cité. Le fait de pouvoir répondre à cette « zone d'incertitude » est un enjeu important tant pour la légitimité de l'organisation vis-à-vis de son environnement et de ceux qui la financent que pour le développement de la profession d'enseignant-chercheur :

« L'EPFL était par exemple assez présente dans les services cantonaux, notamment en matière de gestion de l'eau et même d'aménagement du territoire, de dangers naturels aussi. Et ils travaillaient avec des profs de l'EPFL. Et c'était souvent des gens qui se connaissaient parce qu'ils avaient fait des études ensemble et des histoires de ce genre. Et puis ces profs ont pris leur retraite et le canton est

venu nous voir en nous disant qu'à l'EPFL, il n'y avait plus personne pour leur répondre quand ils toquaient à la porte. Est-ce que chez vous il y a des gens qui travaillent sur des thèmes qui sont susceptibles de nous intéresser ? (...) Donc l'attente, elle est là. La question, c'est de savoir si on s'en soucie ou pas. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Mais cela montre en tout cas l'importance de communiquer sur, je dirais, une description de la société dans laquelle ce que l'on peut savoir en terme d'études puisse être valorisé. Autrement dit, que nos études s'appuient sur quelque chose et ont un bout d'utilité sociale en tout cas dans la description et d'aider à prendre des décisions, des débats ou des choses comme ça. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des SSP)

Le fait de pouvoir transférer les connaissances produites dans le champ scientifique pour améliorer ensuite le fonctionnement du champ social, politique et économique est donc, selon notre analyse, un enjeu majeur pour l'organisation. Son avenir étant en partie conditionné par cette demande, cela fait donc du transfert des connaissances une zone d'incertitude organisationnelle importante.

16.2.2 La formation professionnelle

La seconde forme de redevabilité locale que nous avons pu isoler de notre analyse a trait à la formation professionnelle. Le terme de « *formation professionnelle* » peut d'ailleurs sembler « *contre-nature* » dans la mesure où la mission de l'université n'est pas en premier lieu de doter les jeunes cohortes d'une profession à la sortie de leurs études. Elle serait plutôt de leur enseigner un ensemble de savoirs théoriques et de principes méthodologiques qu'ils pourront utiliser ensuite dans le cadre d'une profession. Néanmoins, nous avons également soulevé dans ce travail le fait que la formation universitaire tend de plus en plus, sur la pression des étudiants et certainement d'une partie des publics de l'UNIL également, à se doter d'une dimension « *professionnalisante* ». Si le débat est loin d'être clos, il montre de manière assez claire que la mission de l'université n'est pas de former uniquement des esprits bien faits mais aussi des personnes qui vont permettre de soutenir le développement économique et social d'une région, si possible directement après leur formation. Et c'est un changement assez nouveau et important dans la mesure où le monde universitaire avait pu longtemps se préserver de cette réflexion portant sur un changement d'orientation de leurs formations. Les discussions à l'UNIL portant sur les orientations des masters en est l'illustration parfaite par ailleurs. Cela étant dit, les citations suivantes montrent de manière assez significative cet enjeu de formation à visée professionnelle ou, du moins, « *utile* » pour le monde professionnel :

« J'ai des comptes à rendre, comme vous le dites, à la société. La société demande de former des jeunes. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Ce que je sens en Suisse et que l'on peut ressentir en France aussi, c'est que l'université doit permettre de former des jeunes. Et quand on sort de l'université avec un diplôme universitaire, on doit trouver du travail. On doit être apte à rentrer dans le monde du travail. »

(Femme, MER, DSCAP)

La finalité de la formation apportée aux étudiants devient ainsi un enjeu organisationnel relativement fort. Et cela met en lumière une forme de tension entre une certaine frange d'enseignants-chercheurs pour qui la recherche constitue le cœur de leur métier et un public qui semblerait essentiellement préoccupé par la qualité de l'enseignement qui est dispensé par les enseignants-chercheurs de l'UNIL, sous-entendu ici comme étant la capacité à trouver un emploi après ses études universitaires. Il n'en demeure pas moins que pour de nombreux enseignants-chercheurs de l'UNIL, la formation est un enjeu fort pour le développement et l'avenir de leur faculté. Et la question est de savoir quelle réponse donner à cette tension entre une formation essentiellement théorique et méthodologique défendue par une partie importante des membres de la profession ainsi que la direction de l'UNIL et une formation à finalité « *professionnalisante* » comme souhaitée par l'environnement socio-économique de l'UNIL. Les enseignants-chercheurs ressentent donc que leur environnement a des attentes en matière de formation qui diffèrent en grande partie de leur propre conception de l'enseignement universitaire et de celle défendue officiellement par la Direction de l'UNIL. C'est un enjeu organisationnel fort et la réponse à apporter est grandement incertaine puisqu'elle est source de débats à l'intérieur de l'organisation :

« Il y a toujours ce débat qui est absolument extraordinaire. Et si on le prend à la lettre comme enseignant, on est paumé ! Parce qu'on nous dit que l'on ne doit pas faire de cursus professionnalisant. Donc ça, c'est le discours officiel. Mais quand on passe par le centre de soutien à l'enseignement, on nous dit que les étudiants aimeraient quand même bien qu'on mette du professionnalisant. Donc, on nous demande d'inviter des praticiens dans nos cours quand on peut. C'est rigolo car c'est complètement antinomique. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Et je pense que le rôle de l'université doit se distinguer des hautes écoles techniques et qui sont beaucoup plus professionnalisantes. Et ça, c'est un peu plus difficile à vendre aux gens du canton, que le rôle de l'université doit être différent du rôle des hautes écoles techniques que l'on a aussi dans le canton. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Les attentes des étudiants à l'égard des universités, et en particulier de notre faculté, ont changé dans le sens où il y a beaucoup plus qu'auparavant une demande en terme de professionnalisation des formations. (...) Je pense que les attentes en terme de professionnalisation des étudiants ne sont pas complètement absurdes. Que les attentes que la société fait peser sur les universités en nous demandant de nous préoccuper du devenir professionnel de nos étudiants, à ce niveau là, ces attentes je les trouve légitimes. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

On remarque dans ces différentes déclarations que la formation est un enjeu stratégique important pour l'organisation. Et les réponses que vont apporter les enseignants-chercheurs sont encore largement dépendantes de la personnalité et de la conception de l'enseignement supérieur des professionnels. Mais le fait de répondre ou non à cette demande externe peut en effet avoir des répercussions importantes sur l'UNIL et sa position au sein du marché de l'enseignement supérieur et de la recherche en Suisse. Les enseignants-chercheurs font donc face, là, à une autre « *zone d'incertitude organisationnelle* ».

16.3 Le financement de la recherche

Nous avons vu que les principales « zones d'incertitude », dont les membres de l'UNIL doivent faire face, ont deux sources principalement : l'existence sur la scène internationale et la redevabilité locale. L'avenir de l'UNIL passe ainsi dans la capacité de sa Direction et des membres de la profession d'enseignant-chercheur à pouvoir répondre à ces demandes, contradictoires sous certains aspects. Et cette capacité à pouvoir apporter des réponses positives à ces enjeux est importante pour l'organisation sur un point essentiel, soit le financement de l'UNIL. En effet, nous avons vu que le financement de la recherche est un élément qui prend de plus en plus de place dans le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs. Avec la raréfaction du financement des postes de relève par les budgets de l'UNIL, la recherche tend de plus en plus à devoir s'autofinancer. Concrètement, les enseignants-chercheurs ont besoin des fonds externes pour augmenter leurs équipes de recherche au-delà de la dotation officielle et « légale » définie par le règlement de l'UNIL. Si les enseignants-chercheurs veulent avoir des groupes de recherche suffisamment grands pour atteindre leurs objectifs (ou, parfois, pour simplement avoir le soutien minimum à leurs activités), ils doivent financer ces places par des sources externes. Le financement de la recherche constitue donc « le nerf de la guerre » pour le développement de la profession et surtout de maintenir une capacité de régulation. En effet, obtenir des financements permet de maintenir, d'une certaine manière, l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs au sein de leur organisation :

« Mais, surtout, il y a un autre problème. Les restrictions budgétaires sur les subventions, sur les structures poussent les chercheurs à devoir chercher des financements sur contrats. Et en gros, si on n'a pas de contrat et bien on ne peut plus vraiment faire grand chose. C'est-à-dire que même pour des petites dépenses, si on a besoin de deux ou trois-mille francs par an pour se déplacer pour des colloques, c'est impossible à trouver. Il faut monter des gros projets. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Et la même personne d'ajouter :

« Maintenant, pour pas mal de projets, et bien c'est peut-être un projet international avec des équipes dans plusieurs pays et au niveau local, 4 ou 5 personnes qui travaillent sur le même thème en échangeant là autour. Donc, la recherche est devenue beaucoup plus collaborative dans ce sens là. Et c'est vrai que ça a des conséquences aussi sur les financements de la recherche. C'est-à-dire que financer un crayon, ce n'était pas trop cher, la bibliothèque était toujours là et donc la recherche ne coûtait rien si ce n'est un petit peu de temps libre. Alors que maintenant, toute une série de recherches impliquent de payer 2 ou 3 personnes, impliquent de payer des voyages, impliquent éventuellement une collecte de données et une collecte de données peut être remarquablement chère suivant les méthodes que l'on utilise. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Dans ce contexte, le fait d'exister sur la scène internationale, que ce soit par la renommée de sa faculté, la légitimation d'une posture épistémologique ou encore l'utilisation de technologies de pointe, a comme finalité que les enseignants-chercheurs de l'UNIL peuvent s'insérer plus aisément au sein de leurs

communautés épistémiques et d'élargir ainsi leurs réseaux. En pouvant intégrer ces réseaux internationaux, il devient plus aisé d'accéder à ces « gros » projets internationaux richement dotés financièrement. Mais c'est aussi, dans un second temps, s'assurer une meilleure visibilité pour diffuser ses travaux, que ce soit par les invitations à des colloques ou des congrès internationaux ou alors pour publier ses articles dans les meilleures revues spécialisées. En d'autres termes, cela permet de « vendre » plus facilement son travail scientifique à l'extérieur. Du coup, en vendant plus facilement sa production, en se rendant plus visible, les enseignants-chercheurs peuvent gagner en légitimité auprès des pairs qui évaluent les projets de recherche au Fond National et attribuent les budgets de la recherche, par exemple. Exister sur la scène internationale est donc essentielle pour prouver ses qualités d'enseignants-chercheurs et ainsi améliorer la crédibilité de son dossier lorsqu'il faudra demander des financements externes pour ses recherches :

« Donc, c'est vrai que ces pressions, ces injonctions qui viennent d'en haut demandant à ce que l'université de Lausanne montre sa présence sur le marché scientifique, de faire état de ses performances pour obtenir des financements externes et développer sa recherche, etc., ça c'est quelque chose que j'avais très fortement intériorisé quand j'occupais des fonctions institutionnelles et que je continue encore à intérioriser parce que je pense que c'est important. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Et pour l'UNIL et sa Direction, il s'agit là d'un enjeu important puisque si elle veut remplir ses objectifs stratégiques, et plus particulièrement celui portant sur la construction d'une place scientifique lausannoise forte et compétitive, elle doit compter sur le professionnalisme de ses enseignants-chercheurs. Et ce professionnalisme consiste en l'occurrence à faire en sorte d'être visible sur le marché scientifique, au sein de ses communautés épistémiques, afin d'accéder aux ressources de la recherche. Afin de réaliser cet objectif stratégique, la Direction de l'UNIL est donc tributaire de l'action ou de l'inaction de ses enseignants-chercheurs dans ce domaine. Il s'agit là d'une « zone d'incertitude organisationnelle » importante. Dès lors, les enseignants-chercheurs qui ont les ressources pour exister sur la scène internationale gagnent ainsi en pouvoir et peuvent maintenir une certaine autonomie. C'est ce que nous verrons lorsque nous aborderons la question des ressources à disposition des acteurs, et notamment les ressources économiques et réputationnelles.

Mais le financement de la recherche par des fonds externes couvre aussi, dans notre esprit du moins, le financement par l'Etat au travers de son enveloppe budgétaire. Nous venons de dire ci-dessus que le deuxième grand enjeu pour l'organisation, c'est de démontrer ce qu'elle peut apporter à son environnement immédiat. En l'occurrence, il s'agit ici de faire état de quelle manière elle peut contribuer au bien-être socio-économique de la région lémanique et plus particulièrement du canton de Vaud. Cela prend la forme d'un transfert de technologies pour les domaines techniques et la diffusion d'une expertise pour les domaines des sciences humaines. L'enjeu pour la Direction de l'UNIL et les membres de la profession d'enseignant-chercheur est de montrer en quoi leur travail peut contribuer au bien-être de la société qui les finance largement :

« Justement, pour avoir des locaux, pour avoir du financement, il faut quand même que l'on puisse montrer de manière très concrète ce que nous rapportons à la société. Enfin qu'est-ce que nous documentons et qui intéresse la société dans laquelle on vit ? Il y a quand même aussi des mouvements qui vont dans ce sens. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Nous avons également abordé la question de la formation des étudiants comme étant un enjeu majeur aux yeux de nombreux enseignants-chercheurs. Le fait de pouvoir ou non répondre à la demande d'une formation qui puisse aboutir à un emploi est devenu un enjeu important. On peut lier ceci au premier axe de la stratégie de l'UNIL concernant l'enseignement. Dans ce point, la Direction de l'UNIL prévoit de mettre en place une politique qui vise l'apprentissage et la réussite, dont spécifiquement de préparer au mieux les étudiants à l'entrée dans la vie active. La formation des élites professionnelles fait partie de la stratégie de l'UNIL et elle est essentielle car elle répond selon toute vraisemblance à une demande de la société. Cette redevabilité locale passe ainsi par la formation d'une élite ou, plus largement, de professionnels dont la société Romande a besoin pour soutenir son développement socioéconomique :

« Bon, elle est là pour former les gens. Ça me semble clair. Pas seulement pour former les élites mais aussi un groupe plus large. Donc elle forme pas mal de professions qui sont des professions de la classe moyenne supérieure mais qui sont importantes pour la société. »

(Homme, professeur PTC, SSP)

L'Etat de Vaud, et plus particulièrement ses citoyens, financent l'UNIL également en vue qu'elle forme des jeunes professionnels dont le tissu socioéconomique aura besoin dans le futur. Cette mission fait pleinement partie du contrat qui lie l'UNIL au Gouvernement vaudois. Pour continuer à bénéficier du soutien financier de l'Etat dans ses activités de recherche et d'enseignement, la Direction de l'UNIL doit s'assurer de cette adéquation entre la formation que les jeunes reçoivent et la demande de la société en matière de main d'œuvre hautement qualifiée. Comme nous l'avons vu, on perçoit déjà fortement au travers du récit des enseignants-chercheurs cette volonté pour des formations « *professionnalisantes* », qui émane conjointement des étudiants et du monde économique. Pouvoir répondre à cette attente, cela constitue une deuxième grande « *zone d'incertitude organisationnelle* ». Et les enseignants-chercheurs peuvent ou non répondre à cette demande. Dans ce sens, ils ont d'autant plus de pouvoir de décider de mettre en œuvre ou non cette réforme du contenu de leur enseignement que la position officielle du Rectorat est de ne pas proposer de formation à visée « *professionnalisante* ». Cette position est essentielle afin de maintenir leur spécificité face aux Hautes Ecoles Spécialisées et réserver l'aspect « *professionnalisant* » aux seules formations continues.

Mais au final, l'analyse que nous avons pu faire de l'existence de « *zones d'incertitude* » au sein de l'UNIL, montre que le rapport « *UNIL – champ scientifique international* » est beaucoup plus important que le rapport « *UNIL – Cité* ». En effet, on voit que la redevabilité locale est surtout un enjeu dans l'esprit des enseignants-chercheurs. Cependant, on ne retrouve quasiment pas, ou alors exprimé de manière indirecte, cet enjeu dans la stratégie de la Direction de l'UNIL. On peut se poser la question si la maîtrise de cet enjeu, car nous pensons néanmoins qu'il s'agit d'une zone d'incertitude organisationnelle, donne

réellement du pouvoir et de l'autonomie aux enseignants-chercheurs et leur octroie plus d'autonomie dans le processus de régulation. La possession de ressources stratégiques pour intervenir dans ce champ local n'est donc peut-être pas si déterminante dans la capacité de régulation de la profession d'enseignant-chercheur dans le contexte organisationnel actuel. C'est ce que nous verrons dans un prochain chapitre.

Par contre, le fait d'intégrer des réseaux internationaux, de participer à des projets européens, d'élargir sa réputation ou, dit plus simplement, d'exister sur la scène internationale recouvre l'essentiel de la stratégie de l'UNIL. La question du rapport entre l'UNIL et son environnement international se retrouve ainsi au cœur de la stratégie de développement de l'organisation. Cette « *zone d'incertitude organisationnelle* » est donc certainement la plus importante pour l'UNIL et son développement dans le futur. La maîtrise de cette « *zone d'incertitude* » est donc extrêmement importante pour la profession afin de maintenir une capacité d'autorégulation et donne accès à plus de pouvoir à ceux qui la maîtrisent au sein de la profession. En effet, l'essentiel du développement des activités de recherche (et donc de son financement) passe par une meilleure reconnaissance internationale des activités de l'UNIL. Dans ce cas de figure, les enseignants-chercheurs disposant des meilleures ressources voient potentiellement leur pouvoir augmenter au sein de l'organisation.

Nous allons donc aborder ci-dessous la question des ressources stratégiques à disposition des acteurs afin de maîtriser les « *zones d'incertitude organisationnelle* » et maintenir leur pouvoir et leur autonomie régulationnelle au sein de l'UNIL. Nous verrons qu'il existe plusieurs types de ressources et que certaines d'entre elles sont plus opérantes que d'autres. Toutes les ressources n'ont ainsi pas la même valeur stratégique : certaines ressources confèrent plus d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire aux enseignants-chercheurs que d'autres. L'importance des ressources est ainsi relative aux valeurs professionnelles auxquelles elles se réfèrent et à leur importance dans la hiérarchie des valeurs de la profession que nous aborderons en fin de chapitre. Les personnes possédant ces ressources stratégiques sont ainsi en mesure de jouer avec ces règles du jeu de telle sorte qu'ils parviennent à préserver un maximum de sens dans leurs activités professionnelles.

17 Les ressources à disposition des acteurs

Dans l'approche théorique de Crozier et Friedberg sur l'analyse stratégique, le pouvoir d'un acteur en organisation est lié à sa volonté, ou non, d'agir de manière à répondre à certains enjeux stratégiques pour l'avenir de l'organisation (Crozier & Friedberg, 1977). Mais pour exercer un tel rapport de pouvoir et laisser planer le doute sur son action, l'individu doit nécessairement posséder des ressources stratégiques. Sans ressources, il ne pourrait pas agir de la sorte. Crozier et Friedberg montrent ainsi qu'il existe quatre sources de pouvoir : l'expertise, la maîtrise des relations entre l'organisation et son environnement, la maîtrise de l'information et de la communication et enfin, la maîtrise des règles organisationnelles générales. Nous pouvons également rappeler que l'analyse des ressources stratégiques et les rapports de pouvoir entre acteurs doivent toujours s'entendre à partir d'un contexte organisationnel particulier (Crozier & Friedberg, 1977 :71-77).

Nous avons ainsi retenu l'idée ici que les enseignants-chercheurs sont les principaux acteurs qui, au travers de leurs pratiques professionnelles, peuvent permettre à l'organisation de répondre aux enjeux que nous évoquons dans les paragraphes précédents et d'atteindre ses objectifs stratégiques. Leur rôle au sein de l'organisation leur confère donc un pouvoir théorique certain. Quant à leurs ressources, ces dernières diffèrent quelque peu de celles exprimées par Crozier et Friedberg dans leur analyse de la bureaucratie. Evidemment, elles ne sont pas radicalement différentes mais s'adaptent plutôt au contexte organisationnel et professionnel de l'UNIL.

Pour les déterminer, nous nous sommes également fortement inspiré des concepts de champ et de capitaux développés par Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1964). Nous sommes ainsi parti du principe que le monde de la recherche et de l'enseignement supérieur constitue une sphère de la vie sociale qui s'est progressivement autonomisée. On peut dès lors parler de « *champ scientifique* ». Ce champ est marqué par des rapports de force entre des dominants et des dominés, lesquels se livrent des luttes afin de maintenir ou de transformer ces rapports de force. Bourdieu a d'ailleurs passablement investigué la question du champ scientifique dans ses travaux et a démontré que ces rapports de force portaient essentiellement sur le monopole de la compétence scientifique (Bourdieu, 1975, 1976). Mais pour acquérir ce monopole de la compétence scientifique, la détention de ressources par les acteurs est indispensable. Pour Bourdieu, ce sont les capitaux que détiennent les enseignants-chercheurs qui déterminent leur capacité à interagir au sein du champ scientifique, et plus spécifiquement le capital scientifique. Selon Bourdieu, le capital scientifique est « *une espèce particulière de capital social* » qui a pour finalité, dans un champ fortement autonome, d'imposer à ses pairs la définition de ce qu'est ou devrait être la science (Bourdieu, 1976 :91).

Dans ce travail, nous n'avons pas adopté exactement le même point de vue que Bourdieu dans la mesure où nous n'avons pas cherché à savoir comment les enseignants-chercheurs parvenaient à imposer une conception de la science à leurs pairs au sein des communautés épistémiques. Notre point de vue se situe au niveau de l'organisation en nous interrogeant sur la manière dont les enseignants-chercheurs de l'UNIL pouvaient maintenir des pratiques professionnelles qui répondent à leur conception de la science et de l'enseignement supérieur. En d'autres termes, nous avons voulu savoir quelles sont les ressources déterminantes pour le maintien d'une autonomie régulationnelle.

A partir de là, nous avons considéré les ressources composant le capital scientifique des enseignants-chercheurs de l'UNIL comme les instruments par lesquels ils se maintiennent au sein de leur communauté épistémique, répondent aux attentes externes, et s'octroient les espaces de liberté nécessaires à la pratique d'une science qui fait sens à leurs yeux. Ces ressources ne sont certes pas totalement déconnectées des luttes pour le monopole de la compétence scientifique puisqu'elles tentent tout de même de rendre légitime certaines pratiques professionnelles au détriment d'autres. Mais ces luttes ne se font pas au niveau du champ scientifique mais au niveau de l'organisation. L'enjeu est, selon nous, bien plus de maintenir une autonomie régulationnelle au travers de l'usage qui est fait de ces ressources plutôt que d'imposer une vision de la science à l'ensemble de sa communauté épistémique. Au niveau des enseignants-chercheurs de l'UNIL, nous avons ainsi déterminé quatre ressources principales : la ressource sociobiologique, la ressource économique-entrepreneuriale, la ressource réputationnelle et la ressource institutionnelle.

17.1 La ressource sociobiologique

L'âge et le statut des enseignants-chercheurs constituent des éléments importants de leur capacité à pouvoir résister à certaines pressions externes, telles que la pression à la publication ou encore la recherche de fonds. Le fait d'être à un âge où l'essentiel de sa carrière est derrière soi, cela permet à ces enseignants-chercheurs de se sentir moins menacés par d'éventuelles sanctions ou encore par la concurrence d'autres enseignants-chercheurs. Dans un système de gestion tel que celui de l'UNIL, les sanctions débouchant sur un licenciement sont extrêmement rares. C'est pourquoi les enseignants-chercheurs les plus âgés peuvent décider de jouer ou non le jeu du champ, en fonction de leurs intérêts. Cette place au sein de l'organisation leur donne évidemment un pouvoir que n'ont pas les nouveaux arrivants dans la profession et qui doivent, eux, démontrer leur potentiel. C'est notamment le cas des enseignants-chercheurs engagés sur des contrats PTC :

« Je prétends que pour les chercheurs de ma génération, on est encore libre de faire à peu près ce que l'on veut dans les positions que l'on a, en faisant quand même attention de travailler. (...) Pour un jeune chercheur, qui se trouverait être maître assistant en voie d'être stabilisé ou en PTC, je pense que là les pressions sont beaucoup plus grandes. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

La question de la génération est donc importante à prendre en compte dans la capacité qu'ont les enseignants-chercheurs à maintenir de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire, soit à maintenir une certaine capacité d'autorégulation. Evidemment, cette ressource est propre à ce type d'organisation qui met relativement peu en compétition les membres du corps enseignant. Il est plus que probable que cette ressource ne soit pas aussi déterminante dans d'autres organisations, notamment de type anglo-saxon où la compétition interne est plus marquée. Et la question demeure de savoir si cette ressource en constituera toujours une dès lors que cette génération d'enseignants-chercheurs aura quitté l'organisation ou alors si ce type de ressource perdure quelle que soit la génération d'enseignant-chercheur. Il se peut, en effet, que si les modes de gestion n'évoluent pas vers plus de mécanismes de contrôle et de sanctions, que la Direction de l'UNIL soit toujours aussi proche professionnellement et culturellement de ses enseignants-chercheurs alors la question de l'âge peut demeurer une ressource. Ce que l'on sait à ce stade, c'est que la faible probabilité d'un renvoi alliée au fait que cette génération d'enseignants-chercheurs n'a pas été socialisée à cette culture de la production et de la performance scientifique, fait que les enseignants-chercheurs en fin de carrière ont plus de possibilités de jouer ou non le jeu du champ scientifique. Leur marge de manœuvre pour répondre aux attentes de la Direction est ainsi plus grande que des confrères en début de carrière :

« Et je pense qu'encore une fois, j'ai une position ultra-privilegiée en étant en fin de carrière et dans une université qui me paraît être très souple dans les procédures d'évaluation. Je serais à 40 ans dans une école anglaise, je serais probablement beaucoup plus malheureux. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« A 55 ans, je n'ai pas l'impression que je suis dans la même situation que quelqu'un qui arrive sur le marché à 30-35 ans. (...) A tort ou à raison, je me sens moins menacé. »

(Homme, MER, SSP)

Et cette liberté qu'apporte l'ancienneté dans la profession permet aux enseignants-chercheurs de se libérer quelque peu de certaines pressions. C'est notamment le cas de la pression à la publication. Nous avons vu que cette pression à la publication, essentielle pour exister au sein de sa communauté épistémique et permettre à l'UNIL d'exister sur un plan international, peut parfois aboutir à une perte d'autonomie en matière de choix scientifiques. Cette perte d'autonomie est évidemment un moyen de contraindre les pratiques professionnelles et constitue une régulation de contrôle. Dans ce cadre, le fait d'arriver proche de la retraite, d'avoir effectué la quasi totalité de sa carrière, d'avoir suffisamment d'appuis à l'intérieur de son organisation et de disposer d'un solide réseau au sein de sa communauté épistémique, tout cela fait qu'il est plus aisé de se détacher de cette pression à devoir faire « *de la science qui plaît* ». L'âge et la stabilité d'un poste d'enseignant-chercheur permet ainsi à ces professionnels, du moins dans le cadre de l'UNIL, de faire le choix d'adopter ou non ces pratiques et de faire parfois des choix de recherche qui s'éloignent de ce qu'ils auraient fait plus tôt dans leur carrière, à un moment où il fallait se stabiliser. Autrement dit, ils sont plus libres de mener des recherches qui répondent à leurs soucis intellectuels. Etant donné qu'ils ont une carrière derrière eux qui prouvent leur valeur scientifique, il est difficile de remettre en cause leur légitimité professionnelle et ils peuvent ainsi se détacher plus facilement des attentes externes :

« Quand une personne arrive à proximité de la retraite, il y a des choses qu'ils n'ont jamais osé dire parce qu'elles étaient « non mainstream ». Et puis, de temps en temps, ils se permettent une réflexion, un essai. (...) Ça, c'est des choses que l'on voit parfois apparaître effectivement. Les profs peuvent se payer ce luxe. Ils ne risquent pas de se griller auprès de la communauté parce qu'ils sont bien assis, mais c'est à partir de 55-60 ans. Ça, oui, on le voit parfois. Mais on voit bien que c'est parce qu'ils n'ont plus rien à prouver, qu'ils sont indéboulonnables. »

(Homme, professeur associé, GSE)

« Disons, moi, je n'ai plus rien à prouver. Donc si vous voulez les h index et autres, je peux m'en dispenser. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

17.2 La ressource économique-entrepreneuriale

Parmi les enjeux auxquels l'UNIL doit répondre ces prochaines années, nous avons mentionné à la fois le renforcement de la qualité de la recherche scientifique ainsi que la construction de la place scientifique lausannoise. Le fait de vouloir développer la recherche, de mettre sur pied des collaborations interinstitutionnelles, d'améliorer la visibilité de la production lausannoise au niveau international ou, dit plus simplement, de faire de l'UNIL un pôle d'attractivité scientifique suppose une attitude proactive de la part des enseignants-chercheurs dans leurs activités de recherche. Pour permettre à l'UNIL de rayonner au-delà du canton de Vaud et de la Romandie, il faut ainsi mener des recherches de haut niveau. Cela signifie concrètement de déposer des projets de recherche innovants, de proposer des contributions innovantes lors des rencontres internationales, de nouer des relations internationales afin d'intégrer des réseaux de chercheurs pour accéder ensuite à des pôles de recherche au niveau européen ou au-delà, etc. En d'autres termes, pour que l'UNIL existe au niveau international, il faut que ses enseignants-chercheurs soient visibles. Et pour y parvenir, l'essentiel des efforts doit être fait dans le domaine de la recherche. Mais cela suppose également d'avoir les moyens financiers pour mener ces recherches sur le terrain et rémunérer une équipe de recherche, en particulier les assistants doctorants, pour traiter et exploiter les données.

Ainsi, les enseignants-chercheurs sachant faire preuve d'un esprit entrepreneurial sont les plus à même d'attirer vers eux les financements nécessaires pour monter des projets scientifiques ambitieux ou intégrer des pôles internationaux de recherche. Cet esprit d'entrepreneur permet premièrement aux enseignants-chercheurs d'accéder plus facilement à la ressource économique et de participer activement à la réalisation de la stratégie posée par la Direction de l'UNIL. Deuxièmement, cela leur confère une liberté dans la manière de mener leurs recherches puisque les mécanismes de contrôle sur les résultats de la recherche sont très souples tant au sein de l'UNIL que du FNS. Les enseignants-chercheurs disposant de cette ressource économique-entrepreneuriale ont dès lors un certain pouvoir au sein de l'organisation puisqu'ils peuvent d'un côté répondre aux attentes de la Direction de l'UNIL en matière de développement scientifique et, d'un autre côté, acquièrent de l'autonomie dans la gestion de leur travail quotidien :

« (...) c'est souvent quand il y a des projets, quand on a du fric du Fonds National que l'on peut comme ça être autonome. (...) Ce n'est pas la seule clé mais, oui, c'est une manière de se créer des structures qui te permettent de te créer un espace un peu autonome. (...) Il y a des pressions, c'est sûr, je ne dis pas que l'on est totalement libre. Mais après, il faut essayer dans le cadre de ce que l'on a à disposition, de créer quelque chose. »

(Homme, professeur PTC, SSP)

Bien entendu, cela nécessite de la part de l'enseignant-chercheur que ce dernier maîtrise les codes permettant d'accéder à ces ressources. Cela ne va pas de soi et le fait de disposer de cette ressource nécessite tout de même l'acquisition d'un savoir-faire en matière de dépôt de projets de recherche. Il faut pouvoir anticiper les attentes et les éventuelles critiques, rédiger de manière à correspondre aux canons voulus par les instances de financement. L'enseignant-chercheur ne pourra donc pas réellement disposer de cette ressource économique-entrepreneurial s'il n'a pas, au préalable, intégré les règles du jeu prévalant dans la recherche de fonds. Mais dès lors que cette compétence est acquise, et cette acquisition peut être plus ou moins rapide en fonction des individus, les qualités d'entrepreneur peuvent s'exprimer et l'enseignant-chercheur peut ainsi s'octroyer des espaces d'autonomie et de pouvoir :

« En revanche, il y a des espaces, des moyens personnels et chacun a sa petite religion pour vivre tranquille ou pour continuer à développer ses recherches, pour faire des trucs. Un autre moyen de faire, c'est de déposer. (...) Bon, d'une fois que tu as compris les règles du jeu, on n'est pas idiot non plus, si tu veux avoir un projet financé et bien tu fais un projet comme il faut le faire pour le FNS parce que tu sais qui est dans la commission, qui va lire ton projet. Et donc ce n'est pas compliqué, tu fais un truc bien carré, avec des tableaux en 4 cases « input », « output », les hypothèses, la littérature dit que... Et d'une fois que tu as l'argent, si tu l'as, tu fais ce que tu veux. (...) Et on ne va pas venir voir si tu as bien fait ton système d'hypothèses et ta base de données. Tu fais ce que tu veux. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

En répondant aux attentes formelles de l'organisation, soit en obtenant des projets de recherches et des financements externes, les enseignants-chercheurs gagnent ainsi en autonomie sur la manière de gérer concrètement leurs recherches. Les enseignants-chercheurs n'ayant peut-être pas autant de qualité d'entrepreneur, qui parviendraient plus difficilement à obtenir des fonds externes, se retrouveraient dans une situation où ils se verraient contraints d'intégrer des projets dont ils ne maîtrisent pas complètement ni la conception, ni la réalisation. Bien évidemment nous formulons là une hypothèse dans la mesure où nous n'avons pas pu vérifier ce cas. Mais il n'en demeure pas moins que la ressource économique-entrepreneuriale est importante pour maîtriser ces zones d'incertitude organisationnelle que sont l'existence sur la scène internationale et le financement de la recherche, tout en s'octroyant les marges de liberté nécessaires au maintien d'une autonomie réglementaire :

« Entrepreneur dans le sens où on a une certaine autonomie à créer un monde à soi ! Et dans ce sens là, on peut par exemple organiser un projet de recherche comme on veut, afin que ce soit une bonne chose à la fois pour les assistants mais aussi pour soi-même et pour les collègues. Donc on a des libertés comme ça. On a une marge de manœuvre qu'il faut mieux utiliser et il faut en faire quelque chose parce que c'est ça justement un petit peu la différence par rapport aux assistants ou des gens qui n'ont pas encore stabilisées... Donc là, j'ai une position relativement privilégiée. Donc là, je peux faire des choses et à mon avis ce serait bête de ne pas en profiter de ce potentiel. Dans ce sens là, je me sens entrepreneur. »

(Homme, professeur PTC, SSP)

Nous pouvons encore relever un fait intéressant, que nous tirons de la citation ci-dessous mais qui semble extrêmement pertinent d'un point de vue général. Celui-ci consisterait à dire que la capacité à se « muer » en entrepreneur, à être proactif afin d'accéder à des ressources financières externes pour financer ses équipes de recherche et développer des projets innovants, peut avoir une caractéristique générationnelle. Il ne s'agit évidemment pas là d'une généralité mais il se peut, potentiellement du moins, que la ressource économique-entrepreneuriale ne s'allie pas naturellement à la ressource sociobiologique ou, dit plus simplement, que l'une peut compenser l'autre dans la recherche d'une autonomie régulationnelle lorsque l'une des deux ressources est défaillante.

Dans la perspective de pouvoir mener une activité d'enseignant-chercheur qui a du sens, la jeunesse professionnelle peut être un handicap puisque l'on serait plus tenté de se conformer à des standards professionnels imposés à un niveau international et qui ne leur correspondraient pas réellement. Ce contrôle externe sur leurs activités pourrait être compensé par un esprit d'entrepreneur et la capacité à soulever des fonds afin de pouvoir mener des recherches qui leur font sens. Tandis que les enseignants-chercheurs en fin de carrière pourraient pâtir de cette absence de socialisation aux critères contemporains de la recherche, soit cet esprit d'entrepreneur. Il y aurait ainsi le risque qu'ils soient dépendants du travail de leurs jeunes collègues ou alors se retrouvent isolés au sein de leur organisation. Une fois de plus, il est fort probable que leur ancienneté et leur légitimité scientifique acquise depuis de nombreuses années leur permettent de compenser ce manque d'esprit d'entreprise. Et cela est certainement facilité par l'environnement managérial de l'UNIL que nous venons d'évoquer.

Nous sommes loin d'affirmer que c'est le cas de tous les enseignants-chercheurs partageant ces profils d'âge, mais on peut néanmoins faire l'hypothèse que le manque de ressource économique-entrepreneuriale peut être compensé par une ressource sociobiologique et inversement. Mais comme le dit cet enseignant-chercheur, peut-être que ce phénomène est plus présent au sein des disciplines SHS que dans les sciences naturelles, où les enseignants-chercheurs ont été convertis depuis plus longtemps à ces logiques contemporaines du champ scientifique :

« Il y a une séparation entre sciences sociales et humaines et les sciences naturelles. Au sein des sciences sociales et humaines, je sens deux générations de personnes et c'est très intéressant. Il y a les anciens, ceux qui sont à cinq, dix ans de leur retraite, et qui ont gardé cet esprit que l'on avait il y a vingt ou trente ans en sciences naturelles, c'est-à-dire un certain confort intellectuel. L'Etat est garant de nos assistants, et pour ces gens-là, ça ne viendrait même pas à l'idée de chercher des fonds externes pour développer leur groupe ou des choses comme ça. On leur fournit 1,6 assistant pour eux et puis voilà, ils travaillent avec ce qu'on leur donne. De temps en temps, ils aimeraient un peu plus, mais ça s'arrête là. Et puis dans la même catégorie de sciences sociales, il y a les jeunes qui arrivent parfois de l'étranger, pays où les conditions cadres ont été bien moins bonnes, et ceux-là savent qu'il faut aller chercher en Europe (des financements, ndlr., Il faut aller chercher les bourses Marie Curie, les bourses de mobilité, ou de choses comme ça. Et puis il y a les jeunes collègues suisses qui ont passé à l'étranger. Ces gens-là font des projets Fond Nationaux. Mais il y a une évolution générale. »

(Homme, professeur associé, GSE)

17.3 La ressource réputationnelle

Pour obtenir plus facilement des fonds pour la recherche, ou pour participer à des réseaux internationaux ou encore tout simplement pour diffuser les résultats de son travail, l'enseignant-chercheur doit jouir d'une certaine réputation au sein de sa communauté épistémique. La reconnaissance de son travail scientifique par les pairs est une ressource importante pour accéder aux ressources financières et symboliques de la recherche. Au-delà de la qualité intrinsèque de ce qui est produit, les relations d'interconnaissance au sein du champ scientifique semblent faciliter les processus permettant d'obtenir des fonds ou de publier des articles. Mais pour arriver à constituer un tel réseau et être reconnu au sein de celui-ci, cela prend du temps et nécessite de se plier au préalable à des critères imposés de l'extérieur. Ce n'est qu'ensuite, lorsque l'enseignant-chercheur a démontré sa capacité à « exister » au sein de sa communauté épistémique, qu'il peut enfin retrouver un peu d'autonomie professionnelle :

« Maintenant, (...) je fais des articles dans les revues quand on me les demande. Voilà. Oui parce qu'il ne faut pas croire que pour tout le monde c'est la même règle : tu envoies un papier et tu ne sais pas si tu vas être publié. Non, bien sûr que non ! Donc voilà, j'ai publié l'année dernière un papier dans une des meilleures revues aux Etats-Unis. (...) On me l'a commandé le papier. Donc là, ok, je veux bien le faire. Pour cela, il faut avoir atteint une certaine réputation dans la profession pour que l'on vienne te commander des trucs, évidemment. (...) Voilà, mon arrangement avec ces contraintes, c'est ça : c'est faire mes trucs à moi. C'est de l'auto publication quasiment. Quand je publie un bouquin, c'est un peu de l'auto publication. Il y a de toute manière quelques éditeurs qui publieront quoi que je fasse, sauf si un jour je fais quelque chose de vraiment mauvais. Mais je suis sûr de trouver un éditeur parce que j'ai une position, je suis en place et je fais ce que je veux. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« ⁵⁰Et même à l'interne, les gens l'ont repoussé (...). Il y a des gens qui doutaient un petit peu de lui et puis il n'avait pas une grande productivité à l'interne. (...) Et maintenant, finalement, ils le reconnaissent aussi, peut-être parce qu'il a eu la bonne reconnaissance à l'extérieur et puis il est revenu à l'intérieur. Et maintenant, il est juste indispensable. C'est merveilleux. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Mais la réputation d'un enseignant-chercheur lui permet également d'intégrer plus facilement des réseaux internationaux et d'être engagé sur des projets ayant un rayonnement international. Et le fait d'être engagé dans ce type de projet dépassant les frontières de l'UNIL, voire de la Suisse, constitue une ressource relativement importante pour l'enseignant-chercheur. Cette capacité à pouvoir exister en dehors de l'organisation répond à cet enjeu d'ouverture vers l'international et de diffusion de l'image de l'UNIL à l'extérieur de la Suisse. En répondant à cet enjeu, l'enseignant-chercheur peut ainsi se sentir plus libre vis-à-vis des contraintes organisationnelles et de s'orienter dans des domaines de recherche qui lui plaisent. Mais cela n'est évidemment possible que si vous disposez d'une certaine reconnaissance auprès de vos

⁵⁰ Il s'agit ici d'un témoignage retraçant le parcours d'un collègue MER en faculté des GSE. Ce collègue a construit ses recherches à partir d'un point de vue théorique extrêmement original. Pendant longtemps, il a été ignoré tant au niveau local, au sein de sa faculté, qu'au niveau de sa communauté épistémique. Cette situation lui a longtemps valu d'être mis à l'écart. Ce n'est qu'après avoir pu publier dans une revue américaine à très haut facteur d'impact qu'il a acquis une réputation et une légitimité tant à l'interne qu'à l'externe. Il peut désormais faire la science qui lui plaît.

pairs et que ces derniers vous accordent leur confiance. La réputation scientifique est dès lors une ressource essentielle pour pouvoir interagir entre ces deux sphères, soit celle de l'organisation et celle de la communauté épistémique, et d'augmenter son pouvoir au sein de son institution d'appartenance.

On ne peut s'empêcher de penser ici à la figure du « *marginal sécant* » qu'évoquent Crozier et Friedberg dans leur ouvrage (Crozier & Friedberg, 1977 :86). La seule différence ici avec la notion développée par ces deux auteurs réside dans le fait que les enseignants-chercheurs participant à ces deux mondes n'ont pas pour finalité d'interpréter des logiques contradictoires qui prélèveraient dans leur communauté épistémique afin de les faire comprendre par leur organisation. Leur appartenance à ces deux mondes leur permettrait plutôt de traduire en actes les intentions stratégiques défendues par l'organisation. Ils seraient donc les agents qui permettraient à l'UNIL d'exister sur le plan international, ce qui d'ailleurs leur confère tout autant de pouvoir au final pour maintenir une autonomie réglementaire :

« Et le fait ensuite d'être engagée sur différents projets internationaux, j'estime que je n'ai aucun compte à rendre en interne. (...) En tant que MER, tu es libre. En tout cas, tu peux te créer un espace de liberté. »

(Femme, MER, SSP)

« D'un point de vue personnel, j'aurais tendance à dire que je me sens plus sûr de moi du moment où j'ai ces références, que je suis reconnu dans ces réseaux extérieurs. Donc, dit comme ça, ça me donne plus d'autonomie. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Ainsi, le capital réputationnel de l'enseignant-chercheur lui sert à publier plus facilement ses travaux, à intégrer des collectifs de recherche internationaux et de pouvoir participer à la réalisation d'un des objectifs stratégiques posés par l'UNIL soit le rayonnement international de l'institution. En pouvant jouer de cette ressource pour réaliser cet objectif, l'enseignant-chercheur obtient en retour une marge de liberté plus importante en interne pour réaliser un travail qui lui corresponde et qui fasse sens. Mais ce capital réputationnel permet également de répondre à une autre zone d'incertitude organisationnelle, qui est celle du financement de la recherche.

En effet, le fait d'être reconnu permettrait d'intégrer de manière plus aisée de « *gros* » projets européens richement dotés, par exemple, ou alors d'obtenir plus facilement un financement du FNS au niveau suisse. Cela semblerait plus aléatoire avec un capital réputationnel plus faible. En suivant cette logique, les enseignants-chercheurs disposant d'un fort crédit dans leur communauté épistémique auraient l'avantage également de pouvoir obtenir plus facilement des financements pour leurs recherches. On ne peut s'empêcher de penser ici que l'inscription dans un réseau international d'enseignants-chercheurs est un moyen efficace d'obtenir des financements, dû notamment au fait que les membres du réseau s'entraident dans leurs recherches de fonds. Mais il faut encore avoir suffisamment de légitimité au sein de sa communauté épistémique pour intégrer de tels réseaux, ce qui n'est très certainement pas le cas de beaucoup d'enseignants-chercheurs :

« Typiquement, les projets européens... Il faut arrêter de dire des bêtises. Il y a des projets européens qui sont complètement nuls et qui passent. Pourquoi ? Parce que c'est une bande de potes. Moi, j'ai eu un projet européen qui a été accepté et on a reçu 3,7 millions d'euros. Ce projet, franchement, j'aurais eu à l'évaluer jamais il ne serait passé. Et il est passé parce que je me suis mis avec un groupe. Et dans ce groupe, il y avait des gens qui étaient directement à Bruxelles. Et donc le projet est passé. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Ceci dit, dans les types de reviewing du Fond National, la réputation du chercheur et de son équipe qui va réaliser le projet est importante. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Cette dernière citation nous amène à pondérer quelque peu le poids de la ressource réputationnelle d'un enseignant-chercheur. Il ne faudrait pas traduire nos propos d'une manière trop linéaire, soit que le simple fait de s'inscrire dans un réseau international et d'y être reconnu suffirait à ouvrir toutes les portes. Il semblerait que tous les réseaux n'apportent pas le même pouvoir à celui qui les intègre, certains étant plus valorisés que d'autres. En effet, plus les membres de son réseau « *comptent* » dans la communauté scientifique et plus l'enseignant-chercheur aura de chance de publier dans les grandes revues internationales ou d'obtenir des fonds richement dotés. Il y aurait ainsi, au sein du champ scientifique, une forme de hiérarchie sociale, d'élite qui se coopte les uns, les autres en fonction de leurs origines. Il ne faudrait ainsi pas imaginer que le fonctionnement du champ scientifique soit diamétralement différent de celui de la société dans son ensemble. Il existe en effet des inégalités. Celles-ci ne sont pas liées à son origine sociale ou alors de manière très indirecte. Elles découlent de son appartenance à une université ou à une tradition scientifique. Le capital réputationnel sera d'autant plus important que l'on vient d'une université d'élite plutôt que d'une université anonyme d'Europe centrale et que l'on adopte telle perspective plutôt qu'une autre. L'appartenance à l'élite de la profession ou à une certaine élite académique est donc un facteur important pour publier dans les revues à haut facteur d'impact et intégrer les plus lucratifs projets. La réputation d'un enseignant-chercheur ne se fait pas uniquement sur la qualité intrinsèque de ses travaux mais aussi sur ses origines scientifiques et institutionnelles :

« Et puis, il y a les revues du genre Science, Nature, Landset, tous ces trucs-là où derrière c'est du business. (...) Vous pouvez avoir une super idée, elle ne sera pas publiée si vous n'appartenez pas au gotha ou si vous n'avez pas des appuis dans le gotha qui viennent vous montrer que vous êtes quand même un membre proche du gotha. Voilà ! (...) J'ai en tête une publication publiée il y a quelques années dans Nature par des gens du MIT. Cette publication est une bêtise totale. Si j'avais eu un gars en thèse qui m'aurait présenté ça comme manuscrit, je lui aurais dit que son truc il pouvait le reprendre à zéro. C'était du grand n'importe quoi. Mais voilà, MIT, le Monsieur est actuellement à la tête de la mission sur Mars, donc du Rover qui se ballade, donc évidemment c'est passé. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

17.4 La ressource institutionnelle

Il reste enfin à aborder la question de la ressource institutionnelle, la dernière ressource que nous avons pu identifier au travers de nos entretiens. Cette ressource concerne essentiellement les enseignants-chercheurs ayant occupé ou occupant un poste de gestion au sein de leur faculté. Cependant, cette ressource n'est pas exactement de même nature que les trois précédentes, notamment dans le type d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire qu'elle peut procurer à ses détenteurs. Le fait d'être impliqué dans l'institution, d'en maîtriser les rouages, le langage, de connaître les règlements pourrait laisser penser que les enseignants-chercheurs disposant de cette ressource jouissent d'un pouvoir important au sein de l'UNIL, notamment lorsqu'ils auraient à se défendre face à des décisions arbitraires de leurs supérieurs (Crozier & Friedberg, 1977). Peut-être est-ce le cas à l'UNIL mais cela ne s'est pas vérifié dans notre étude. Aucun enseignants-chercheurs n'a fait référence à ce cas de figure et ce, malgré plusieurs questions relatives à leur marge de manœuvre face à la Direction de l'UNIL.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants-chercheurs jouissent déjà d'une grande autonomie au sein de leur organisation, du fait de l'absence de réels dispositifs managériaux contraignants pour ce groupe professionnel au sein de l'UNIL. Il existe également un lien fort, de type « *corporatiste* », entre la Direction de l'UNIL et les enseignants-chercheurs. Tous ces éléments peuvent rendre la connaissance des règles institutionnelles moins déterminantes pour cette catégorie d'employés. Dès lors, les enseignants-chercheurs n'auraient pas réellement besoin de maîtriser les règles institutionnelles pour s'aménager des marges d'autonomie et de pouvoir. Bien entendu, cette situation n'est pas forcément la même pour les autres catégories professionnelles au sein de l'UNIL.

C'est pourquoi, contrairement au deux autres ressources, la ressource institutionnelle n'apporte pas réellement un supplément d'autonomie dans l'activité quotidienne de l'enseignant-chercheur. Elle ne permet pas non plus de clairement s'émanciper des pressions extérieures. En s'engageant dans la vie institutionnelle, notamment en occupant des postes au Décanat des facultés ou en s'investissant dans l'enseignement, l'enseignant-chercheur obtient au mieux une forme de « *congé* » scientifique informel. On entend là le fait de ne pas être tenu de maintenir une activité scientifique aussi importante que ses collègues pleinement investis dans la recherche. En cela, ils gagnent en autonomie par rapport à ces pressions externes mais pour le temps seulement de leur engagement et parce que la Direction de l'UNIL valorise actuellement cet investissement :

« Je publie extrêmement peu. Je ne croule pas sous les Fonds Nationaux. Donc, si on veut, j'ai été promu professeur ordinaire parce qu'on a reconnu que mon dossier en enseignement et que mon engagement dans l'institution étaient de qualité. Donc ça je trouve que c'est relativement intéressant parce qu'il y a une reconnaissance, en tout cas d'un noyau assez fort dans la faculté, que la faculté ne peut pas marcher avec des gens qui font que de la recherche et de l'enseignement par exemple. Donc, il faut aussi le souci de l'institution. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Quand cet engagement prend fin, la question se pose alors de son existence sur la scène internationale et la manière de répondre à cet enjeu. C'est là que les enseignants-chercheurs s'étant investis dans la vie de l'organisation se retrouvent démunis en termes de ressources : ils n'ont plus forcément de données

empiriques à exploiter pour reprendre une activité de publication et les liens au sein de leur réseau scientifique ne sont plus forcément aussi forts que par le passé. Pour y faire face, l'une des possibilités est de s'investir dans la sphère de l'enseignement. Ce choix « *par défaut d'autres ressources* » leur permet tout de même de répondre à une « *zone d'incertitude organisationnelle* » qui est la redevabilité locale au travers de l'enseignement et de la formation de la main d'œuvre hautement qualifiée. Ils peuvent dès lors prendre part à la réalisation de l'un des cinq enjeux stratégiques posés par l'UNIL et qui concerne l'organisation de l'enseignement et l'accès aux études. A défaut de réel « *pouvoir organisationnel* », l'engagement organisationnel confère à ces enseignants-chercheurs la possibilité d'investir la dimension enseignement de leur travail tout en pouvant justifier le fait de ne pas répondre aux autres enjeux organisationnels que sont le rayonnement international et le financement de la recherche. Au final, le fait d'investir le champ de la formation semble donc bien un choix contraint par le manque d'autres ressources stratégiques :

« Je pense que ma niche d'excellence ne peut pas être dans la recherche parce que je n'ai pas cette carrière. J'ai 20 ans de retard, que ce soit en termes de publications ou d'expérience, etc., par rapport à un professeur qui serait nommé maintenant et qui aurait fait 20 ans d'université. Ca, c'est très clair. Donc je me dis que ma niche d'excellence, c'est de développer des choses au niveau de l'enseignement. (...) Évidemment, je ne peux plus viser le prix Nobel ou avoir cette ambition de briller à tous les grands congrès, etc. Mais je peux me dire que je vais avoir une utilité locale qui est toute aussi importante. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Au final, l'engagement organisationnel devient une ressource dans la mesure où elle confère à ceux qui se sont investis dans la gestion de l'organisation ou dans la formation une forme de blanc-seing en matière de recherche. Bien que la ressource institutionnelle ne confère pas un réel pouvoir à ceux qui la détiennent, elle leur permet tout de même d'éviter des pratiques professionnelles qui pourraient potentiellement ne pas faire sens pour eux et d'échapper à la pression de la productivité scientifique. Cela étant dit, en écoutant la parole de ces enseignants-chercheurs, on a parfois l'impression que l'engagement organisationnel, soit le fait d'occuper des tâches de gestion à l'intérieur de sa faculté, est plus une forme d'obligation morale qu'une opportunité pour accéder à une position de pouvoir au sein de l'organisation :

« Et puis, à côté de ça, le boulot managérial doit être fait. Donc, ce n'est pas ma tâche préférée mais en même temps, il faut bien que quelqu'un le fasse. Donc, je trouve normal de faire pendant 3 ans d'avantage ce type d'activités parce que c'est dans la règle du jeu si on veut. Si on accepte que l'université soit autogérée, pour le dire comme ça, et bien il faut qu'il y ait des gens qui participent à cette autogestion. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Il est dès lors difficile de parler de réelle ressource, au mieux pourrait-on dire que cet engagement permet de s'échapper des contraintes de la recherche. Mais elle n'apporte pas réellement de pouvoir pour maintenir son autonomie et sa capacité de régulation (si ce n'est qu'elle pourrait permettre de militer en sa faveur à l'intérieur de l'organisation). Donc, si cet engagement n'apporte pas de pouvoir, on pourrait justifier ces trajectoires par le sens du sacrifice, de l'engagement organisationnel, de l'altruisme, une motivation au service public plus importante que la moyenne ou encore la défense corporatiste. En retour,

et parce qu'ils ont rendu service à l'organisation, ils sont dégagés de certaines pressions liées au monde de la recherche. Mais on ne peut pas dire que cette ressource leur permette d'obtenir plus de pouvoir discrétionnaire et d'autonomie régulationnelle.

L'analyse que nous venons de faire relative aux ressources à disposition des enseignants-chercheurs nous montre que la dimension « *recherche* » de leur travail est la plus importante. La grande majorité des ressources que nous avons pu identifier à l'aide de nos entretiens ont pour particularité de se rattacher à l'activité de recherche : leur situation sociobiographique à l'intérieur de l'UNIL, leur capacité à mobiliser des fonds ou encore leur réputation scientifique. Toutes ces ressources sont essentiellement utiles afin de maintenir une certaine autonomie et un pouvoir discrétionnaire dans leurs activités de chercheur. Ces ressources leur permettent à la fois de répondre aux attentes de leur milieu professionnel ainsi qu'aux objectifs stratégiques posés par la Direction de l'UNIL. Elles facilitent l'aménagement d'espaces de liberté afin de mener une activité professionnelle qui fasse sens à leurs yeux et réponde à leurs attentes. Elles sont finalement essentielles aux enseignants-chercheurs pour qu'ils puissent concilier les pressions provenant des milieux de la régulation externe avec le maintien d'une autonomie régulationnelle ou, en d'autres termes, de réaliser cette régulation conjointe.

La ressource institutionnelle, celle qui serait la plus liée aux activités d'enseignement et de gestion de l'organisation, n'a pas autant d'utilité dans cette recherche d'un compromis entre les attentes externes et les logiques individuelles ou de groupe. Elle peut être considérée comme une « *récompense* » qu'obtiennent les enseignants-chercheurs ayant consacré de leur temps pour la gestion de leur faculté, et qui se matérialise sous la forme d'une possibilité (mais pas une généralité, précisons-le) de pouvoir se concentrer sur l'enseignement et ne pas être soumis aux mêmes impératifs de la recherche que leurs collègues. Mais elle n'apporte pas, réellement, d'autonomie dans la manière de pratiquer le métier, au contraire des autres formes de ressources qui entretiennent des liens directs avec la pratique professionnelle. Elle constitue une ressource mais n'agit pas réellement sur la régulation conjointe.

Au final, nous voyons donc que les conséquences de la régulation de contrôle sur la profession et ses pratiques font que l'essentiel du métier est tourné désormais vers la recherche. C'est dans ce domaine que se concentrent les réels enjeux de la régulation plutôt que dans l'enseignement. Evidemment, nous ne nions pas que ces pressions extérieures aient eu un impact sur la manière d'enseigner. Nous l'avons montré au travers de ce processus que nous avons appelé de « *Migroisation* » des études suite à la mise en œuvre du Processus de Bologne et la professionnalisation des cursus d'étude. Mais nous voyons bien que la partie la plus influencée par cette régulation externe touche le métier de chercheur et les pratiques professionnelles qui lui sont liées : la nécessité de publier, la recherche de financements externes ou encore le renforcement des tâches de gestion. Mais que ce soit en matière d'enseignement ou de recherche, ces évolutions de la profession montrent relativement bien ce passage à une logique de marché au sein du champ scientifique avec des idées telles que la performance, la productivité, l'utilité finale, etc. Et dans ce

cadre, on comprend assez aisément que les ressources stratégiques à disposition des acteurs sont plutôt en lien avec le domaine de la recherche plutôt que celui de l'enseignement. L'autonomie et le pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs se jouent donc essentiellement dans ce domaine et c'est dans celui-ci que l'on peut observer cette régulation conjointe dont nous postulons l'existence dans notre partie théorique.

La question que cela soulève à ce moment de l'analyse est de savoir quelles sont les conséquences possibles sur l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs. Pour y répondre, nous sommes partis de l'idée avancée dans littérature du passage de la figure de l'enseignant-chercheur à celui du chercheur-entrepreneur (Benninghoff, 2011; Bruno, 2011). Nous avons déjà évoqué dans l'analyse que la profession avait vu les tâches de gestion se développer ces dernières années. Sans refaire cette analyse, nous proposons dans le chapitre suivant de nous concentrer sur le fait de savoir si, oui ou non, les enseignants-chercheurs interrogés dans le cadre l'UNIL se considèrent comme des chercheurs-entrepreneurs.

18 L'évolution de l'identité et de la culture professionnelles des enseignants-chercheurs de l'UNIL

Nous allons ci-dessous aborder les questions de l'identité et de la culture professionnelles des enseignants-chercheurs. L'idée que nous voulons développer dans les paragraphes à venir est de dire que ces deux éléments sont influencés par l'évolution du contexte organisationnel, pour une petite part, et surtout celle du champ scientifique. Dans une lecture en termes de régulation, l'évolution de l'identité et de la culture professionnelles est un indicateur d'une régulation conjointe dans la mesure où elles sont à la fois le produit propre de la profession, qui témoigne de la représentation idéale que se font les acteurs de leurs activités, et la représentation des pressions externes s'exerçant sur les professionnels afin qu'ils adaptent leurs pratiques aux ententes de leur(s) environnement(s). Ce sont ces deux points que nous allons aborder dans les prochaines pages.

18.1 L'évolution de l'identité professionnelle

Dans la partie de notre analyse consacrée aux pratiques professionnelles et l'augmentation des tâches de gestion, nous montrions que les enseignants-chercheurs étaient aux prises avec une forme de managérialisation de leur profession. Nous avons relevé à cette occasion que cette évolution avait des conséquences plutôt négatives sur le plaisir au travail, le sens de leurs activités mais également, parfois, sur leur autonomie professionnelle. La pression de plus en plus forte pour trouver des financements extérieurs fait que ces tâches sont de plus en plus courantes et font même partie intégrante de leur travail d'enseignant-chercheur. Nous venons également de voir que la capacité à « lever » des fonds pour ses recherches entraînait une augmentation des tâches de gestion et une certaine limitation dans le choix des recherches. Mais elle permettait aussi, à certains enseignants-chercheurs, de récupérer un peu d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire. La recherche de fonds et la managérialisation qui en découle, auraient donc des conséquences ambivalentes sur l'autonomie et le pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs. Dès lors, nous pouvons poser légitimement la question si l'importance qu'a prise la dimension « gestion » dans les pratiques professionnelles a également eu pour effet de modifier l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs, du moins à l'UNIL. Pour répondre à cette question, nous avons posé la question à nos interlocuteurs à quelle figure professionnelle ils s'identifiaient le plus : celle d'enseignant, celle de chercheur, celle d'enseignant-chercheur ou du chercheur-entrepreneur. Notre analyse se base donc sur les réponses qu'ils ont données à cette question générale.

18.1.1 Le maintien de l'identité d'enseignant-chercheur

Il ressort assez clairement de nos entretiens que la majorité des enseignants-chercheurs s'identifient toujours à cette double dimension de leur profession : l'enseignement pour une part et la recherche pour l'autre. En effet, ils revendiquent autant être des enseignants que des chercheurs. Bien qu'ils évoquent souvent la recherche comme étant la partie « noble » de leur travail, l'enseignement garde toujours de l'importance à leurs yeux. En cela, il nous paraît assez clair que l'évolution du champ scientifique n'a pas encore produit de grands bouleversements identitaires au sein de ce groupe professionnel. Être un enseignant et pouvoir faire de la recherche, ce sont là les principaux éléments qui définissent la majorité des membres de ce groupe professionnel, très loin devant l'image du gestionnaire. C'est du moins ce que nous avons pu constater à l'UNIL :

« C'est enseignant-chercheur, de façon assez catégorique. »

(Homme, professeur associé, GSE)

« Il y a un peu tous les trois mais j'essaie de mettre la recherche-enseignement, en premier. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Et cette identification à la figure de l'enseignant et du chercheur est encore plus forte dans les domaines classiques du droit. Les spécificités de leurs domaines d'études font qu'ils n'ont pas à être des entrepreneurs ou à se comporter comme tel. En effet, et nous l'avons déjà évoqué, la recherche en droit ne nécessite pas de grands montants financiers et donc la mise sur pied de projets de recherche ou de collaborations interinstitutionnelles. La managérialisation étant plutôt absente de leur faculté, leur identité d'enseignant-chercheur n'est donc pas du tout remise en jeu :

« Alors les juristes ne sont pas des managers de projet. Ils n'ont pas ce côté où l'on a des équipes de chercheurs, où on a des recherches à faire dans tel domaine pointu et où on doit arriver à tel résultat et puis telle autre université fera tel autre point et puis on mettra ensuite en commun. Ca, non, les juristes n'ont normalement pas. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Au-delà de ce dernier exemple et du cas particulier du droit, on pourrait avancer l'hypothèse que l'absence d'incitatifs, au niveau du management de l'organisation, pour convertir les enseignants-chercheurs à un modèle entrepreneurial peut justifier que la majorité des membres de ce groupe professionnel aient encore la liberté suffisante pour maintenir cette identité. On pourrait imaginer que dans des systèmes où le financement des postes, y compris celui des professeurs, est tributaire des fonds qu'un enseignant-chercheur est capable de soulever, verrait progressivement l'identité des enseignants-chercheurs évoluer vers une image d'entrepreneur. Mais ce n'est pas du tout le cas à l'UNIL et ce, malgré la mise en place d'instruments de gestion de type NGP. Contrairement à la thèse soulevée notamment par Benninghoff, les mécanismes de « contrôle à distance » mis en place à l'UNIL ne seraient pas de nature à convertir progressivement les enseignants-chercheurs à adopter une identité d'entrepreneur (Benninghoff, 2011).

Nous voulons néanmoins préciser ici que lorsque l'on évoque la figure de l'entrepreneur, on pense essentiellement au fait de devoir chercher des fonds externes et de gérer ensuite des équipes de recherche.

On ne pense pas, spécifiquement, à la commercialisation de la science. C'est pourquoi la question peut se poser si le maintien d'une forte identité d'enseignant-chercheur au sein du groupe professionnel interrogé est spécifique à leurs domaines d'études dès lors que les transferts de la production scientifique vers l'économie sont moins aisés que dans d'autres disciplines. En effet, on perçoit assez vite que les domaines des SHS et les géosciences ne se prêtent pas aussi facilement à la marchandisation de leur production scientifique en comparaison avec des facultés telles que la biologie et la médecine ou encore des Ecoles Polytechniques. Au-delà des outils de management utilisés pour gérer l'organisation, le fait que les disciplines se prêtent mal à un transfert direct de leur production dans le champ économique, cela peut intervenir dans ce mécanisme de préservation de l'identité professionnelle. En d'autres termes, certains sous champs du champ scientifique entretiendraient moins d'interconnexions avec le champ économique, ce qui pourrait avoir comme effet de maintenir une identité professionnelle d'enseignant-chercheur et rendre celle de chercheur-entrepreneur moins pertinente.

18.1.2 L'identité d'entrepreneur comme moyen de maintenir de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire

Néanmoins, nous avons rencontré un certain nombre d'enseignants-chercheurs, de toutes les facultés, de tous statuts et de tous âges pour qui la figure de l'entrepreneur n'est pas nécessairement un repoussoir et vis-à-vis de laquelle ils peuvent s'identifier. Cette identification se comprend dans le sens où l'entrepreneur n'est pas vu comme celui par qui les résultats de la recherche se transforment en biens ou services commercialisables. Pour eux, et comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus, il s'agit d'avoir un rôle proactif dans la gestion de leurs activités scientifiques, en recherchant notamment des fonds externes, en embauchant des assistants sur des fonds tiers, en se constituant des équipes de recherche performantes en vue de la production de données pertinentes et, in fine, de se doter des moyens suffisant pour répondre à cette pression à la publication. Comme nous le disions vis-à-vis des ressources et plus spécifiquement celle que nous avons nommée « *économico-entrepreneuriale* », cette attitude répond aux attentes tant de la Direction de l'organisation d'exister sur la scène internationale que de la profession elle-même qui tend à valoriser les enseignants-chercheurs qui ont un impact au sein de leur communauté épistémique. Ainsi, le fait de s'identifier à la figure de l'entrepreneur, c'est déjà une manière de répondre aux attentes externes et de se mettre en conformité avec cette dimension de la régulation externe :

« En tant que tel, ce n'est pas un mauvais mécanisme de se dire qu'en tant qu'entrepreneur de recherche, j'aimerais avoir une certaine visibilité, dans des journaux expertisés de haute qualité. Ça force aussi le développement d'un projet qui soit solide. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Mais cette identité de l'entrepreneur n'est pas seulement une mise en adéquation de l'identité professionnelle avec les attentes de l'environnement de la profession, que ce soit au niveau tant de l'organisation que du champ scientifique dans son ensemble. Cette mise en conformité est, aussi, une

manière de maintenir la capacité d'autorégulation de la profession. En répondant à ces attentes externes, les membres du groupe professionnel gagnent paradoxalement en autonomie et en pouvoir. En cela, l'intégration de la figure de l'entrepreneur au sein de l'identité professionnelle est une forme de « *matérialisation* » de ce phénomène de régulation conjointe : cette identité permet à la fois de répondre aux demandes externes en matière de performance et de réalisation des objectifs stratégiques de l'organisation mais aussi de sauvegarder, dans le travail au quotidien et dans la réalisation de la recherche, une autonomie et un pouvoir discrétionnaire nécessaires au maintien d'une régulation autonome. En définitive, on pourrait penser que pour les enseignants-chercheurs, se présenter comme un entrepreneur de recherche, c'est une manière de se donner les moyens d'avoir une emprise sur son travail et y maintenir du sens :

« Entrepreneur ? Non, disons pas forcément « entrepreneur » comme le fait d'avoir une entreprise dans le privé. Pas dans ce sens là. Mais c'est clair qu'une fois que l'on est prof, on peut acquérir des projets. (...) Donc on peut justement approcher des collègues et on peut leur proposer des choses. Entrepreneur dans le sens où on a une certaine autonomie à créer un monde à soi ! Et dans ce sens là, oui. Après, on peut par exemple organiser un projet de recherche comme on veut (...). Donc on a des libertés comme ça. »

(Homme, professeur PTC, SSP)

« A la fois je n'aime pas du tout et j'aime beaucoup le chercheur-entrepreneur. Parce que si on le définit comme quelqu'un qui va simplement récolter des sous pour faire vivre les autres, non, ce n'est pas intéressant. Par contre, le chercheur-entrepreneur définit comme quelqu'un qui est capable de soulever les enthousiasmes pour monter une équipe et qui, dans ce sens là, entreprend un projet, j'aime beaucoup. Donc, tant que le projet est bien un projet intellectuel et que l'on arrive à défendre par là même la poursuite d'un projet intellectuel, le chercheur-entrepreneur est une catégorie qui me plaît. (...) Pour moi, le cœur du métier de chercheur, il est quand même dans un projet intellectuel, dans un projet de connaissance et ce n'est pas simplement de se soumettre à ce genre de modèle. (...) Mais le basculement sur un modèle de chercheur-entrepreneur qui est contraint à financer sa propre entreprise, je pense que ce serait une aberration totale. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Sur cette dernière citation, ce professeur ordinaire montre bien que l'intérêt pour la profession d'être proactif dans l'élaboration de projets de recherche n'est pas simplement constitué par le fait d'obtenir des fonds. Leur propre salaire n'étant pas conditionné à l'obtention de ces fonds, ils peuvent se concentrer sur un autre aspect qui est directement en lien avec le contenu du travail. Elaborer des projets de recherche, trouver des collaborations internes et externes, obtenir des budgets, engager des assistants et gérer l'équipe, toutes ces activités de type « *entrepreneurial* » n'ont de sens que si elles permettent aux enseignants-chercheurs de faire ce pour quoi ils se sont engagés dans cette profession : faire de la recherche pour s'approcher autant que possible d'une Vérité et de contribuer ainsi à la quête de Savoir. On voit ainsi que la figure de l'entrepreneur ne s'oppose pas ou n'est pas antinomique forcément avec celle de l'enseignant-chercheur. Elle est une adaptation face à un changement d'environnement, nécessaire au maintien du sens dans l'activité professionnelle au quotidien. Ce sont du moins les conclusions que nous pouvons tirer à partir de ces témoignages. En ce sens, ils ne valent que dans le cadre de ces facultés et de leurs membres.

18.1.3 Vers une identité d' « enseignant-chercheur-entrepreneur » ?

Ce qui a été dit dans les deux sous-chapitre précédents, nous amène à dresser le constat suivant. La figure de l'enseignant-chercheur est toujours au centre de l'identité professionnelle de ce groupe. Il se reconnaissent essentiellement comme étant d'abord des chercheurs et des enseignants. La Vérité, la Créativité et, dans une certaine mesure, l'Altruisme se retrouvent dans l'image que ce font les enseignants-chercheurs de leur travail. Mais, comme nous l'aborderons en profondeur dans le chapitre suivant, les modifications apportées à cette hiérarchie de valeurs induisent néanmoins une certaine évolution de cette identité. Ainsi, face aux pressions externes encourageant des attitudes plus « *proactives* » de leur part et insistant encore plus sur la dimension « *performance* » dans la valorisation de leur travail, une partie non négligeable des enseignants-chercheurs ont intégré progressivement cette figure de l'entrepreneur à leur identité professionnelle. Celle-ci correspond à l'évolution du champ scientifique et de la profession :

« Mais ce que je veux dire par là, c'est que oui je fais plusieurs métiers. J'essaie quand même d'écrire, de faire de la recherche, je suis aussi un enseignant, je suis aussi presque un patron d'une petite PME, donc je fais aussi du management. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Disons, je ne vais pas mettre une pancarte « Je suis entrepreneur » mais je dirais que c'est une dimension, ce n'est pas la seule. Bon, je vous dis qu'à 12'000 francs par mois, je pense que l'on peut avoir plusieurs facettes. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Je ne m'incarne pas dans une figure de chercheur-entrepreneur mais je pourrais. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Il est ainsi devenu difficile pour eux de ne pas intégrer cette dimension à leur identité professionnelle puisqu'elle correspond à l'évolution de la profession. L'activité de publication étant devenue l'une des composantes principales de la profession, il faut régulièrement obtenir des données pour maintenir un rythme plus ou moins continu de publication et enrichir l'enseignement par le résultat de ses recherches. Pour cela, il faut déposer des projets. Ensuite, pour que ces projets de recherche se réalisent, il est également nécessaire d'avoir la main d'œuvre suffisante pour générer et traiter ces données. Or les postes d'assistants structurels, donc financés et gérés par l'UNIL, tendent à diminuer et doivent être compensés par des postes d'assistants FNS, financés et gérés dans le cadre d'un collectif de recherche. Ainsi, au travail de recherche et d'enseignement dévolu aux enseignants-chercheurs, il se couple désormais un travail de gestion des ressources humaines et de management de projet. Dès lors, pour exercer la profession d'enseignant-chercheur, il faut pouvoir répondre à la fois aux missions d'enseignement et de recherche mais aussi aux évolutions du champs scientifique, c'est-à-dire de produire de la connaissance scientifique, la valoriser du mieux possible sur le marché de l'édition scientifique tout en gérant un collectif de chercheurs. C'est pourquoi, dès lors qu'un enseignant-chercheur répond à cette mission, il n'a pas d'autre choix que d'intégrer une logique entrepreneuriale à son travail quotidien et donc à son identité professionnelle. De fait, il n'abandonne pas son identité première d'enseignant et de chercheur mais elle se

couple désormais d'une étiquette d'entrepreneur, devenue incontournable dans la mesure où celle-ci permet de maintenir du sens dans le travail quotidien.

Mais évidemment, cette identité « *enseignant-chercheur-entrepreneur* », ou d'« *entrepreneur de recherche* » comme certains le disent, n'est pas la seule qui puisse exister au sein du groupe professionnel des « *enseignants-chercheurs* » que nous avons rencontré à l'UNIL. Certains d'entre eux ne se sentent pas réellement des entrepreneurs, tout comme il est parfois évident que d'autres ne se reconnaissent pas dans l'identité d'enseignant. On serait ainsi tenté de dire qu'il existe plusieurs identités professionnelles qui se côtoient au sein de ce groupe professionnel à l'UNIL et que cette identité dépend aussi largement des ressources à disposition des acteurs. On peut en effet imaginer que les acteurs les mieux dotés en ressources stratégiques sont également ceux qui adoptent cette image de l'entrepreneur en recherche puisque ce sont eux qui « *colent* », si l'on peut dire, au plus près à l'évolution du champ scientifique. Dans une certaine mesure, face à l'émergence d'une logique entrepreneuriale dans le champ scientifique, l'adoption de cette identité d'entrepreneur n'est en fin de compte qu'une réduction de la dissonance induite par la place grandissante d'une logique économique dans leur univers. Puisqu'il n'est plus possible, pour un enseignant-chercheur d'ignorer ces changements dans les pratiques professionnelles, il doit à un moment donné adapter ses opinions à ses comportements. Autrement dit, il s'agit d'un processus de réduction de la dissonance cognitive (Festinger, 1957). Mais comme nous venons de le voir, cette opération est peut-être rendue plus aisée du fait qu'une attitude entrepreneuriale est aussi un facteur d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire dans son travail quotidien.

18.2 L'évolution de la culture professionnelle

Nous avons vu précédemment que la culture professionnelle se fondait sur trois valeurs centrales (Vérité, la Créativité et l'Altruisme), lesquelles déterminent la spécificité de la profession d'enseignant-chercheur et le sens que ces derniers mettent dans leur travail. Nous venons également de voir que l'identité des enseignants-chercheurs incluait de plus en plus une dimension « *entrepreneuriale* », témoignant ainsi d'une forme de mise en adéquation entre les pratiques professionnelles actuelles et la pensée des acteurs afin de maintenir également du sens dans l'activité. Nous allons à présent voir de quelle manière l'évolution du champ scientifique et académique, et plus particulièrement dans le contexte de l'UNIL, peut avoir une influence sur les valeurs « *épistémico-déontique* » elles-mêmes ainsi que leur hiérarchie. Nous allons donc reprendre, ci-dessous, la manière dont ce contexte extérieur à la profession peut exercer une influence sur ces trois valeurs.

Pour déterminer l'impact des changements de gouvernance à l'UNIL et le développement des processus d'évaluation sur le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs, nous leur avons demandé de quelle manière leurs pratiques professionnelles avaient évolué. Ces questions avaient pour finalité d'appréhender

d'une part le décalage possible entre une représentation idéaltypique de leur profession et la réalité professionnelle telle qu'ils la vivent au quotidien. D'autre part, nous voulions déterminer, comme nous allons le voir dans le prochain sous chapitre, la manière dont ils ont intégré ces injonctions à leurs pratiques professionnelles pour maintenir du sens dans leurs activités d'enseignant-chercheur. Après avoir constaté que les enseignants-chercheurs tendaient à adapter leur identité à l'évolution de leurs pratiques professionnelles, nous allons revenir aux pratiques professionnelles pour déterminer, cette fois, ses interactions avec la culture professionnelle.

Dans les paragraphes qui vont suivre, nous allons montrer de quelle manière ces changements peuvent entrer en conflit avec les valeurs « *épistémico-déontique* » des enseignants-chercheurs. Evidemment, tous les enseignants-chercheurs n'ont pas constaté d'impacts négatifs sur leur quotidien professionnel. Certains d'entre eux relèvent, par exemple, que leur autonomie professionnelle n'a pas du tout été impactée par ces changements et qu'ils restent, en quelque sorte, maîtres de leur destin professionnel :

« Mais je dois dire que j'ai le sentiment d'avoir une autonomie complète. »

(Femme, MER, SSP)

« Moi, je n'ai pas le sentiment que mon autonomie est restreinte par le fait de devoir aller chercher de l'argent. Si je veux écrire un livre plutôt qu'aller chercher de l'argent, pendant une année j'écris un livre et je ne vais pas chercher de l'argent ou par le fait de rendre des comptes. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Néanmoins, ces derniers constituent une minorité par rapport aux enseignants-chercheurs pour qui ces changements ont profondément changé le sens de leur activité par rapport à cette forme d'idéaltype de la recherche qu'ils ont pu avoir par le passé. Comme nous l'avons longuement vu dans les chapitres précédents, la perte progressive d'autonomie, l'augmentation du contrôle sur les activités professionnelles, l'injonction à plus de professionnalisme dans la recherche de fonds ou encore l'augmentation du rythme de la production scientifique sont autant de facteurs qui ont contribué à modifier la pratique professionnelle. Et nous l'avons également souligné, ces changements tendent à diminuer la capacité d'autorégulation de la profession en imposant une nouvelle hiérarchie des pratiques valorisées au sein de la profession dans son ensemble mais aussi au sein de l'organisation. Et comme nous allons le voir maintenant, cette réorganisation des pratiques est avant tout une réorganisation des valeurs « *épistémico-déontique* ».

18.2.1 La Vérité : une valeur préservée

La recherche de la Vérité est une valeur très stable et relativement peu mise en question par ces diverses réformes et changement de gouvernance à l'UNIL. Dans notre analyse thématique, nous avons trouvé très peu d'éléments allant dans le sens d'une remise en question de cette valeur. Par contre, il est souvent difficile de distinguer ce qui touche plutôt à la valeur de Vérité et ce qui touche à la valeur de Créativité.

Ces deux valeurs sont souvent associées dans la réalisation des pratiques professionnelles : chercher à être créatif, c'est souvent vouloir découvrir quelque chose d'originale, en retour la recherche de la Vérité nécessite souvent d'être créatif.

Mais il nous faut reprendre les différentes dimensions structurant ces valeurs afin d'apporter une réponse un peu plus nuancée. Concernant la valeur de Vérité, cette dernière se compose de trois dimensions : la rigueur méthodologique, l'indépendance d'esprit et l'honnêteté intellectuelle. Parmi ces trois dimensions, nous n'avons jamais eu de réponse nous permettant d'affirmer que la rigueur méthodologie et l'honnêteté intellectuelle pouvaient être remises en question par ces réformes. Comme le dit cet enseignant-chercheur, il n'y pas réellement de pression à l'intérieur de l'UNIL, liée à l'obligation de résultats par exemple, qui pourrait les détourner fortement de cette recherche de la Vérité :

« (En répondant à la question si les réformes avaient eu un impact sur ses pratiques professionnelles, ndlr) Je ne pense pas parce que les projets que je dépose, viennent de l'idée que je veux mieux comprendre un processus. (...) Parce que la recherche à l'université, il y a un aspect où l'on peut découvrir des choses qui étaient complètement inattendues. Alors j'essaie de construire des projets pour des doctorants où l'on peut arriver à des publications mais, à chaque fois, il y a des surprises. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Cette absence d'élément nous fait penser que la rigueur méthodologique ainsi que l'honnêteté intellectuelle sont des dimensions extrêmement stables dans les pratiques professionnelles, du moins à l'UNIL. Elles sont peu, voire pas du tout remises en question. Cela peut s'expliquer du fait qu'elles fondent à proprement parler le caractère scientifique d'une pratique professionnelle. Un individu qui ne respecterait pas cette rigueur méthodologique et cette honnêteté intellectuelle verrait son appartenance à la profession d'enseignant-chercheur sérieusement remise en question par la communauté. Il s'agirait tout simplement d'un manquement à l'éthique scientifique, une forme de transgression des règles et qui n'est pas envisageable. Là aussi, il s'agit de la probité de ces professionnels et toute transgression de ce principes de base peut entraîner la mise au ban de la communauté universitaire et son éviction de la profession d'enseignant-chercheur. Les réformes ne semblent pas affecter ce groupe professionnel de telle sorte que ses membres viendraient à manquer à leur devoir d'honnêteté intellectuelle. Nous n'avons donc aucune donnée dans notre recherche nous permettant d'affirmer que les réformes de gouvernance à l'UNIL et les transformations du champ universitaire ont eu un impact sur le respect de la rigueur méthodologique et de l'honnêteté intellectuelle de ses enseignants-chercheurs.

Evidemment, on ne s'attend pas à ce que des acteurs nous affirment qu'ils ont manipulé des données afin qu'elles « collent » au plus près à leurs hypothèses. Mais il est fort probable que le type de gouvernance adopté à l'UNIL, soit un modèle souple de NGP, n'est pas de nature à encourager ces acteurs à transgresser leurs normes professionnelles. Il a en effet été démontré que dans les organisations publiques ayant mis en œuvre des réformes plus strictes de NGP, en incitant plus fortement sur la mesure de la performance de ses membres, les agents publics de ces organisations avaient plus de difficulté à mener des

délibérations éthiques par rapport à leurs pratiques professionnelles (Giauque & Caron, 2005) et que cela contribuait à brouiller d'avantage les frontières entre les comportements éthiques et non éthiques (Wyser, 2008).

On peut néanmoins faire l'hypothèse que ce n'est pas forcément le cas partout, tant à l'intérieur de l'UNIL que pour les autres universités. Et c'est certainement le cas pour plusieurs universités connaissant des modes d'évaluation et de gestion basés sur des logiques beaucoup plus compétitives. Plusieurs enseignants-chercheurs interrogés dans cette enquête ont d'ailleurs fait part de leur doute quant à la validité de certains résultats au sein de leur communauté épistémique, interrogeant ainsi tant les méthodologies utilisées (*rigueur méthodologique*) que l'interprétation de ces données (*bonnêteté intellectuelle*). Nous l'évoquons notamment lorsque nous parlons de la pression à la publication, la course à la production scientifique et la mise en concurrence des enseignants-chercheurs. Ces évolutions peuvent ébranler cette valeur de Vérité puisqu'il y a un risque que des enseignants-chercheurs transgressent ce qui fonde la probité des scientifiques. L'UNIL n'a d'ailleurs pas échappé à un cas de fraude scientifique, notamment de la part d'un de ses professeurs de médecine qui avait manipulé des résultats en vue d'une publication dans une revue expertisée de son domaine. Cet enseignant-chercheur a d'ailleurs été déchu de son titre académique⁵¹. Il nous plaît ici de reprendre une précédente citation pour donner un peu de crédit à cette hypothèse :

« Aujourd'hui, je n'ai plus la même quiétude d'esprit, quand je lis des articles, que je pouvais avoir il y a dix ou vingt ans. Je ne suis pas sûr que l'article en question n'ait pas été falsifié, que ce soit pas une idée de copains entre eux qui se sont dit on le fait, enfin voilà. Alors je ne dis pas que ça n'a pas existé avant. Je dis que c'était moins probant. C'était moins important parce que, tout simplement, il n'y avait pas ce « publish or perish ». Et vous pouvez faire tous les modèles que vous voulez, le « publish or perish » pousse nécessairement à la faute. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

La seule dimension qui est réellement mise en danger par ce mouvement de réformes est l'indépendance d'esprit. Cette évolution est liée à la mise en concurrence des institutions de recherche, notamment par le financement de la recherche par les bailleurs de fonds de la recherche scientifique tel le FNS ou les Fonds européens. En partant du principe que la recherche doit de plus en plus s'autofinancer par l'obtention de fonds externes, l'activité de recherche a pris de l'importance. Nous avons évoqué l'évolution du rôle des enseignants-chercheurs qui sont de plus en plus des entrepreneurs de recherche. La récolte de fonds est devenue progressivement un impératif et notamment dans les domaines proches des sciences naturelles comme la faculté des GSE.

Dans cette faculté, la recherche de fonds est peut-être plus importante que dans les autres facultés, exception faite des sciences criminelles en droit et de la psychologie en SSP. En outre, la faculté GSE évolue dans un domaine qui est proche de ce que peuvent faire les Ecoles polytechniques et dont les

⁵¹ <http://www.tdg.ch/suisse/medecin-chef-hopital-perd-titre-academique/story/11125457?track>, page consultée le 25 juillet 2014.

résultats de la recherche peuvent être plus facilement transférables dans le domaine privé. En somme, cela veut dire qu'une telle faculté est en concurrence directe avec ces Ecoles polytechniques pour l'obtention du financement de la recherche. De plus, ce financement est souvent conditionné, dans ces domaines, à l'obtention de résultats transférables dans le privé. Cela peut potentiellement éloigner ces enseignants-chercheurs de leur terrain de recherche privilégié. Finalement, il se peut qu'en devant obtenir des fonds, ces enseignants-chercheurs s'orientent plus vers de la recherche appliquée et de moins en moins vers de la science fondamentale afin, justement, de répondre à ces pressions externes. La réflexion, l'autonomie, le temps sont donc des éléments structurant la recherche mais qui peuvent se voir contraints par la nécessité de répondre à ces demandes externes, allant ainsi à l'encontre de cette dimension d'indépendance d'esprit propre à la quête de la Vérité :

« Et ce qui me fait le plus peur dans cette philosophie-là, encore une fois je vous le répète, c'est que l'on n'a plus le temps de réfléchir. On n'a plus le temps de se poser et de dire : « Ok les gars, aujourd'hui on balise la journée, on réfléchit. Quelle direction on prend ? Qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on va faire dans l'avenir ? » Tout ça, ça ne se fait plus. Que les choses soient claires : ce n'est pas la peine de dire qu'il y en a qu'ils le font, ils ne le font pas. Ça ne se fait plus. (...) Aujourd'hui vous faites de la science sur des contrats. Vous êtes contractuels. Donc ce que vous faites, c'est que vous réfléchissez sur un point particulier qui est hyper-ciblé, et qui va faire que vous allez avoir des sous pour deux ans. (...) Vous ne faites pas de la recherche en vous disant que vous allez faire de la recherche fondamentale (...). On vous demande du rendement. Et le métier de ce côté-là a complètement changé. Il a complètement changé parce qu'aujourd'hui, on investit que là où on est sûr d'avoir les résultats. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« La part du risque diminue maintenant de plus en plus dans les ressources de financement. C'est la compétition à outrance, laquelle est liée aux écoles polytechniques qui sont dans des domaines appliqués. Et finalement, elles ont beaucoup plus de facilité ensuite pour publier beaucoup et aller chercher du fric du côté des industries, ce qui fait qu'eux vont obtenir des fonds non seulement du côté des sources de financement traditionnelles, soit de la recherche appliquée, mais en plus ils vont aller piquer du fric du côté de la recherche fondamentale. Cela fait que l'on n'a plus du tout, nous, la latitude qu'on avait avant pour être sûr de pouvoir prendre des risques. (...) Moi ce qui m'intéresse c'est (...) du pur fondamental. Et de savoir s'il y a une application, ce n'est pas vraiment ma tasse de thé. »

(Homme, professeur ordinaire, faculté des GSE)

On remarque donc que la rigueur méthodologique et l'honnêteté intellectuelle ne sont pas vraiment remises en question par ces réformes. Dans ce sens, cela n'affecte pas réellement la capacité des enseignants-chercheurs à agir en fonction de cette valeur de Vérité. Cette valeur est donc encore solidement ancrée dans les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs de l'UNIL. Cet élément de base de leur régulation n'est donc pas affecté par ce contexte extérieur. Si on peut craindre que cela débouche, à terme, sur un renforcement des comportements non éthiques au sein des universités, il n'y a pas de données dans cette recherche qui puissent accréditer cette thèse. Du moins dans le cadre de l'UNIL, cela n'est pas avéré. Néanmoins, la compétitivité accrue au sein du champ académique et scientifique ainsi que l'importance grandissante des sources de financement externes pour la relève académique, montrent que la question de l'indépendance d'esprit est plus fortement menacée par ces évolutions. Dans les domaines où la compétition est plus forte, il se peut que la nécessité d'obtenir des

fonds prime sur cette question de l'indépendance d'esprit, ayant comme conséquences une prise de risque réduite sur les thématiques de recherche et une diminution de la recherche fondamentale au profit de son applicabilité.

18.2.2 La Créativité : une valeur vulnérable

Parmi les trois valeurs constitutives de la culture et de l'identité professionnelles des enseignants-chercheurs, la Créativité est certainement celle qui a subi le plus de pression face à ces mouvements de réformes. Comme nous l'avons vu, la quête de la Vérité n'est pas réellement remise en question. Par contre, c'est la manière d'y parvenir et surtout la latitude accordée aux membres de la profession pour mener des recherches originales qui semblent, pour beaucoup d'entre eux, avoir fortement évolué ces dernières décennies. La curiosité et l'autonomie professionnelle semblent avoir diminué tandis que la passion, qui est une variable de cette valeur de Créativité, n'est affectée qu'indirectement.

Evidemment, nous ne prétendons pas ici que tous les enseignants-chercheurs de l'UNIL voient leur capacité à produire une réflexion propre et originale être diminuée par l'évolution du champ et notamment face aux exigences de l'évaluation. Ils sont tout de même plusieurs à ne pas avoir remarqué d'évolutions notables dans leur manière de pratiquer la science ou d'enseigner. On ne peut pas dire si ces avis sont dus au fait que ces acteurs seraient justement en adéquation avec les évolutions du champ ou si cela tiendrait à des caractéristiques organisationnelles qui les protégeraient de certains effets négatifs. Mais le fait est qu'ils se sentent encore libres de produire une science qui corresponde à leurs attentes :

« Alors, mes projets de recherche au Fond National ne sont pas guidés avec l'impact le plus haut. C'est la curiosité. Et ça peut donner des articles avec un très haut impact factor mais parfois peut-être pas. C'est difficile, c'est très difficile à dire, quel article va se vendre bien. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

« Bon, personnellement, j'aurais tendance à dire non ou de manière marginale. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Non, rien. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Pour d'autres, l'enseignement peut constituer une activité professionnelle où la Créativité peut s'épanouir malgré le passage au système de Bologne. Elle peut s'épanouir parce que l'enseignement met en présence un enseignant et des étudiants, lesquels sont à la fois demandeurs de savoirs et font preuve d'esprit critique quelque soit leur cursus d'études. En effet, pour garantir une certaine crédibilité à son enseignement, l'enseignant-chercheur ne peut pas avancer n'importe quel savoir sans s'être assuré de sa pertinence et de sa validité. Cela pousse donc certains professionnels à sortir de leur domaine de spécialisation et à faire preuve de curiosité en allant chercher de nouvelles références ou alors à améliorer leur pédagogie pour faciliter la transmission du savoir aux étudiants. Cette situation d'interaction avec les

étudiants pousse ainsi les enseignants-chercheurs à mettre à jour leurs savoirs et développer de nouveaux savoir-faire pédagogiques afin de répondre à cette demande. En outre, cette demande provient parfois d'étudiants n'ayant pas le même background scientifique, ce qui demande encore plus de talent pédagogique de la part de l'enseignant.

L'activité d'enseignement peut ainsi permettre à certains de maintenir une part de créativité dans leur travail en étant à la fois curieux de ce qui se produit en dehors de leur domaine d'expertise extrêmement pointu et en faisant un effort pédagogique pour transmettre un savoir à une population aux connaissances scientifiques hétérogènes. En soi, cela permet aussi de maintenir si ce n'est une passion du moins un intérêt pour cette activité. Ce moment est ainsi vécu par certains comme une occasion de s'intéresser à ce qui se fait dans d'autres sous disciplines, à s'ouvrir à d'autres points de vue théoriques, etc. Cette activité professionnelle amène à une certaine régénération de la réflexion :

« Tu enseignes à des enfants. Ils ne savent rien. Enfin, ils ne savent rien... C'est normal, ils viennent d'arriver. Et tu leur dis des choses très simples. Je leur parle un petit peu (de son domaine d'expertise, ndlr). Alors quand un bouquin d'un historien ou d'un politiste sort sur (ce domaine, ndlr) dans tel ou tel pays, je le lis. J'enseigne ça ! Je ne peux pas me permettre d'arriver devant un auditoire, même de première année, et de leur parler de (cette thématique, ndlr) en mobilisant, par exemple, des travaux d'il y a trente ans si de nouveaux travaux sont sortis. (...) Donc, ça t'oblige à te tenir au courant. Et puis les étudiants que tu as ensuite en master ou en bachelor, tu as quand même des gars qui lisent... enfin, qui te répondent, qui t'interrogent. Donc, ça t'oblige à te maintenir quand même. Et puis, je pense que c'est le meilleur remède à ce que Berger appelle la « barbarie intellectuelle », c'est-à-dire de ne lire que dans ton petit domaine. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

« Et du coup, cette hétérogénéité du public, ça oblige aussi à déconstruire un certain nombre de choses qui nous sont tellement acquises qu'on ne les définit plus en cours. (...) Et ça, j'aime bien ! »

(Femme, MER, SSP)

Ainsi, si plusieurs enseignants-chercheurs n'ont pas donné le sentiment que cette valeur de Créativité soit menacée, d'autres au contraire ont produit un discours allant fortement dans ce sens. On retrouve d'ailleurs ces témoignages exclusivement dans les facultés de SSP et de GSE et pratiquement pas en faculté de droit (exception faite des sciences criminelles). Cela s'explique notamment par le fait que la nature de la recherche en droit est différente des autres disciplines investiguées. La recherche en droit, comprise ici comme relevant des disciplines juridiques « pures », est avant tout un travail solitaire d'un professeur travaillant sur des textes juridiques. Il n'y a pas besoin de fonds pour financer des terrains de recherche et des postes d'assistant, le salaire du professeur étant souvent le seul coût financier de ce type de recherche. De la même manière, l'injonction à la production scientifique n'est de loin pas la même que pour des enseignants-chercheurs en faculté des GSE, dont le fonctionnement est proche de la celui des sciences de la nature. En conséquence, ces enseignants-chercheurs sont moins soumis à des sources de pression externes qui pourraient impacter sur leur travail et la manière de le percevoir. La question de la créativité dans le domaine du droit n'est pas sujette aux mêmes pressions que dans les autres facultés de

l'UNIL que nous avons investiguées, justement parce qu'ils sont moins dépendants vis-à-vis des institutions externes de financement et de publication de la recherche :

« D'une manière générale déjà, il faut dire que l'on a une chance actuellement, c'est que l'on n'est pas encore directement touché par les critères d'évaluation de la recherche dans la mesure où les purs juristes, (...), ne font que très peu appel à des fonds extérieurs. C'est un peu comme les mathématiciens qui ont un crayon et un bout de papier et puis ils font leurs équations. Nous, on fait un travail d'interprétation et de recherche juridique. Donc, la recherche en droit est un travail individuel principalement, ce qui n'exclue pas que l'on travaille en lien avec des collègues que ce soit sur un ouvrage collectif ou pour écrire un article en commun. Mais la recherche est en général essentiellement individualiste. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Mais dans les autres facultés, nous avons pu constater que les réformes de gouvernance à l'UNIL, la mise en place des procédures d'évaluation et, plus généralement, l'évolution du champ scientifique avait un impact sur la curiosité et l'autonomie professionnelle des enseignants-chercheurs. Au niveau de cette dimension de curiosité, qui est une composante essentielle de la Créativité, nous avons dit précédemment qu'il fallait la comprendre dans son sens premier, soit la qualité de quelqu'un qui a le désir de connaître, de savoir. Nous avons dit en outre que c'est cette curiosité là qui pousse l'enseignant-chercheur à vouloir explorer de nouveaux champs de la connaissance et ne pas simplement reproduire ce qui a été fait par des pairs. En somme, la curiosité est au fondement du processus créatif nécessaire à tout enseignant-chercheur pour lui permettre d'aboutir à une connaissance originale.

Le premier enseignement que nous pouvons tirer de ces témoignages est le fait que la recherche universitaire est de plus en plus dépendante des institutions de financement externes, lesquelles détiennent dès lors un pouvoir accru sur l'orientation de la recherche. En effet, ils sont nombreux à citer le fait que les instances de financement, comme le FNS, prennent des décisions de financement en fonction de critères « *de mode* ». Cela voudrait dire que ces instances ont aussi une part de subjectivité lorsqu'elles évaluent les projets de recherche en privilégiant ceux qui répondent à une conception de la science majoritairement répandue au sein de la commission. Souvent, ces effets de mode se rencontrent sur les méthodologies utilisées, certaines étant plus valorisées que d'autres. C'est notamment le cas des méthodes qualitatives en sciences humaines, et plus particulièrement en science politique, qui ne sont pas autant valorisées que les méthodes quantitatives. Ainsi, les enseignants-chercheurs travaillant avec des méthodes qualitatives pensent que leurs projets sont plus facilement rejetés par les commissions parce qu'ils travaillent dans la « *mauvaise* » orientation méthodologique. Et cela se constaterait autant dans la phase de financement de la recherche que lors de la publication des résultats.

On peut ainsi relier ce phénomène de domination méthodologique et de rejet plus important des projets adoptant des perspectives méthodologiques différentes par l'internationalisation du champ scientifique. Dans la mesure où les enseignants-chercheurs sont en compétition sur un plan national et souvent international pour le financement de leurs recherches. Que ces commissions ne sont pas neutres mais défendent elles-mêmes une certaine vision de la discipline (avant que d'autres ne s'imposent). Que les

enseignants-chercheurs sont dans l'obligation, si ce n'est contractuelle mais du moins morale, de publier et que cette activité n'est rendue possible que si ces professionnels ont les fonds nécessaires pour mener des recherches de terrain. Alors la possibilité de devoir adapter ses projets à ces impératifs extérieurs augmente. Et en adaptant son projet initial, soit de modifier ce qui faisait sens et répondait à ses aspirations de chercheur, ce n'est rien d'autre fondamentalement qu'une limitation du potentiel créatif de l'enseignant-chercheur. Ce dernier va donc réduire son potentiel de créativité pour adopter une perspective plus « *mainstream* » de sa discipline. C'est sous cette condition qu'il peut espérer obtenir les fonds nécessaires à sa recherche et publier plus tard dans des revues valorisées :

« Moi, je pense que la question ne se pose pas nécessairement à l'Université de Lausanne. La question se pose en partie au Fonds National. Je trouve que le Fonds National dysfonctionne totalement. Il est totalement dominé, pour ce qui est des sciences sociales et des sciences politiques, par une conception assez majoritaire de la recherche en science sociale où il faut batailler. (...) Ca, ce sont des contraintes qui ne sont pas des contraintes de l'Université de Lausanne. (...) Alors évidemment que l'Université de Lausanne est obligée de relayer d'une manière ou d'une autre. On n'est pas dans un monde de « bisounours ». On est dans le fonctionnement dominant du champ. Donc, oui, je pense quand même qu'un certain nombre de ces contraintes sont plutôt négatives que positives, en terme d'imagination. »

(Homme, MER, SSP)

« Pratiquement tous mes collègues font du changement climatique, même s'ils travaillent sur des époques d'il y a un milliard d'année. (...) C'est très à la mode maintenant. Alors, c'est clair si vous voulez sortir des papiers dans Nature, il faut travailler là-dessus. C'est là qu'il y a une demande énorme des grands éditeurs. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

Un autre phénomène venant interférer dans cette notion de créativité est lié au rythme de la science aujourd'hui. Comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, les enseignants-chercheurs sont de plus en plus pressés à produire de la publication et en nombre si possible. Le volume de publication a ainsi pris l'ascenseur, si on peut dire, puisqu'il n'est plus possible de se contenter d'une ou deux publications par année. Cette pression à la production de publications scientifiques fait que le temps consacré à la réflexion diminue. Et le temps est assurément un facteur important pour laisser aux individus l'espace suffisant pour que leur créativité puisse s'exprimer. Sans temps à disposition, donc sans moments où l'on s'autorise d'être improductif, on ne fait plus de la création, on ne laisse plus sa curiosité guider ses projets, on entre dans un système de reproduction. Il s'agit d'une reproduction de ce qui a été fait dans le domaine en y apportant bien sûr la part d'originalité minimum pour donner l'apparence de la nouveauté. En somme, l'accélération du temps de la science entraîne une production scientifique relativement peu originale puisqu'il n'y a plus suffisamment de temps pour la réflexion pure. En d'autres mots, l'évolution du champ et les adaptations apportées par la Direction de l'UNIL à cette évolution sont des facteurs pouvant limiter la liberté que s'accorde un enseignant-chercheur pour laisser son imagination le guider vers des domaines de recherches originaux, en faisant preuve d'inventivité dans ces méthodologies d'investigation de la réalité :

« Et on n'a plus ce recul nécessaire pour penser. On n'a plus le temps de penser. (...) Finalement nos axes de recherche, ils sont plus forcément originaux. On sent qu'il y a des tendances. (...) On fonce là-dedans. Et puis on n'a plus le temps nécessaire pour la réflexion et pour une recherche originale. »

(Homme, professeur associé, GSE)

« (...) pour parler de notre institut, on fait beaucoup de géochimie. C'est relativement simple : vous allez sur le terrain, vous échantillonnez quelque chose, vous le mettez dans une machine et il y a des chiffres qui sortent. Après, vous interprétez les chiffres et voilà la publication ! Donc, en principe, votre rythme de publication c'est un jeu d'échantillons, un jeu d'analyses, une interprétation et une publication. (...) Bon, c'est bien, ça publie mais à mon avis ça ne fait pas la science. Parce que la science, ce n'est pas que brasser des grandes hypothèses avec des données bien choisies. C'est aussi, consolider, et synthétiser. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

L'autre dimension liée à la Créativité est l'autonomie professionnelle. Nous disions précédemment que pour être créatif, un enseignant-chercheur doit, dans un idéal, être dégagé de toute contrainte externe qui pourrait orienter les finalités de son travail. Ses choix et sa production scientifique ne devraient pas être contraints par des injonctions externes, telles que celles pouvant provenir des instances de financement de la recherche ou de l'administration de l'université par exemple. Cela est essentiel pour que l'enseignant-chercheur puisse maintenir le caractère prudentiel de son activité. Lorsque ce dernier construit ses projets de recherche de telle manière qu'il intègre des attentes externes, alors il perd une partie de sa capacité prudentielle puisqu'il va produire quelque chose dont il peut, par avance, maîtriser les résultats.

Et cette idée d'une limitation de l'autonomie professionnelle, condition sine qua non de toute activité prudentielle, se constate à plusieurs reprises au sein de la profession. Plusieurs enseignants-chercheurs ont relevé le fait que les évolutions tant à l'intérieur de leur faculté et de l'UNIL qu'au sein des agences de financement de la recherche, les poussaient de plus en plus à devoir intégrer ces formes de contraintes externes à leurs projets de recherche. Cette plus forte contrainte, et nous l'évoquions déjà précédemment, a trait à la méthodologie d'enquête.

Nous venons de dire que le FNS, par exemple, tendait à privilégier des enquêtes proposant des méthodologies « *mainstream* » comme par exemple les méthodes quantitatives dans le domaine de la science politique au détriment des approches plus qualitatives. C'est une forme de limitation de la curiosité, soit le fait d'être inventif et ingénieux afin de proposer des méthodes originales en vue de produire des connaissances elles aussi originales. Ainsi, cette forme de contrainte affecte également l'autonomie professionnelle de certains enseignants-chercheurs en cela qu'ils vont souvent intégrer cette dimension à leur projet. Puisque l'obtention de ces fonds est nécessaire pour faire de la recherche et publier, la tentation est donc grande d'adapter les designs de recherche à cette demande ou, dit autrement, d'anticiper cette contrainte en modifiant sa pratique professionnelle. Alors en limitant le choix des possibles en matière de méthode, on anticipe déjà le type de réponse que la recherche va produire. Finalement, on va privilégier les recherches qui confirmeront ce qui a déjà été produit plutôt qu'encourager l'exploration de nouvelles perspectives théoriques.

Il y a certainement des raisons de l'ordre de l'idéologie dans la préférence pour les méthodes quantitatives dans certains domaines des sciences humaines, telle la science politique. Mais la raison qui est souvent mise en avant pour justifier le rejet des méthodologies qualitatives est liée à son coût. Il est en effet plus cher de financer une centaine d'entretiens individuels, avec des retranscriptions « *verbatim* », que d'établir un questionnaire et de le faire remplir électroniquement par sa population enquêtée. Ces éléments font donc que l'autonomie professionnelle est souvent contrainte au niveau des méthodes de la production scientifique et justifiée fréquemment par un argument financier :

« Ca peut orienter les choix, oui. Parce que si vous passez votre temps à faire des projets et qu'on vous dit : « Ecoutez, c'est bien gentil mais ça coûte trop cher votre histoire d'entretiens parce qu'après, il faut les transcrire et vous demandez du fric pour transcrire. Déjà on hésite parce que les frais explosent et on ne va pas mettre du fric pour des retranscriptions. » Donc, forcément, ça peut contraindre les choix à terme parce que les gens ont ça en tête et prennent des dispositions avec des designs de recherche qui sont un peu différents. »

(Homme, MER, SSP)

Nous avons également observé un phénomène intéressant en faculté des GSE et qui est lié à la dépendance à la technologie. En effet, cette faculté s'est dotée récemment d'une machine ultra moderne permettant de faire des échantillons dans de la roche afin d'en déterminer très précisément tout ses composants et leur densité. Cette machine a été cofinancée par plusieurs universités mais c'est l'UNIL qui a consacré le budget le plus important, raison pour laquelle elle a été installée dans les locaux de la faculté des GSE. Cette machine est donc à la pointe de la technologie dans ce domaine puisqu'un petit nombre d'universités dans le monde disposent du même appareil. Grâce au Swiss SIMS, la faculté des GSE et l'UNIL ont gagné en rayonnement international. Mais cette machine est aussi un incroyable générateur de données, lesquelles peuvent être facilement publiées.

Ainsi, la faculté des GSE possède un instrument technique de très haute technologie, qui lui permet de générer des données essentielles pour la production de connaissances nouvelles. Mais le problème est que cette machine, au lieu de venir en soutien à la recherche pour étayer d'autres hypothèses, devient au contraire le centre de la recherche. En d'autres termes, les enseignants-chercheurs en GSE qui ont potentiellement l'utilité de cette machine vont centrer leur dispositif de recherche sur cette machine. Et ils vont le faire essentiellement pour deux raisons. Premièrement, il faut pouvoir justifier cet investissement aux yeux des organes de direction de l'UNIL. C'est pourquoi il est attendu, dans les domaines des GSE qui peuvent potentiellement utiliser cette technologie, que les enseignants-chercheurs l'intègrent dans leurs designs de recherche. Deuxièmement, cette technologie est un accélérateur de publication dans la mesure où si un enseignant-chercheur peut montrer que les résultats qu'ils présentent dans son papier ont été produits par ce type de machine, alors cela exercerait une influence sur le choix finale des évaluateurs. En d'autres mots, si on démontre que les résultats sont produits par cette machine alors on augmente nos chances d'être publié.

Et cela exerce évidemment une influence sur une partie de la profession dans cette faculté. En effet, et comme le dit ce professeur associé, une partie des enseignants-chercheurs vont intégrer cette technologie

à leur production scientifique pour d'une part répondre à l'attente de l'institution mais aussi afin d'augmenter leurs publications. Il s'agit là d'une forme assez aboutie de contrainte de la pratique professionnelle par la technologie mais aussi par des raisonnements économiques de type « *coûts/bénéfices* ». Les attentes des organes exécutifs de l'organisation et des instances de financement de la recherche pèsent sur les choix méthodologies des enseignants-chercheurs :

« Je donne juste un exemple. On vient d'acheter (...) une superbe machine que l'on appelle une sonde ionique, Swiss SIMS. SIMS c'est pour Secondary Ion Mass Spectrometer. Bon, c'est une machine, qui fait des trous. C'est une « troneuse ». (...) Et ce trou là, la matière du trou, on l'extrait et on l'analyse, quantitativement, pour tous les éléments du tableau périodique qu'on retrouve sur terre, à peu près. Cette machine fait partie d'une enveloppe d'à peu près six millions de francs. Elle implique l'ETH, Berne, Genève, Lausanne, beaucoup Lausanne, et puis le Fond National de la recherche. Maintenant, si vous êtes un chercheur à Lausanne et que vous n'incluez pas cette méthode de recherche dans ce que vous faites, les gens vous disent : « Mais, tu es de Lausanne, vous avez votre SIMS là. Pourquoi tu n'utilises pas cette méthode ? » Donc oui, on va réorienter et on l'a dit clairement. Quand on a envisagé l'achat, on a même fait un document avec les projets que l'on pouvait imaginer aborder avec l'application de cette technique. (...) J'ai des collègues qui ont réorienté une partie de leurs recherches pour s'adapter à l'outil existant maintenant ! Mais on nous attend au contour. Si on n'arrive pas à faire cinquante publications par année, dans notre fac, liées à cette machine, on aura raté l'exercice. On aura une mauvaise réputation au Fond National et on va avoir, par voie de conséquence (...) une appréciation moins bonne et moins de fonds. »

(Homme, professeur associé, GSE)

Au final, nous voyons que la valeur de Créativité n'est pas forcément menacée mais qu'elle est vulnérable. En effet, l'importance grandissante de la publication, le besoin de trouver des financements externes pour la recherche et le financement des postes de travail ou encore le besoin d'être reconnu, toutes ces injonctions peuvent entraîner une certaine forme de convergence de la pratique professionnelle vers un certain modèle « *mainstream* » de la recherche. Cette pression se ferait donc plutôt par le biais des méthodologies privilégiées par les agences de financement de la recherche. Pour maximiser leur chance de voir leur recherche être financée et, plus tard, leur publication être acceptées par les revues majeures dans leur domaine, certains enseignants-chercheurs auraient ainsi tendance à adapter leurs savoir-faire à cette attente. Au final, si les savoir-faire s'uniformisent, l'un des risques majeurs seraient d'avoir comme conséquence une certaine uniformisation des savoirs. Dans le domaine des sciences politiques par exemple, si les comités éditoriaux ainsi que les experts dans les commissions chargées de l'évaluation des projets de recherche privilégient des recherches confirmatoires, lesquelles produisent des données statistiques à large échelle mais moins coûteuses, plutôt que des recherches exploratoires travaillant sur des phénomènes plus restreints mais qui nécessitent un dispositif humain plus onéreux, alors cela ne sera sans doute pas sans conséquence sur le type de savoir que l'on va ainsi produire. On peut donc craindre une certaine forme d'homogénéisation du savoir dans ce cadre là.

Evidemment, l'UNIL n'est pas le vecteur de cette uniformisation mais ce sont plutôt les agences de financement de la recherche ainsi que les comités éditoriaux et de lecture des revues scientifiques. Néanmoins, et comme le disait un MER que nous citions précédemment, l'UNIL n'est pas en dehors des logiques dominantes du champ. L'exemple de la faculté des GSE et de la Swiss SIMS montre bien le rôle

de relai joué par l'organisation entre les attentes des agences de financement et les revues scientifiques d'un côté et d'un autre côté la nécessité d'obtenir des fonds et de publier pour les enseignants-chercheurs de la faculté. On voit donc que les principales dimensions de la valeur de Créativité que sont la curiosité et l'autonomie professionnelle sont fragiles face à ces attentes et injonctions externes. Il est ainsi difficile pour les enseignants-chercheurs de maintenir une certaine autonomie dans ce domaine, montrant ainsi le mécanisme par lequel les forces de la régulation externe peuvent mettre à mal les bases de la régulation interne de la profession, soit l'une de ces valeurs fondatrices qu'est la Créativité.

Et tout cela agit inévitablement sur le degré de passion que peuvent témoigner les enseignants-chercheurs. Nous disions lorsque nous avons abordé la question de la valeur Passion, que sans un intérêt profond pour la science et une forte identification au métier d'enseignant-chercheur, le processus créatif amenant à la connaissance est rendu beaucoup plus difficile. Il est ainsi à craindre qu'à mesure que ces injonctions externes réduisent la part de curiosité et d'autonomie professionnelle, c'est l'intérêt même pour la profession qui diminuera à son tour. Si les conditions d'exercice de la profession tendent à entrer en contradiction avec les valeurs auxquelles l'enseignant-chercheur s'identifie, le risque est que le contenu du travail perde de son sens et que la passion pour la profession s'amenuise :

« Oni il faut changer parce qu'il faut utiliser des méthodologies qui rentrent bien dans le cadre de ce que l'on attend de vous. Donc, autrement dit, ça veut dire que vous allez vous dire : « Je vais utiliser ces techniques vachement pointues parce que c'est à la mode. » (...) Plutôt que de vous dire : « Et bien, j'ai envie d'utiliser telle et telle méthode, ce n'est pas hyper sexy, mais là je sais que je vais obtenir des résultats qui m'intéressent et que je veux faire ça, ça, et ça. » On est sous les effets de mode. Il faut que ce soit sexy. Il faut que ça se vende. Le chercheur, aujourd'hui, il doit faire du marketing. Je veux dire, c'est débile ! Ça n'a plus de sens. Ça n'a plus de sens. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

18.2.3 L'Altruisme : une valeur en déclin

Nous abordons ici la valeur d'Altruisme. Cette valeur renvoie au fait que le travail de l'enseignant-chercheur ne doit pas servir uniquement sa carrière universitaire mais il doit également servir aux autres. Si le contenu de son travail ne doit pas être dicté par la demande sociale, il doit tout néanmoins avoir une utilité sociale comme finalité. Il y a là l'idée que la connaissance est avant toute autre chose un bien public, qui doit permettre à la société de s'élever et aux Hommes de s'émanciper. Et dans la pratique quotidienne, cela se traduit par la publication de résultats, les travaux de vulgarisation mais aussi, et peut-être avant tout, l'activité d'enseignement.

Nous avons d'ailleurs distingué deux dimensions à cette valeur d'Altruisme : la pédagogie et la motivation à l'égard du service public. Nos résultats sont assez clairs sur la question de la motivation à l'égard du service public et nous en avons déjà évoqué les raisons plus haut dans l'analyse. Mais nous pouvons tout de même rappeler que pour la grande majorité de nos répondants, la question du rapport au service public est un facteur central de leur motivation au travail. Ils se perçoivent comme des agents publics, payés par

le contribuable vaudois et donc redevables à cet égard. Cette valeur composant leur identité est encore relativement préservée⁵². Il en va différemment de la pédagogie.

La capacité à pouvoir transmettre un savoir à ses étudiants, d'une façon qui réponde à sa conception de l'enseignement, est parfois mise à mal par la mise en œuvre de la réforme de Bologne à l'UNIL. Il semble que la notion de pédagogie soit celle qui ait le plus souffert de ces réformes. En ayant facilité la mobilité horizontale des étudiants, c'est-à-dire en augmentant l'offre de cours tout en permettant aux étudiants de suivre des cours dans d'autres disciplines, la réforme des cursus d'étude a eu comme conséquence négative une plus forte hétérogénéité du public étudiant. Si le fait d'ouvrir les cursus à d'autres étudiants est une bonne chose, comme nous l'avons évoqué dans le sous-chapitre précédent, cela a néanmoins un impact sur la manière d'enseigner.

Dans les cours connaissant une plus forte fréquentation d'étudiants d'autres disciplines, il est plus difficile d'enseigner car cela nécessite la prise en compte de différents niveaux de connaissances. Comme c'est le cas pour cette MER qui enseigne en sociologie, il est en effet compliqué d'enseigner une matière lorsque son public est composé d'étudiants ayant déjà acquis les concepts de base de la discipline et des étudiants provenant de psychologie, par exemple, et qui ne sont pas en possession de ces pré requis. Son enseignement va ainsi devoir prendre en compte ces deux caractéristiques et le risque de rester à un niveau de généralité élevé est important. Les étudiants plus avancés seront frustrés du manque de profondeur du contenu qui leur est enseigné. Les moins avancés auront, eux, de la peine à être intéressés par le contenu du cours puisqu'il leur manque une certaine armature théorique et conceptuelle pour « rentrer » dans la matière. Au final, l'enseignant-chercheur peut se trouver dans une forme d'« entre-deux » frustrant où il aura l'impression de ne pas être en mesure de transmettre réellement un savoir et de pouvoir s'épanouir dans cette fonction :

« Mais il y a forcément une incidence sur la façon d'enseigner parce qu'on est confronté à des étudiants qui n'ont pas les mêmes cours. On ne peut tabler sur aucun préalable commun. Donc, il faut tout le temps naviguer entre un niveau de généralité qui permet à tout le monde de se raccrocher et un niveau de précision qui nourrisse ceux qui font des cours qui sont en lien avec notre discipline. C'est l'enfer ! »

(Femme, MER, SSP)

Il y a évidemment un lien entre cette perception d'un enseignement rendu plus compliqué par la mobilité horizontale des étudiants et la question de la « migroisation » des études évoquée précédemment. En effet, les étudiants sont plus mobiles à l'intérieur de leur université et la mise en place des crédits ECTS a également favorisé des comportements plus « consuméristes⁵³ » chez les étudiants. Ces derniers entretiennent

⁵² Il eût été intéressant de mener cette enquête dans des facultés plus internationalisées et connaissant un plus fort turnover. La question de l'identification à la fonction publique pourrait être sensiblement différente par rapport aux facultés des SSP, de DSCAP et de GSE ayant une composition moins internationalisée de leurs membres. Lorsque l'on est un professeur éminent en faculté des HEC, débâché sur un marché internationalisé et fortement concurrentiel, la question peut se poser si l'aspect de service public intervient encore dans la motivation de ces enseignants-chercheurs.

⁵³ Nous ne prétendons pas que le passage au système de Bologne a créé ce rapport consumériste aux études. Dès lors qu'il y a une possibilité de choisir, on peut s'attendre à ce type de comportement et ce, indépendamment de la réforme. Par contre, nous voudrions

en effet un rapport peut-être plus instrumental à leur cursus d'étude en étant parfois plus centrés sur le rapport heures d'étude/crédits plus que sur la construction d'un cursus cohérent. Et cette conception des études fait que les connaissances acquises par les étudiants peuvent parfois manquer de cohérence, ce qui complique la tâche de l'enseignant-chercheur lorsqu'il veut transmettre son savoir. On peut reprendre ici une citation que nous avons déjà utilisée mais qui, selon nous, témoigne vraiment de la manière dont les effets de cette réforme en matière d'enseignement peuvent entrer en contradiction avec cette volonté de faire preuve de pédagogie, soit de son aptitude à transmettre correctement un savoir :

« C'est le système : le diplôme s'acquiert non pas par une connaissance holistique sur un jeu de matières mais s'acquiert par une simple concaténation des branches que l'on met les unes après les autres. Oui ! Et puis on ne fait qu'évaluer les gens sans arrêt pour des micro-crédits et ça, ça m'énerve ! En tant qu'enseignant, ça m'énerve. »

(Homme, professeur ordinaire, DSCAP)

Evidemment, ce type de perception se constate plus facilement dans les facultés où cette mobilité horizontale est forte, telle que les SSP ou dans certains instituts des deux autres facultés comme la géographie et les sciences criminelles. Elle est moins évidente dans des disciplines de GSE comme la géologie et le droit en DSCAP où cette mobilité interdisciplinaire est rendue difficile par l'aspect déjà fortement spécialisé de la matière ou par le nombre limité d'étudiants. Il est en effet plutôt rare de voir des étudiants d'autres domaines venir prendre un cours de géologie ou un cours de droit notarial. Mais, pour autant, la problématique posée par Bologne en matière de mobilité peut prendre d'autres formes, notamment dans la mobilité interuniversitaire.

En effet, la mise en place du système de Bologne a également permis une plus grande mobilité interuniversitaire, soit le fait de faciliter les études dans une autre université grâce au système de transfert des crédits. Si en soit cette mobilité est perçue positivement par la profession, puisqu'elle permet aux étudiants d'acquérir une ouverture d'esprit et d'améliorer ses connaissances linguistiques dans une autre langue, elle n'est pas exempte d'effets négatifs. Le séjour à l'étranger n'est plus considéré comme une année où l'on met son cursus d'étude entre parenthèses pour le recommencer une fois revenu dans son institution d'origine. Au contraire, Bologne a permis que ce séjour à l'étranger fasse pleinement partie du cursus d'études, au même titre que si l'étudiant était resté dans son université. Et cela complique le travail du professeur puisqu'il n'est jamais certain que ses étudiants, une fois revenus, ont bien tous les mêmes bases théoriques. Cette situation est surtout délicate pour les enseignants en master. Le fait que les étudiants obtiennent des crédits dans une autre institution et qu'ils pourront ensuite les transférer dans leur cursus à l'UNIL études peut contribuer à rendre les profils des étudiants plus hétérogènes et notamment dans les savoirs qu'ils ont ou non acquis. Cela peut compliquer les conditions dans lesquelles un enseignant-chercheur va transmettre son savoir. Plus précisément, cela peut avoir un impact important

insister ici sur le fait que le système de Bologne a renforcé l'idée qu'un cursus se réalise par une accumulation de crédits plus que par sa cohérence. C'est ce qui facilite cette vision peut-être plus utilitariste des études.

sur la perception de l'enseignant-chercheur sur les connaissances qu'auront acquises ces étudiants à la fin de leur cursus. D'un certain côté, c'est comme s'ils redoutaient que cette situation les empêche de pouvoir former correctement des étudiants, soit de leur transmettre un ensemble de savoirs et de savoir-faire solides, cohérents et utiles. Dit plus simplement encore, c'est la crainte de ne pas pouvoir léguer durablement ses savoirs et savoir-faire aux étudiants. C'est du moins ce que résume cet enseignant-chercheur par ses propos :

« Oui, je pense que l'impact est énorme. (...) Et avec le système de Bologne, on a tué cette indépendance, absolument. Les gens vont passer un semestre là mais ils se préoccupent toujours d'avoir les crédits. Les crédits sont importants mais pas le contenu. Je suis un peu méchant mais l'argument que l'échange est beaucoup plus facile, pour moi, ce n'est pas du tout vrai. Parce qu'avant, on pouvait déjà aller dans une autre université. Si c'est crédité ou pas, pour moi, ce n'est pas fondamental. On n'a pas perdu une année. Si quelqu'un veut partir, par curiosité, par intérêt alors ses études vont durer peut-être une année de plus, pas de souci. Mais si on y va avec les crédits, quand ils reviennent, on regarde ce qu'ils ont fait et je me dis que dans ma discipline, ils n'ont rien fait. Alors est-ce que je peux les admettre maintenant ? »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

A cela s'ajoute également les conséquences d'une formation universitaire à visée professionnalisante. Nous l'expliquions précédemment que cette tendance est de plus en plus rependue dans le cadre de l'université actuelle et notamment à l'UNIL. Ce phénomène a également des conséquences sur l'enseignement qui est produit dans certaines facultés. Dans ce cas, il s'agit plutôt des domaines d'étude qui ont une finalité « professionnelle », comme le droit. Dans ce cadre, les étudiants ont des attentes souvent très pragmatiques et utiles de leurs études. La possibilité pour l'enseignant-chercheur de délivrer une connaissance qui s'éloignerait du cadre stricte de son domaine d'expertise est rendue ainsi plus compliquée par ces attentes spécifiques des étudiants :

« Les étudiants viennent dans une démarche très pragmatique et peu universaliste. Hier encore, je faisais une comparaison avec du droit étranger et certains étudiants ont râlé parce que ce n'était pas du droit suisse. Mais j'ai envie de leur dire qu'avec cette attitude, ils n'ont pas à faire l'université. Si on n'a pas la capacité à ouvrir un peu son esprit, à se dire qu'il y a un intérêt à comparer des choses entre elles, et notamment différents systèmes juridiques entre eux, alors il ne faut pas faire l'université. »

(Femme, MER, DSCAP)

Cette MER continue d'ailleurs son explication en montrant les conséquences de telles attentes et de la limitation de son enseignement. En effet, elle montre que cette évolution de la demande pour une formation universitaire allant « directement à l'essentiel » entraîne certaines carences dans la formation. Certains savoirs de base pour un universitaire, comme la capacité à rédiger des textes, sont ainsi laissés de côté car cela n'entre pas dans le cadre strict du droit. C'est finalement la possibilité de pouvoir transmettre un ensemble de connaissances et d'aptitudes encadrant le savoir spécialisé qui s'en trouve menacée d'une certaine manière. Au final, pour certains professionnels, cela peut entrer en contradiction avec la vision qu'ils ont de leur rôle d'enseignant et dans la manière de transmettre du savoir :

« Et puis tout d'un coup, quand ils sont en maîtrise et qu'on leur demande de rédiger un travail de mémoire, on remarque leur niveau lamentable de rédaction et de raisonnement. Mais on leur a demandé de réfléchir uniquement à partir d'une approche pragmatique du droit, de trouver la faille et pourquoi. Mais on ne les a pas fait travailler la rédaction et la cohérence du plan. (...) Alors le résultat, c'est qu'ils arriveront bien à trouver la faille sur un petit truc mais ils seront incapables de l'exprimer correctement. (...) Je trouve que c'est dommage parce que l'on passe à côté de la fonction première de l'université. (...) Et donc, à vouloir trop favoriser une approche pragmatique, je pense que l'on passe à côté de ces étapes nécessaires. »

(Femme, MER, DSCAP)

La question que soulèvent ces enseignants-chercheurs est liée à possibilité, dans le système actuel, d'acquérir des bases de la connaissance disciplinaire identiques pour tous. Il y a aussi un impact sur la manière d'évaluer, en tant qu'enseignant-chercheur, les connaissances des étudiants. Dans leur rôle d'enseignant, ils sont parfois contraints par le système de Bologne. Cette scolarisation, pour reprendre un terme utilisé par l'un d'eux, amène finalement à des modes d'évaluation standardisés et dont l'enseignant-chercheur ne peut finalement pas s'en distancier. S'il voulait évaluer différemment les connaissances acquises par ses étudiants, il ne pourrait pas. Certains enseignants-chercheurs regrettent ainsi de ne pas avoir la liberté suffisante de mettre en place un dispositif pédagogique original qui leur permettrait, à leurs yeux du moins, de s'assurer d'avoir transmis les savoirs et les savoir-faire de base à leurs étudiants. Dans ce sens, les réformes inspirées par Bologne peuvent entrer en contradiction, sur cet aspect de la liberté pédagogique, avec la valeur d'Altruisme :

« Moi je préfère faire un examen. Je fais des exercices pour leur dire qu'ils sont sur une bonne « track ». Mais on fait un grand examen à la fin où vous devez répéter tout c'est ce que vous avez appris en bachelor. Et après je peux dire si ce que vous avez appris correspond à un bachelor. On peut ensuite avancer dans un Master. Même si vous ne continuez pas avec moi, vous avez les bases nécessaires de cette discipline. Et le système actuel ne permet pas ça parce que les étudiants sont trop stressés avec les examens qu'ils ont. Ils ont peu de temps. Il faut mettre dedans. Et ce n'est pas, disons, apprendre d'une manière intelligente. (...) Ça, c'est ma critique aussi de Bologne. C'est une scolarisation exagérée. »

(Homme, professeur ordinaire, GSE)

A partir des témoignages d'un professeur ordinaire en SSP et d'une MER en DSCAP, nous pouvons également citer deux manières de maintenir cet altruisme. Naturellement, ces deux exemples sont propres à leurs auteurs et ne peuvent dès lors pas être généralisés. Mais ils sont intéressants puisqu'ils montrent à la fois comment il est possible de ne pas se confronter à cette hétérogénéisation des étudiants et de quelle manière l'organisation fournit des ressources pour que les enseignants-chercheurs puissent améliorer leurs capacités à transmettre du savoir. Dans le premier cas, il s'agit d'un professeur pour qui l'enseignement en master ne permet plus de former réellement les étudiants. Les formations de base étant de plus en plus différentes au sein de son public de master qu'il n'a plus l'impression de pouvoir réellement « ajouter » une couche de savoir à leur formation de bachelor. Finalement, le savoir ne se constitue plus en arborescence au sein d'une discipline mais par concaténation. Chaque professeur apporte ses savoirs mais sans avoir le sentiment qu'il va enrichir ce qui a été vu avant. Alors, face à cela, ce professeur nous a confié ne plus prendre d'enseignements en master, pourtant théoriquement plus valorisants, pour se concentrer sur les

cours de base en bachelor. C'est à ce point « zéro » de la formation universitaire qu'il retrouve ce plaisir de pouvoir transmettre et enseigner :

« Vous savez comment je l'ai faite évoluer, moi ? C'est un peu frustrant mais en disant : je ne vais pas trop enseigner en master. Parce que pour moi, c'est plus valorisant d'enseigner en [bachelor, ndlr]. La plupart de mes collègues n'aiment pas les enseignements de base parce qu'il y a du monde, parce que c'est du bébé. C'est vrai. Effectivement, lorsque je donne un cours d'introduction, je ne parle pas à mes étudiants de mes recherches parce que c'est ultra spécialisé. Mais au moins, j'ai le sentiment que je peux former une partie de ces gens. Je n'ai pas ce même sentiment en master. Donc, je me suis débrouillé, au fond, en intervenant peu en master. »

(Homme, professeur ordinaire, SSP)

Par rapport au soutien organisationnel, cette MER nous confiait avoir trouvé dans le CSE une aide fort appréciable pour améliorer ses capacités pédagogiques. Cela est intéressant parce que son témoignage montre que la direction de l'UNIL met tout de même à disposition de ses enseignants-chercheurs des ressources pour qu'ils puissent maintenir du plaisir dans leur activité d'enseignement. Nous avons déjà évoqué l'importance du CSE et de l'évaluation des cours par les étudiants dans la motivation et l'engagement des enseignants-chercheurs à l'UNIL. On peut à présent aussi interpréter ce soutien organisationnel comme étant une ressource venant supporter cette valeur d'Altruisme. L'évaluation par les étudiants et le CSE peuvent donc, pour certains enseignants-chercheurs, jouer un rôle positif dans le maintien de cette valeur fondamentale pour la profession :

« La seule chose, en liant avec les évaluations des cours demandées chaque année, c'est que l'on peut prendre en compte ce qui ressort de ces évaluations et adapter ensuite son enseignement en fonction des attentes des étudiants ou de ce qui ne va pas. En d'autres termes, cela permet de se remettre en question. Et ce que je trouve très intéressant, c'est que, dans cette université, on nous donne les moyens de nous améliorer. Quand je pense aux moyens, je pense au travail qui est fait par le CSE. Je trouve que ce centre est vraiment top pour les enseignants. Il vous aide à gérer les problèmes que vous pouvez éventuellement rencontrer, lorsque vous êtes face à un amphi et que vous voulez les faire participer et puis que ça ne marche pas, etc. On a quand même des cellules de soutien, d'apprentissage, qui sont vraiment présents. »

(Femme, MER)

19 Synthèse

Dans cette dernière partie de notre analyse, nous avons cherché à identifier les différentes zones d'incertitude organisationnelle issues de ces évolutions du champ académique et scientifique ainsi que des réformes entreprises à l'UNIL. Nous avons ainsi pu déterminer trois grandes zones d'incertitude : l'existence sur la scène internationale, la redevabilité locale et le financement de la recherche. La question de l'existence sur la scène internationale se vit de manière différente en fonction des facultés. Si elle concerne essentiellement la renommée des travaux d'une faculté au sein des communautés épistémiques, comme c'est le cas des SSP, elle peut aussi prendre la forme d'une lutte pour l'affirmation d'une légitimité « épistémologique » pour l'École des sciences criminelles ou encore de la place accordée à la technologie dans les recherches en GSE. Le travail des enseignants-chercheurs, en tant qu'acteurs de ces facultés, se structurent ainsi autour de ces enjeux. Etre en mesure de répondre à ces incertitudes, c'est se garantir un certain pouvoir au sein de sa faculté. Cela montre également que l'UNIL, en tant qu'organisation, est composée d'univers différents, lesquels se structurent autour d'enjeux sectoriels. L'existence sur la scène internationale, comme thématique de la régulation conjointe, n'est donc pas un phénomène unifié mais justement protéiforme en fonction des logiques propres à chaque secteur de l'organisation. La manière d'y répondre sera donc à son tour différente d'une faculté à l'autre.

Les deux autres zones d'incertitude sont plus transversales. Les questions de la redevabilité locale et du financement de la recherche se vivent en effet de manière plus ou moins similaire dans toutes les facultés investiguées. Dans le premier cas, nous avons vu qu'il existait des pressions s'exerçant sur l'UNIL pour que les enseignements dispensés par ses enseignants-chercheurs répondent aux attentes du marché et des étudiants et allant dans le sens d'une plus forte professionnalisation de leur contenu. C'est une évolution de la demande qui vient heurter quelque peu la vision classique d'une université tournée vers le « *savoir pour le savoir* » et traditionnellement peu concernée par les questions liées à l'employabilité de ses étudiants. Les évolutions sociales et économiques font que, désormais, ces questions émergent au sein des universités, comme c'est le cas à l'UNIL. C'est pourquoi le fait d'être en mesure de répondre à ces attentes, en adaptant ses pratiques professionnelles à cette demande externe, est donc essentielle pour maintenir du pouvoir au sein de l'organisation. Il en va de même avec le transfert des connaissances du monde académique vers le monde socio-économique. Les demandes en matière d'expertise ou de vulgarisation scientifique auprès du grand public sont de plus en plus importantes. Et elles proviennent en grande partie de ceux qui financent ou/et supervisent concrètement l'UNIL, soit le monde politico-administratif et l'ensemble des acteurs constituant le tissu socio-économique vaudois et romand (entreprises, médias, etc.). C'est pourquoi il est essentiel de trouver des enseignants-chercheurs à l'UNIL qui puissent répondre à ces demandes. Ainsi, les enseignants-chercheurs pouvant le faire voient dès lors leur pouvoir s'accroître. La redevabilité locale est donc la deuxième source d'incertitude organisationnelle pour l'UNIL.

Enfin, la question du financement de la recherche est également importante pour l'avenir de l'UNIL. Le financement de la relève scientifique étant de plus en plus lié à des fonds externes, provenant d'organes de financement de la recherche comme le FNS, la capacité à soulever des fonds est devenue centrale dans l'activité professionnelle des enseignants-chercheurs. Même dans une université au caractère plus « provinciale » comme l'UNIL, et donc peut-être moins tournée exclusivement vers l'excellence internationale, l'activité entrepreneuriale de ses enseignants-chercheurs tend à augmenter. Il faut être en mesure de déposer des projets pour financer la recherche et la relève académique mais aussi pour avoir les données nécessaires à l'activité de publication. Là également, les professionnels capables d'obtenir des fonds ont un pouvoir important au sein de l'UNIL puisque c'est au travers de cette compétence que l'organisation peut espérer continuer à prospérer et à maintenir son niveau scientifique à l'échelle nationale d'une part et internationale d'autre part. Et comme nous l'évoquions, ce sont là des enjeux importants pour la Direction de l'organisation puisqu'ils figurent dans la stratégie proposée par l'UNIL dans son plan et avalisée par l'autorité cantonale vaudoise. Evidemment, ce n'est pas la seule compétence, comme nous venons de le voir, mais elle est devenue extrêmement importante dans un contexte de raréfaction des ressources et de compétitivité au sein du champ académique et scientifique. Le financement de la recherche est donc une troisième source d'incertitude organisationnelle pour l'UNIL.

Face à ces enjeux organisationnels, ou incertitudes, les enseignants-chercheurs ont plusieurs ressources, lesquelles leur permettent soit d'y répondre ou de ne pas y répondre. En s'inspirant de Crozier et Friedberg, on peut ainsi considérer ces ressources comme des ressources de pouvoir dans le sens où elles permettent à un enseignant-chercheur qui en dispose de répondre ou non à ces incertitudes, sans nécessairement encourir de sanction de la part de l'administration de l'UNIL (Crozier & Friedberg, 1977). Et comme nous l'avons vu, elles sont de quatre types : sociobiologique, économique-entrepreneuriale, réputationnelle et institutionnelle.

La ressource sociobiologique est cette capacité des plus anciens dans la profession à choisir de se plier ou non à certaines évolutions de la profession, comme la nécessité de maintenir une activité de publication élevée ou d'obtenir régulièrement des projets de recherche. En l'absence d'une politique organisationnelle visant à sanctionner ce type de comportement, l'âge et le statut d'un enseignant-chercheur lui permettent de répondre ou non aux enjeux précédemment évoqués. Mais il s'agit plutôt d'une ressource négative, dans le sens où c'est essentiellement une ressource qui permet de résister aux pressions de l'environnement plutôt qu'une ressource positive permettant de répondre efficacement à ces pressions. Bien évidemment, nous ne sommes pas certain que cette ressource puisse se retrouver dans les générations futures d'enseignants-chercheurs à l'UNIL. D'une part, il y a la possibilité pour que des politiques internes plus strictes puissent sanctionner ce genre de comportement. D'autre part, il y a de fortes probabilités également pour que les générations futures d'enseignants-chercheurs soient socialisées différemment que les générations actuelles, notamment dans tout ce qui a trait aux critères de l'excellence. Dans ces conditions, la ressource sociobiologique n'est peut-être pas amenée à perdurer.

Il en va différemment des ressources économique-entrepreneuriale, soit la capacité à se comporter comme un entrepreneur de recherche, et réputationnelle, soit la renommée scientifique d'un enseignant-chercheur. Les témoignages montrent en effet que ces deux ressources sont déjà devenues essentielles pour répondre aux évolutions touchant le champ académique et scientifique, c'est-à-dire de pouvoir obtenir des fonds pour la recherche, de maintenir une activité de publication élevée et de financer la relève scientifique. Mais plus fondamentalement encore, ces deux ressources donnent un réel pouvoir à ceux qui les détiennent puisqu'elles sont les moyens privilégiés et uniques par lesquels la Direction de l'UNIL pourra réaliser ses objectifs stratégiques, soit de faire de Lausanne un pôle d'attraction scientifique et d'améliorer la visibilité de sa recherche au niveau international.

Enfin, la ressource institutionnelle ne semble pas jouer un rôle extrêmement important. Nous avons ainsi mis en avant dans notre analyse que cette faiblesse provenait certainement du fait que les principaux enjeux pour faire carrière dans la profession se situent souvent en dehors de l'organisation, c'est-à-dire dans les communautés épistémiques. Dans ce sens, on peut considérer qu'il est plus important de maîtriser les règles ayant cours au sein de ces communautés épistémiques, ainsi que celles prévalant dans les organes de financement de la recherche, plutôt que celles de l'organisation d'appartenance. La maîtrise des règles organisationnelles, comme le supposent Reynaud ou Crozier et Friedberg (Crozier & Friedberg, 1977; Reynaud, 1999), n'est dès lors pas aussi déterminante dans le cadre de la relation de pouvoir entre les membres du groupe professionnel et la Direction de l'UNIL. Cela peut s'expliquer, une fois de plus, par l'absence d'une politique de sanction à l'égard des logiques de *free riding* (Olson & Levi, 1978) que pourraient être tentés d'adopter certains enseignants-chercheurs.

Nous avons conclu cette analyse de la régulation conjointe en nous posant la question de son impact sur l'identité et la culture professionnelles. L'analyse a ainsi démontré que les enseignants-chercheurs interrogés dans cette étude ne percevaient pas un changement radical de leur identité professionnelle. Pour eux, ils se considèrent toujours comme des enseignants-chercheurs, ne voulant pas séparer ces deux composantes de leur identité. C'est pourquoi nous avons conclu, de manière générale, au maintien de cette identité. Bien évidemment, on doit relever que la composante « *enseignement* » de leur identité n'a pas le même poids ou la même valeur aux yeux des enseignants-chercheurs que la composante « *recherche* ». En effet, ces derniers ont tout de même témoigné d'une plus forte valorisation de leur identité de chercheur par rapport à celle d'enseignant. Cela s'est notamment manifesté lorsqu'ils admettaient que la source principale de leur motivation et de leur satisfaction au travail était plutôt majoritairement liée à l'activité de recherche et ce, malgré les pressions dues à la productivité scientifique. Cette situation pourrait être expliquée notamment par les changements intervenus dans le domaine de l'enseignement avec l'introduction des réformes de Bologne et qui ont contribué à rendre l'enseignement universitaire peut-être moins intéressant et stimulant. En effet, le fait d'avoir des classes plus hétérogènes allié à l'attitude des étudiants entretenant un rapport plus fortement utilitariste à leur cursus d'étude font certainement que la « *passion pour la transmission de la connaissance* » perd un peu de son pouvoir motivationnel.

Nous avons également pu relever un fait qui nous paraît particulièrement intéressant. Les évolutions du champ académique et scientifique ont poussé les enseignants-chercheurs à plus d'esprit d'entreprise. Cette compétence n'est pas totalement « *naturelle* » dans le cadre d'une activité de recherche et d'enseignement. Mais pour autant, de nombreux enseignants-chercheurs interrogés dans cette recherche ont témoigné un rapport plutôt positif à la figure de l'entrepreneur. Le fait de devoir monter des projets pour obtenir des fonds, de financer une partie de la relève académique, de pouvoir se constituer des bases de données pour maintenir une activité de publication⁵⁴, toutes ces activités font désormais partie du quotidien professionnel de ces enseignants-chercheurs. Et du moment où cette activité « *entrepreneuriale* » leur permet d'avoir la liberté de faire une science qui leur plaît, elle n'est pas rejetée par le groupe professionnel. Au contraire, elle est revendiquée par une partie importante de la communauté des enseignants-chercheurs dans les facultés investiguées. En d'autres termes, l'identité d'entrepreneur, considérée comme la capacité d'accéder à plus d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire en adoptant une attitude proactive, n'est pas perçue comme une menace par rapport à leur identité principale d'enseignant et de chercheur. C'est au contraire ce qui pourrait, à long terme, maintenir cette identité de base. Par rapport aux transformations de l'identité professionnelle, nous avons donc conclu que cette dernière n'avait pas radicalement changé suite à ces différentes réformes. Par contre, l'esprit d'entreprise était de plus en plus valorisé dans la représentation qu'ils se font de leurs activités professionnelles.

Finalement, toutes ces analyses nous ont permis d'aborder la délicate question de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs dans ce contexte de réformes. Et c'est certainement au niveau des valeurs constituant la culture professionnelle que nous avons pu déduire des changements peut-être plus importants. Par rapport à la valeur de Vérité, cette dernière est toujours stable. Liée à l'activité de recherche, les enseignants-chercheurs de l'UNIL n'ont pas témoigné d'un changement radical dans leur capacité à poursuivre un idéal de Vérité. Les contraintes du champ n'ont pas produit d'effets négatifs sur cet élément particulier de leur culture professionnelle. Certainement le management souple adopté par la Direction de l'UNIL permet aux enseignants-chercheurs des facultés de SSP, DSCAP et de GSE de jouir de suffisamment de liberté pour mener des activités qui s'accordent avec cet idéal de Vérité. Finalement, ils n'ont pas l'impression que la finalité de leur travail est devenue autre chose que la production de la connaissance nécessaire à l'émergence d'une partie de la Vérité dans leur domaine d'expertise.

Par contre, il existe plus de pression sur les sujets de recherche ainsi que sur les méthodes utilisées dans le cadre de leurs recherches. En effet, on a pu constater à plusieurs reprises que ces changements, au sein du champ académique et scientifique surtout, exercent une influence sur le choix des sujets et surtout des méthodes adoptées par les enseignants-chercheurs. En d'autres termes, il existe certainement des contraintes sur la créativité de certains enseignants-chercheurs, évaluées ici par le fait que ces derniers orientent leurs projets de recherche en fonction des attentes de certains organes de financement ou de leur

⁵⁴ Rappelons ici que l'écriture est également une source importante du plaisir au travail des enseignants-chercheurs

public plutôt qu'en fonction d'intérêts personnels. Rappelons néanmoins que c'est plutôt le cas d'enseignants-chercheurs menant des recherches au sein de consortium de recherche européen ou internationaux et moins au niveau suisse. Dans ce sens, le FNS laisse encore passablement d'espace de créativité aux enseignants-chercheurs, notamment dans le cadre des recherches libres.

Enfin, la valeur d'Altruisme est certainement celle qui est la plus menacée des trois dans ce contexte de réformes du champ académique et scientifique. Nous avons essentiellement rattaché cette valeur à des activités telles que l'enseignement ou l'investissement dans la vie organisationnelle. Avec la perte de motivation à l'égard de l'enseignement, il est de plus en plus difficile pour ces enseignants-chercheurs de maintenir un sens dans cet engagement à l'égard des jeunes générations. Malgré le fait qu'il y ait encore un nombre relativement important d'enseignants-chercheurs impliqués dans l'enseignement, il semble néanmoins qu'une tendance émerge quant à un recul de cette implication. Il en va de même pour l'implication dans la vie organisationnelle et plus particulièrement la participation aux organes politiques de l'UNIL. Avec la centralité que la recherche a prise dans l'activité professionnelle, et notamment son rôle dans le développement des carrières, l'engagement organisationnel n'est pas forcément un élément important dans la vie quotidienne de certains enseignants-chercheurs. Et si l'on met cela en lien avec le fait que la vie scientifique d'un enseignant-chercheur se déroule principalement en dehors des murs de l'organisation et que le corps enseignant lui-même s'internationalise, la dimension locale perd de son intérêt. Et du coup, c'est la volonté de s'impliquer dans l'organisation qui diminue également. C'est pourquoi nous avons conclu notre analyse sur un relatif déclin de la valeur d'Altruisme au sein des facultés de SSP, DSCAP et GSE.

Partie V : Synthèse générale et conclusions

20 Retour aux hypothèses de travail

Nous avons structuré cette dernière partie en deux temps. Dans un premier temps, nous allons revenir sur nos hypothèses de travail. En reprenant les principaux résultats de l'analyse, nous souhaitons synthétiser nos observations de la régulation professionnelle des enseignants-chercheurs de l'UNIL. Cela nous permettra également de revenir sur les présupposés théoriques au fondement de ces 7 hypothèses et de réfléchir aux enseignements théoriques que peuvent apporter les résultats de notre travail. Cela nous permettra également de relever le type de régulation à l'œuvre dans les facultés de SSP, DSCAP et de GSE. Dans un deuxième et dernier temps, nous aborderons la question des contributions et des limites de cette étude. Nous porterons une attention particulière à la question de la généralisation des résultats afin de bien situer leur portée. Finalement, nous terminerons ce travail en réfléchissant aux développements futurs que nous pourrions apporter à notre modèle d'analyse de la régulation et les pistes de recherches futures que ce travail nous laisse entrevoir. Dans ce travail, nous sommes partis d'une question de recherche très générale et qui était la suivante :

« Comment les enseignants-chercheurs perçoivent-ils l'impact des réformes du secteur académique sur leurs pratiques ainsi que sur la régulation de leur profession à l'intérieur des universités ? »

Afin de répondre à cette question, nous avons formulé 7 hypothèses de travail. Ces 7 hypothèses nous ont servi à établir des liens de causalité sensés expliquer le rapport entre la perception qu'ont les acteurs de ces réformes et le mode de régulation qui s'est instauré par la suite au sein des facultés de SSP, de DSCAP et de GSE. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur notre modèle d'analyse de la régulation professionnelle afin d'établir des liens de causalités entre différents phénomènes pouvant expliquer l'émergence d'une telle perception et la mise en place d'une régulation professionnelle particulière. Bien que basées sur un modèle d'analyse, lui-même encré dans la littérature scientifique, ces interactions demeurent néanmoins des phénomènes « *supposés* ». Il s'agit donc ici de voir si nos résultats empiriques confirment ou infirment nos présupposés et de quelle manière nous pouvons produire un discours sur la littérature au fondement de ces présupposés.

20.1 Hypothèse 1 et 2

La première hypothèse a été formulée en ayant à l'esprit que les universités ne se régulent pas seulement par des logiques propres au champ académique et scientifique. Nous sommes ainsi parti du principe que les universités sont ancrées dans une société et qu'en tant qu'acteurs de cette société, elles participent à sa production. A partir de là, les évolutions touchant la société dans son ensemble vont avoir également, en retour, un impact sur la régulation.

Pour montrer cela, nous avons repris l'idée des référentiels de politique publique développés par Muller notamment (MULLER et al., 2000; P. Muller & Surel, 1998). Nous sommes ainsi parti du principe que le contexte sociopolitique dans lequel évoluent les acteurs d'une organisation va exercer une influence sur la perception des réformes sectorielles et les modes de régulation mis en place au sein de ces organisations. Et dans ce sens, la manière dont une politique publique va être effectivement mise en œuvre par les acteurs, à l'image de la politique de l'enseignement supérieur et de la recherche par les enseignants-chercheurs, est à la fois « *l'expression des contraintes structurelles et le résultat du travail sur le sens effectué par les acteurs.* » (P. Muller, 2005 :158) Le but étant de maintenir le maximum de cohésion entre le développement de la société dans son ensemble et le développement de ses différents secteurs, une politique sectorielle est essentielle pour permettre ce lien. Il est ainsi nécessaire que ces deux niveaux s'articulent, c'est-à-dire que la hiérarchie des normes dans le référentiel global se retrouve dans le référentiel sectoriel. C'est l'idée du « *Rapport global-sectoriel* » formulée par Muller (MULLER et al., 2000).

A partir de ce constat théorique, toute régulation au sein des organisations, et a fortiori à l'intérieur des groupes professionnels les composant, serait au final une tentative de mise en ordre et de mise en sens d'un secteur particulier de la société par rapport à l'évolution d'un référentiel global. Dans le domaine des professions, c'est l'émergence d'un leadership professionnel, c'est-à-dire qu'une frange dominante de la profession va progressivement définir l'image et le fonctionnement du secteur pour qu'il fasse sens par rapport à l'évolution de la société dans son ensemble (Jobert & Muller, 1987). Et si on replace cela par rapport au référentiel de marché qui est à l'œuvre actuellement selon Muller (P. Muller, 2005), nous avons donc supposé que le référentiel à l'œuvre dans le secteur de l'enseignement et de la recherche devait être également un référentiel de marché. Dès lors, les résultats obtenus par les enseignants-chercheurs devaient répondre également à des impératifs d'ordre économiques (performance, productivité, efficacité, concurrence, etc.) et non plus seulement scientifiques. C'est ce qui nous a permis de formuler les deux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 :

« *Le domaine de l'enseignement et de la recherche s'oriente vers un référentiel de marché dominé par l'évaluation de la performance et la concurrence interinstitutionnelle.* »

Hypothèse 2 :

« *Le travail des enseignants-chercheurs doit répondre de plus en plus à des besoins formulés dans les sphères politique, économique et sociale, jouant ainsi un rôle d'adjuvant de la croissance économique et du bien-être collectif.* »

20.1.1 Résultats empiriques

Nos résultats obtenus dans notre recherche montrent effectivement que les enseignants-chercheurs des facultés de SSP, DSCAP et GSE perçoivent un mouvement allant vers certaines logiques ou valeurs

propres au marché. Nous avons ainsi pu dégager un certain nombre de faits allant dans ce sens. Nous avons ainsi relevé un mouvement d'ouverture du champ de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'ensemble du monde. Nous l'avons indiqué sous le terme général de « *l'internationalisation du champ académique et scientifique* ». Différents éléments provenant des témoignages recueillis dans ces trois facultés montrent qu'il y a une plus grande ouverture des facultés de l'UNIL, et plus précisément des membres de la profession d'enseignant-chercheur de ces facultés, vers l'international. La globalisation des communautés épistémiques montre que les enseignants-chercheurs mènent leurs travaux de recherche plutôt dans des communautés dont les membres proviennent de plusieurs régions géographiques et d'aires culturelles différentes. Cela suppose qu'ils sont plus mobiles à la fois dans le déroulement de leur carrière avec de fréquents séjours à l'étranger mais aussi ponctuellement dans des colloques internationaux. Cette mobilité se voit aussi au sein du corps enseignant des facultés de SSP, DSCAP et GSE qui s'internationalise lui aussi, bien que dans une moindre mesure par rapport à d'autres facultés comme HEC par exemple. Et comme nous l'avons vu, cette forte mobilité au sein de la profession et la plus grande mixité qui en découle, permettent une diffusion plus aisée de certaines valeurs et normes d'action. C'est le cas par exemple des critères de l'excellence scientifique qui tendent à se diffuser plus facilement et, donc, à s'homogénéiser.

Mais nous avons également pu relever d'autres éléments allant dans le sens de cette diffusion d'un référentiel de marché. C'est notamment le cas lorsque les enseignants-chercheurs font part d'une certaine transformation du rapport entre leur public, essentiellement ici les étudiants, et leurs pratiques professionnelles. Ils témoignent, et de manière encore plus significative avec l'introduction des logiques de Bologne à l'UNIL, d'un rapport plus « *consommériste* » entre l'étudiant et l'enseignement donné par l'enseignant-chercheur. Considéré comme un marché, les étudiants ont ainsi un choix plus grand dans la construction de leur cursus d'étude, débordant largement leur champ disciplinaire principal. Les publics étudiantins sont dès lors beaucoup plus hétérogènes que par le passé, ce qui rend le travail pédagogique plus délicat. En outre, la mise en place du système de crédit ECTS définit clairement la masse de travail maximale qu'un enseignant-chercheur peut légitimement exiger de ses étudiants. Les étudiants peuvent ainsi mettre à leur profit ces règlements pour négocier le « *prix* » du cours à la baisse, le « *prix* » étant l'effort demandé par l'enseignant à ses étudiants pour qu'il leur accorde des crédits en retour. Bien évidemment, tous les enseignants-chercheurs ne vivent pas cela et cette préoccupation est nettement plus marquée en SHS qu'en droit ou en géosciences. Cela étant dit, et quelle que soit la faculté, ils sont nombreux à constater que ce type de logiques et de comportements se diffusent progressivement auprès de leurs publics.

Au niveau du rôle de l'UNIL au sein de sa région, il ressort de manière très nette chez la plupart des enseignants-chercheurs interrogés que la mission principale de leur organisation, et par conséquent la leur, est d'être au service du public. La notion de service public est ainsi extrêmement centrale chez ces acteurs et conditionne d'ailleurs en grande partie la représentation qu'ils se font de leur rôle (mais pas

nécessairement de leur identité). Mais cette fonction d'agent public les pousse à réfléchir à la nature et à la finalité de ce service pour le public. Et nous avons ainsi vu clairement que pour une grande partie d'entre eux, cette mission consiste à mettre à profit leur expertise au service du développement économique locale et régionale, c'est-à-dire au niveau de la région lémanique et plus globalement de la Romandie. Ils doivent à la fois soutenir l'économie en formant les futures élites mais aussi en diffusant leurs connaissances auprès du public. Dans ce sens, nous avons pu voir que les attentes de l'environnement exercent une certaine contrainte sur la manière qu'ont les enseignants-chercheurs de percevoir leur travail, soit d'occuper une fonction d'« *adjuvant* » à l'économie. En cela, ils ont conscience d'être des acteurs au service de la croissance économique et du bien-être de leur société d'appartenance.

Au niveau de nos résultats empiriques, nous voyons que ceux-ci vont dans le sens de nos hypothèses 1 et 2. On peut en effet déduire de nos résultats que les enseignants-chercheurs dans les facultés de SSP, DSCAP et GSE, en tant qu'acteur de la politique de l'enseignement et de la recherche, ne sont pas totalement en dehors d'un référentiel de marché. Au contraire, on a pu remarquer que de nombreux éléments venaient soutenir cette hypothèse. Il en va également de même avec la conception qu'ils se font de leur rôle et du résultat de leur travail. En tant qu'agents publics, l'idée qu'ils doivent apporter leur pierre à l'édifice de la croissance économique et du bien-être collectif est très présente au sein de ce groupe professionnel. Il reste maintenant à situer plus précisément ces résultats dans la théorie.

20.1.2 Discussion théorique

Evidemment, la mobilité des enseignants-chercheurs et les échanges internationaux dans le domaine scientifique ne sont pas des phénomènes nouveaux. On peut simplement penser ici aux échanges scientifiques qui avaient déjà lieu entre les savants de l'Égypte antique et les théoriciens grecs dans les domaines de l'astronomie et des mathématiques. Ce phénomène existe donc très certainement depuis fort longtemps. Par contre, ce qu'il y a de nouveau dans ce processus, c'est la généralisation et l'accélération de ce mouvement de suppression des frontières nationales, régionales voire continentales au sein du champ de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ce mouvement suivrait celui qui caractérise l'évolution de nos sociétés depuis de nombreuses années. On parle d'ailleurs souvent de « *mondialisation* » pour la caractériser alors que nous avons plutôt opté pour le terme d'« *internationalisation* » dans ce travail. C'est pourquoi nous allons revenir quelque peu sur la terminologie à utiliser pour caractériser précisément ce phénomène. Comme le relève Mercure, il conviendrait peut-être de préciser ce qui distingue l'internationalisation de la mondialisation (Mercure & Association internationale des sociologues de langue française. Congrès (16 : 2000 : Québec), 2001). Pour cet auteur, ces deux termes ne sont pas synonymes et renvoient à des réalités différentes. Selon lui, l'internationalisation se réfère « *aux échanges de diverses natures, économiques, politiques, culturels, entre nations, aux relations qui en résultent, pacifiques ou conflictuelles, de complémentarité ou de concurrence.* » (Mercure & Association

internationale des sociologues de langue française. Congrès (16 : 2000 : Québec), 2001 :19). Par contre, la mondialisation fait référence à « *l'extension de ces relations et de ces échanges internationaux et transnationaux à l'échelle du monde, conséquence de la rapidité toujours croissante des transports et des communications dans la civilisation contemporaine.* » (Mercure & Association internationale des sociologues de langue française. Congrès (16 : 2000 : Québec), 2001 :19) Cette précision étant amenée, il serait peut-être plus judicieux de parler de mondialisation du champ académique et scientifique plutôt que d'internationalisation. Nous retiendrons d'ailleurs cet élément pour de prochains travaux en lien avec ce travail de thèse.

Comme nous le relevions précédemment, les communautés épistémiques dépassent les frontières des aires culturelles et des continents. Les échanges scientifiques sous la forme de projets scientifiques et de la production d'articles scientifiques collectifs se font désormais entre des enseignants-chercheurs provenant souvent de plusieurs universités, situées dans des pays différents et de plus en plus sur des continents différents. Les collaborations scientifiques ne s'envisagent dès lors plus dans le cadre d'une université, d'un pays ou d'un continent mais sur l'ensemble de la planète, là où l'on trouve une expertise commune. Et la contrepartie de cette intensification des échanges humains est également une plus forte concurrence entre les individus et les institutions. Nos entretiens ont d'ailleurs pu le démontrer relativement bien. C'est pourquoi, même au sein de facultés théoriquement moins tournées vers une dimension transnationale, l'un de nos résultats les plus marquants est d'avoir constaté ce phénomène de mondialisation à l'œuvre dans ces trois facultés. Evidemment, en faculté de DSCAP, il s'agit surtout du corps enseignants de l'École des sciences criminelles qui s'est internationalisé et très peu celui des disciplines classiques du droit.

A partir de là, on peut effectivement s'interroger si ces échanges transnationaux se structurent autour d'un référentiel de marché. Et c'est là un problème plus difficile dans la mesure où il s'agit de déterminer de quelle manière les communautés d'enseignants-chercheurs se structurent autour d'un référentiel de marché et participent également à sa diffusion dans d'autres sphères. Pour une grande part, notre étude ne permet pas de répondre à ces questions théoriques. Néanmoins, nous pouvons tenter d'y réfléchir en revenant aux travaux de Jobert sur le tournant néolibéral (Jobert, 1994) et ceux de Muller et Jobert sur le référentiel de marché (Jobert & Muller, 1987; MULLER et al., 2000; P. Muller, 2005).

Comme le montrent ces auteurs, le référentiel global et les référentiels sectoriels au cœur de l'action publique s'articuleraient autour d'un référentiel de marché (Jobert & Muller, 1987). Ce référentiel de marché serait lié à des valeurs néolibérales et se constaterait à divers niveaux. Ainsi, d'un point de vue général, le référentiel de marché est avant tout une remise en cause de l'efficacité de l'Etat dans la gestion des problèmes publics face au marché. Cette remise en cause aurait dès lors entraîné une redéfinition des frontières d'intervention entre le privé et le public. Plus concrètement encore, ce référentiel se manifesterait dans la mise en place de programmes de dérégulation de certains secteurs publics (communication, énergie, etc), les privatisations des organisations publiques (PTT, nucléaire, aéronautique,

etc.) ou encore les politiques de rigueur budgétaire que nous connaissons depuis le début des années 1980 (Jobert, 1992, 1994; P. Muller & Surel, 1998).

Ces auteurs avancent également que des forums de politique publique se chargent de diffuser cette nouvelle représentation du monde et de l'action publique portée par ce référentiel (MULLER et al., 2000). Et dans ce contexte, les scientifiques forment également un forum particulier, lequel va se structurer autour d'un paradigme scientifique dominant. On peut ainsi constater l'émergence d'un nouveau référentiel au sein de la communauté scientifique lorsque l'on peut observer une homogénéisation des savoirs scientifiques et des pratiques professionnelles ainsi qu'une élimination progressive des courants de pensée hétérodoxes (Jobert, 1994). Dans le cadre des recherches en économie, par exemple, l'imposition du référentiel de marché ce serait fait par l'imposition progressive du paradigme néo-classique basé sur l'offre détrônant le paradigme keynésien basé sur la demande. Et dans ce phénomène de diffusion d'un référentiel de marché, l'internationalisation de la profession d'enseignant-chercheur et des communautés épistémiques jouerait un rôle important (Jobert, 1994).

Si on replace alors ces différents éléments dans le cadre des résultats obtenus dans cette thèse, on peut relever un certain nombre de signes semblant attester de la diffusion d'un tel référentiel. On peut penser ici à l'internationalisation de la profession et à la mondialisation du champ académique et scientifique dont nous venons de parler. Mais nous pouvons également penser au développement du discours axé sur la concurrence, à la fois en matière de ressources pour la recherche que pour l'attrait des formations aux yeux de la « clientèle » étudiante. On a en effet vu dans certains témoignages que les pressions étaient de plus en plus fortes pour acquérir des fonds de recherche auprès des instances de financement, tant en Suisse qu'à l'étranger, renforçant ainsi le sentiment de compétition. A ce titre également, le développement du financement de la relève académique par l'acquisition justement de ces fonds au détriment d'un financement par l'institution pourrait aussi être considéré comme un témoignage de ce référentiel de marché au sein des facultés que nous avons étudiées.

Au niveau des pratiques également, on a pu observer un phénomène d'homogénéisation. C'est, par exemple, l'utilisation d'une langue commune dans la transmission de la connaissance et la centralité de l'article scientifique comme format de diffusion de cette dernière. Comme nous l'avons vu, cela s'est accompagné par une forme de standardisation des critères d'excellence dans le domaine scientifique, notamment en hiérarchisant les publications en fonction de leur impact. Dans ce sens, les enseignants-chercheurs semblent pris dans une logique de marché où ils doivent produire des articles scientifiques et trouver ensuite une demande sur le marché de l'édition pour pouvoir survivre dans leur domaine. Et dans le cas précis des articles scientifiques, le lien avec le marché est peut-être encore plus évident que dans d'autres domaines de la profession. L'article scientifique est en effet non seulement rentable pour l'enseignant-chercheur, qui est pris lui dans une logique de « *publier ou périr* » et qui donc existe en grande partie au travers de lui, mais surtout pour les éditeurs qui font d'énormes profits par ce biais. Les

enseignants-chercheurs sont donc aussi des producteurs, dans ce cas de biens scientifiques, qu'ils mettent gratuitement à disposition de grandes maisons d'édition, lesquelles s'organisent ensuite pour les vendre sur un marché mondialisé. C'est une relation économique assez unique d'ailleurs où des producteurs mettent à disposition de vendeurs le produit de leur travail mais sans recevoir d'argent en contrepartie. Cela est d'autant plus surprenant que la production scientifique a une importante valeur monétaire sur le marché, soit 20 milliards de dollars par an⁵⁵.

Mais il est néanmoins utile de rappeler que la pression à la publication, donc à la production scientifique, n'est pas encore un enjeu extrêmement fort dans ces trois facultés de l'UNIL. Nous avons en effet vu que ces dernières étaient encore des lieux relativement préservés de ces logiques de mise en concurrence sur le marché de l'édition. L'absence d'une politique du Rectorat allant strictement dans ce sens, c'est-à-dire d'évaluer les enseignants-chercheurs sur des critères bibliométriques, permet à de nombreux enseignants-chercheurs stabilisés dans leurs postes de pouvoir jouer avec une certaine liberté de ces logiques de marché. Mais au niveau symbolique, il fait peu de doute que ce schéma s'est déjà institué dans l'esprit de nombreux enseignants-chercheurs dont nous avons pu recueillir le témoignage. La connaissance de son score sur des indices bibliométriques, tels que le h-index par exemple, témoigne selon nous que cette logique de mise en concurrence des enseignants-chercheurs n'est pas totalement absente dans ces facultés. En somme, des signes objectifs montrent que les enseignants-chercheurs interrogés dans ces trois facultés sont imprégnés par ce référentiel de marché même si ses expressions sont pour l'heure encore contenues.

20.2 Hypothèses 3, 5 et 6

Nous avons regroupé ici les hypothèses 3, 5 et 6 puisqu'elles traitent toutes les trois de la question générale des conséquences des réformes du modèle de gouvernance de l'UNIL sur le travail de ses enseignants-chercheurs. Nous avons en effet basé ces deux hypothèses sur l'idée générale que le modèle de gouvernance adopté par l'UNIL, avec la réforme de la LUL notamment, avait dû exercer des contraintes sur la manière d'exercer la profession d'enseignant-chercheur. Cette idée se fondait sur les travaux portant sur l'impact de la mise en œuvre d'outils de la NGP et d'un référentiel de marché au sein des universités sur le développement de ce groupe professionnel (Benninghoff, 2011; Bruno, 2008b; Evetts, 2009; Garcia, 2008a; Gingras, 2008a).

Ces lectures nous ont amené à concevoir que la mise en place d'un marché de l'enseignement supérieur et de la recherche, qui aurait pour caractéristique d'être fortement concurrentiel et compétitif, avait dû inciter les membres de la direction de ces universités à adopter des réformes de leur modèle de gouvernance permettant d'affronter cette concurrence (Bruno, 2008b). Ces réformes internes, basées sur un référentiel

⁵⁵ http://www.lemonde.fr/sciences/article/2013/02/28/a-qui-appartient-le-savoir_1840797_1650684.html, page consultée le 26 décembre 2014

de marché, devaient avoir pour finalité d'améliorer la compétitivité des établissements d'enseignement supérieur et de recherche sur ce marché, notamment en dotant les universités d'outils de gestion permettant l'évaluation de la performance individuelle de ses enseignants-chercheurs (Bruno, 2008a) (Bruno, 2008a; Louvel & Lange, 2010). Dès lors, la mise en place de procédures et d'outils d'évaluation, comme le benchmarking ou l'évaluation individuelle des performances, deviendrait ainsi autant de mécanismes de « *contrôle à distance* » des pratiques professionnelles par les directions des universités (Benninghoff, 2011).

L'UNIL n'ayant pas échappé à ce mouvement de réformes, nous supposons dès lors que son modèle de gouvernance devait certainement produire des effets similaires à ceux évoqués dans la littérature scientifique. Nous avons ainsi formulé trois hypothèses mettant en lien les réformes et le contrôle à distance des pratiques professionnelles :

Hypothèse 3 :

« La mise en place d'outils de contrôle à distance contraint les enseignants-chercheurs à mettre en place des stratégies leur permettant d'améliorer leur performance individuelle et la place qu'ils occupent dans la compétition interindividuelle. »

Hypothèse 5 :

« Les modèles de gouvernance mis en place dans les universités et les outils de gestion qui les accompagnent, dont les procédures d'évaluation, ont incité les enseignants-chercheurs à adapter leurs pratiques professionnelles aux normes de la compétitivité et de la concurrence scientifique. »

Hypothèse 6 :

« La mise en place de nouveaux outils de gestion et d'évaluation au sein des universités, autrement dit des mécanismes de contrôle à distance, a entraîné une diminution de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs dans l'exercice de leur métier au profit des directions d'université. »

20.2.1 Résultats empiriques

Nos résultats empiriques obtenus à l'aide de notre modèle d'analyse font transparaître une réalité un peu différente de celle que nous supposions au travers de nos hypothèses de travail. Dans ces dernières, nous pensions en effet que la réforme de LUL ainsi que la mise en conformité des structures de l'UNIL avec les réformes de la politique d'enseignement supérieur et de la recherche au niveau européen avaient dû entraîner des conséquences importantes sur le quotidien professionnel des enseignants-chercheurs. Nous avons été réellement surpris lorsque nous avons constaté que la réforme de la LUL et sa mise en œuvre ont eu relativement peu d'impact sur les membres des facultés des SSP, DSCAP et GSE. Comme un certain nombre d'entre eux l'ont évoqué, leur connaissance de cette réforme est quasi nulle. Cela témoigne bien entendu d'une certaine méconnaissance des aspects formels des réformes mais surtout de l'absence

d'effets directs et visibles dans leur quotidien professionnel. Nous aurions en effet pu croire que l'autonomie de gestion gagnée par le Rectorat de l'UNIL vis-à-vis de l'autorité politique aurait eu comme contrepartie un contrôle plus strict du travail des enseignants-chercheurs. Mais comme nous venons de le dire, nos résultats ne permettent absolument pas d'aller dans ce sens. Par contre, il est ressorti de nos entretiens que le Rectorat de l'UNIL avait bel et bien vu son autonomie augmenter depuis la mise en place de ces diverses réformes mais sans pour autant que cela ait eu un impact négatif sur la capacité de régulation de ce groupe professionnel. Au contraire, la forte légitimité accordée aux membres du Rectorat et le fait que ces derniers soient majoritairement issus de la profession font que les enseignants-chercheurs ont plutôt l'impression que leur cadre de travail est préservé de ces pressions liées à la compétitivité et la concurrence sur le marché de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Sur les outils utilisés, et notamment les processus d'évaluation, la perception majoritaire qui émerge de nos entretiens est plutôt positive. Nous aurions pu penser que les membres de ce groupe professionnel perçoivent négativement ce contrôle externe de leurs pratiques professionnelles. Or, c'est justement l'inverse que nous avons pu observer. L'évaluation est perçue de manière positive par la profession. L'une des raisons est liée au fait qu'elle permet aux enseignants-chercheurs de pouvoir rendre des comptes. Ils peuvent en effet rendre des comptes à la fois à leur Direction mais aussi et surtout aux contribuables. En tant qu'agents publics, financés par le contribuable vaudois et plus largement romand, ils sont nombreux à vouloir démontrer qu'ils utilisent de manière efficace et efficiente les fonds publics et les infrastructures qui leur sont alloués. A ce propos, nous avons été frappé de la conscience qu'ont ces acteurs de leurs conditions de travail. Ils sont nombreux à relever la qualité des infrastructures et des prestations offertes par l'UNIL comparativement à ce qu'ils ont pu connaître ailleurs ou ce qu'ils peuvent voir durant leurs déplacements. Par rapport à leur mission de service public et des conditions qui leur sont allouées, ils estiment donc « *naturel* » d'être évalués périodiquement sur leurs activités. La seule critique vient de leur impression que l'activité de publication éclipse parfois d'autres critères de « *performance* », notamment l'investissement pour le fonctionnement de l'organisation ou pour la Cité.

Mais comme instrument de gestion, l'évaluation n'est pas pour autant exempte de critiques. Nous avons évoqué dans l'analyse que les enseignants-chercheurs entretiennent un rapport parfois ambigu face à ces instruments. Si l'idée d'être évalué est perçue comme légitime, certaines méthodes le sont moins. Le fait d'évaluer la qualité de leur production scientifique sur des critères quantitatifs est souvent critiqué parmi les membres de ces trois facultés. L'utilisation d'outils bibliométriques n'est pas une pratique légitime pour les enseignants-chercheurs, du moins lorsqu'ils sont utilisés isolément. Les nombreux biais liés à leur construction mais aussi les stratégies possibles pour augmenter artificiellement leurs scores sur ces échelles font que ces instruments ne sont pas totalement fiables pour juger la qualité intrinsèque de leur travail. Il en va certainement différemment dans d'autres facultés, mais nous n'avons pas interrogé d'enseignants-chercheurs en SSP, DSCAP ou GSE qui souhaitaient une intégration plus systémique de ces outils bibliométriques dans leurs évaluations. Ces outils ont donc leur utilité, puisqu'ils permettent de voir et

d'être vu, mais doivent être couplés à d'autres indicateurs afin d'apporter un éclairage suffisant sur la qualité de leur travail. Mais dans le cadre de l'UNIL, la Direction pondère encore le poids de ces indicateurs dans l'évaluation individuelle.

Par contre, notre étude montre que ces outils bibliométriques font partie intégrante de la profession. Qu'ils les trouvent légitimes ou non, la plupart des enseignants-chercheurs ne sont pas insensibles à leur propre score sur ces échelles. En retour, nous avons vu également que cela structure leur mentalité. Nous avons ainsi interrogé très peu d'enseignants-chercheurs qui déclaraient ignorer complètement leur situation par rapport à ces critères ainsi que celle de leurs principaux collègues. Puisque le groupe professionnel les utilise, il se crée officieusement des hiérarchies internes entre des enseignants-chercheurs qui publient beaucoup et d'autres quasiment pas. Dans un certain sens, ces instruments permettent de discipliner les individus en distinguant les enseignants-chercheurs qui agissent avec « *professionnalisme* », soit ceux qui répondent aux normes de l'excellence imposées au sein du champ académique et scientifique, des « *free rider* », soit ceux qui profitent des infrastructures et des conditions de travail offertes par l'UNIL sans en payer le prix. Même si pour l'heure cette compétition interne ne structure pas complètement les interactions au sein de ce groupe professionnel, il n'en demeure pas moins que chacun peut observer la production de son voisin. Il y a là clairement une forme de panoptisme. La crainte évoquée par quelques uns est justement que cette forme de compétition, alimentée par des outils d'autocontrôle facilement accessibles sur l'Internet, puisse aboutir à des comportements non éthiques et à des phénomènes de tricherie scientifique comme cela a pu se constater dans d'autres universités. Malgré tout, la situation des enseignants-chercheurs dans ces trois facultés est encore loin d'aboutir à ces craintes.

Le principal effet négatif de la mise en œuvre d'une nouvelle gouvernance et de la multiplication des procédures d'évaluation a trait à l'augmentation des « *red tape* » et une perte de leur autonomie décisionnelle dans la gestion administrative et financière de leurs projets de recherche. Nous avons ainsi mis en avant le fait que l'autonomie de gestion accordée au Rectorat avec cette réforme s'est traduite par une augmentation des procédures de contrôle. En cherchant à contrôler l'activité des enseignants-chercheurs par l'entremise de règlements, de directives, de circulaires ainsi que par l'ensemble des processus d'évaluation, ceux-ci ont l'impression que le contrôle administratif est de plus en plus important. Pour autant, ces résultats n'indiquent pas que l'autonomie professionnelle des enseignants-chercheurs ait été limitée par ces réformes. Si leur autonomie professionnelle est menacée, elle l'est bien plus par les normes de l'excellence imposée de l'extérieur de l'organisation au sein même du champ académique et scientifique. C'est par les interactions fréquentes au sein de leurs communautés épistémiques que ces outils de contrôle se diffusent et s'intériorisent. Certes les enseignants-chercheurs sont plus strictement encadrés dans leur travail mais les outils de contrôle mis en place actuellement à l'UNIL ne sont pas de nature à restreindre leur autonomie professionnelle, du moins dans le cadre de ces trois facultés. Par contre, l'augmentation des procédures liées au contrôle administratif de leurs activités est perçue négativement puisqu'elle a tendance à prendre du temps que les enseignants-chercheurs ne peuvent pas ensuite

consacrer à l'essence même de leur profession, c'est-à-dire à l'enseignement et à la recherche. Finalement, par rapport à ces résultats, notre sixième hypothèse ne se vérifie pas dans les faits et nous ne pouvons donc pas conclure à une diminution de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire des enseignants-chercheurs de l'UNIL.

Maintenant, si on regarde nos résultats concernant l'impact de ces changements sur les pratiques professionnelles, nous avons pu constater certaines évolutions. C'est notamment la généralisation de l'utilisation de l'anglais dans l'activité scientifique, spécialement dans la rédaction d'articles scientifiques. Il y a là une forme d'homogénéisation de la pratique qui est assez révélatrice de cette montée du référentiel de marché, comme nous l'évoquions dans le chapitre précédent. S'il le marché scientifique et académique se mondialise, si la compétition devient planétaire et si l'information scientifique doit être la plus fluide possible, alors l'adoption d'une langue de travail commune devient un impératif. L'anglais joue ce rôle et la quasi totalité des enseignants-chercheurs de ces trois facultés, en dehors des disciplines classiques du droit, ont adopté l'anglais comme langue principale pour l'activité de publication et de diffusion de leurs recherches. Hormis quelques articles, manuels ou alors certains conférences dans des communautés épistémiques francophones, toute la diffusion de leur recherche se fait dorénavant en anglais. C'est là une évolution majeure de la pratique professionnelle et qui répond à l'enjeu de compétitivité sur le marché de la publication scientifique.

Cela nous permet de rebondir sur le poids important de l'article scientifique comme support de diffusion des résultats de la recherche. S'il fut peut-être une époque où il suffisait d'écrire quelques livres et manuels pour répondre aux impératifs de diffusion de la connaissance, la situation actuelle est aux antipodes. Il faut publier des articles, en anglais, dans les revues qui ont un facteur d'impact élevé et le tout à une fréquence régulière. Alors il n'est pas question de remettre en question l'importance de l'écriture puisque cette activité apporte certainement le plus de plaisir au travail au sein du groupe des enseignants-chercheurs. Mais l'impression qui ressort de nos entretiens est que cette activité s'apparente de plus en plus à un travail à la chaîne où il faut publier un maximum en rentabilisant au mieux les données obtenues dans les recherches de terrain. Ce sont les fameuses techniques, par exemple, de saucissonnage que l'on a pu évoquer en faculté des SSP particulièrement : découper une base de données en un maximum de parts afin d'écrire le plus d'articles possibles. Et ce changement dans la pratique professionnelle amène parfois à un certain « *désenchantement* » auprès des enseignants-chercheurs qui doutent de plus en plus de la pertinence et de la validité de ce qui est écrit au sein de leur communauté épistémique. La pression à la publication réduit le temps consacré à la réflexion et à la consolidation des données. Bien évidemment, nos résultats ne doivent pas laisser entendre que c'est le cas de tous enseignants-chercheurs à l'UNIL. Ils ne sont de loin pas tous prisonniers de ces impératifs de production et de productivité. Mais il n'empêche qu'ils sont tous, à des degrés différents, incités à répondre au développement de l'activité de publication.

Pour écrire des articles, ils doivent auparavant générer les données nécessaires à cette activité. Le développement de projets de recherche devient donc également une activité centrale dans le quotidien professionnel de ces enseignants-chercheurs : d'une part pour obtenir les fonds nécessaires au financement des postes de la relève scientifique et, d'autre part, pour obtenir les données essentielles à l'écriture d'articles ou d'ouvrages scientifiques. Cette activité nécessite dès lors des compétences en gestion : comprendre le langage de l'administration pour la rédaction de projets, gérer des équipes de recherche, gérer des problématiques de GRH comme les salaires ou les assurances, établir des rapports financiers, etc. Cette forme de managérialisation de la profession a des impacts directs sur la motivation au travail des enseignants-chercheurs. Ils sont en effet nombreux à se plaindre que le développement de telles activités ne correspond plus aux motifs pour lesquels ils se sont engagés dans cette carrière. Certains enseignants-chercheurs ont d'ailleurs déclaré qu'ils ne faisaient quasiment plus de recherche sur le terrain, laquelle est dévolue bien souvent aux assistants. Leur activité principale devient donc parfois la gestion de projet. C'est particulièrement le cas dans les disciplines des sciences naturelles, lesquelles sont plus souvent intégrées dans des projets européens de grande ampleur où les tâches de gestion et de coordination sont plus importantes. Cette évolution marquante de la pratique professionnelle se comprend une fois de plus dans ce contexte où il faut constamment produire des articles scientifiques pour exister et permettre à l'organisation d'être attractive sur le marché de l'enseignement supérieur et de la recherche.

On a également pu constater que ces évolutions de la profession et des pratiques demandaient dès lors de nouvelles compétences. Dans ce sens, les jeunes générations d'enseignants-chercheurs sont socialisées de plus en plus tôt à ces impératifs du champ scientifique et académique. Très vite, il est demandé aux assistants de publier et de publier « *intelligemment* », c'est-à-dire dans des revues anglo-saxonnes jouissant d'une certaine cote. Dans les domaines liés aux sciences exactes ou naturelles, cela se constate également au travers de la généralisation des thèses sur articles, qui sont devenues la norme dans ces domaines mais pas encore en SHS. On apprend donc tôt dans la profession à être en adéquation avec ces nouveaux impératifs. C'est une donnée intéressante car cela doit nous inciter à envisager ce modèle de régulation que nous voyons à l'œuvre à l'UNIL comme étant une photographie de ce qui se passe aujourd'hui et que ce modèle est en évolution. Mais il n'en demeure pas moins que la profession, sous l'impulsion de ces évolutions et de ces réformes, a entamé un processus de professionnalisation, lequel n'existait pas à l'époque où la grande majorité de nos répondants ont été socialisés au métier d'enseignant-chercheur. Les pratiques professionnelles sont ainsi de plus en plus codifiées, définies, inculquées au travers d'écoles doctorales et de colloques de thèse

Mais ces différents résultats ne nous permettent pas de répondre de façon catégorique à nos hypothèses. Pour une part, nous voyons que les enseignants-chercheurs ont vu leurs pratiques professionnelles évoluer avec le temps. De nouveaux enjeux se sont faits jour ces dernières années avec notamment la pression à la publication, la généralisation de l'anglais comme langue de travail et de diffusion de la connaissance ou encore la recherche de fonds et les tâches de gestion qui lui sont liées. Et ces évolutions dans les pratiques,

si on se fie du moins à la perception des membres de ce groupe professionnel, sont essentiellement dues à la globalisation du champ académique et scientifique et l'ouverture du marché académique et scientifique à une plus large concurrence. A cela s'ajoute également une diminution des postes de relève académique financés par l'UNIL, qui sont remplacés de plus en plus par des postes financés par des projets de recherche. On peut donc en déduire que les pratiques professionnelles ont effectivement été affectées par les changements intervenus dans l'environnement de l'UNIL, plus précisément au sein du champ académique et scientifique, et pour une partie également avec les changements internes à l'organisation. Par contre, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que la mise en œuvre d'un nouveau modèle de gouvernance à l'UNIL ait eu un impact direct sur les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs afin d'améliorer leur performance individuelle.

Au final, on constate qu'il existe des incitatifs pour encourager les enseignants-chercheurs à améliorer leurs pratiques professionnelles ainsi que leur visibilité sur la scène internationale. On peut penser ici, par exemple, aux procédures d'évaluation telles que l'évaluation individuelle ou l'auto-évaluation des facultés. Ces outils de mesure sont effectivement mis en œuvre afin de s'assurer que le plan stratégique adopté par le Rectorat soit respecté et que les enseignants-chercheurs accomplissent leur mission de service public. Mais tous ces mécanismes et ces outils de gestion sont très peu coercitifs. Au contraire, ils sont plutôt perçus positivement par les membres du groupe professionnel. Au lieu de les concevoir comme des sources de contraintes sur leurs pratiques professionnelles, ces mesures sont au contraire perçues comme des moyens de les améliorer. En cela, notre enquête ne permet pas de soutenir complètement l'idée d'un « *contrôle à distance* » des pratiques professionnelles par le Rectorat. Par contre, il existe bien une forme de contrôle à distance mais ce dernier est moins le fait de la Direction de l'UNIL et de son management que de la communauté scientifique dans son ensemble. Que ce soit la centralité des articles scientifiques dans l'activité professionnelle, les stratégies de publication, l'exploitation intensive des données ou encore le développement des outils bibliométriques dans la comparaison entre pairs, tous ces phénomènes qui viennent contraindre et orienter la pratique professionnelle ne sont pas le fait d'une politique organisationnelle mais sont issues des logiques qui structurent le champ académique et scientifique lui-même. On peut donc en conclure que si les enseignants-chercheurs ont effectivement mis en œuvre des stratégies au niveau de leurs pratiques professionnelles afin d'affronter un champ académique et scientifique globalisé et fortement concurrentiel, cela est avant tout lié à un impératif de survie au sein du champ et non une contrainte issue du management de l'organisation.

20.2.2 Discussion théorique

Pour comprendre l'évolution actuelle de la profession d'enseignant-chercheur, il est nécessaire de revenir à ses origines. Il faut donc revenir à la mise en place par l'OCDE d'un marché mondial de l'éducation supérieure et de la recherche dans les années 1980-1990 et le développement d'un discours néolibéral dans

ce secteur. A cela s'ajoute également le processus de construction européenne avec la mise en place d'un espace européen de la connaissance dès la fin des années 1990 (Bruno, 2008b; Gingras, 2008a). Cet espace européen se fonde sur l'idée que la mise en concurrence des institutions universitaires européennes sur un marché commun doit permettre à ces dernières de gagner en efficacité afin d'être compétitives et attractives sur un marché de la connaissance qui est largement mondialisé (Benninghoff, 2011; Bruno, 2008a, 2008b). Les principes de concurrence, d'efficacité et de performance se sont ainsi imposés comme étant les éléments de base du pilotage stratégique des organisations universitaires (Emery & Giaque, 2009; Gingras, 2008a). Toutes ces réformes se basent en effet sur l'idée générale qu'il faille mettre en concurrence les organisations publiques pour l'accès aux ressources afin que ces dernières soient incitées à améliorer la qualité de leurs prestations tout en recherchant des gains d'efficacité économique. Mais pour améliorer la qualité de ses prestations, il est nécessaire de se comparer avec ses concurrents. C'est l'idée de base de l'évaluation.

On comprend dès lors que c'est dans ce contexte général que l'évaluation de la performance, considérée tant à l'échelle de l'organisation que de ses membres, s'est généralisée comme principal outil de gestion et de pilotage dans le milieu universitaire (Gingras, 2008a). Différents auteurs ont ainsi mis en avant dans leurs travaux que cette mise en concurrence des établissements universitaires et l'utilisation d'outils d'évaluation basés sur des indicateurs bibliométriques pouvaient aboutir à certaines dérives au sein de la profession d'enseignant-chercheur. Ces dérives vont d'un fractionnement excessif des divers champs de recherche (le fameux « *saucissonnage* » des résultats), en passant par l'augmentation du temps consacré à l'autoévaluation et à l'évaluation des pairs au détriment de la recherche elle-même, à des cas plus graves de fraudes scientifiques engendrées par cette compétition et la nécessité de publier pour exister sur ces indicateurs bibliométriques (Bacache-Beauvallet, 2010; Benninghoff, 2011; Bruno, 2008a, 2011, 2008b; Bruno et al., 2010; Gingras, 2008a; Gingras & Gemme, 2006). Ces outils auraient donc un effet de « *contrôle à distance* » sur la pratique professionnelle des enseignants-chercheurs (Benninghoff, 2011), ce qui permettrait aux directions des universités de contrôler en permanence le degré de performance de leurs employés (Garcia, 2008a).

Cette capacité de comparer les performances individuelles est rendue encore plus aisée avec certains outils, tel que le h-index par exemple. Leur grande accessibilité sur l'internet permet à chacun d'évaluer son propre score mais aussi celui de ses collègues. Ce sont également ce type d'instruments qui ont fortement contribué à instaurer une logique de compétition au sein même de la profession d'enseignant-chercheur (Bacache-Beauvallet, 2010; Bruno, 2008b; Garcia, 2008a). Mais comme le relève Gingras, cette logique de la comparaison et de la concurrence s'est durablement installée dans la profession d'enseignant-chercheur par l'action même de ses membres qui en sont les premiers promoteurs au sein de leur organisation (Gingras, 2008a). La communauté des enseignants-chercheurs contribue donc largement à l'émergence et la pérennisation de cette compétition intraprofessionnelle au sein du champ académique et scientifique.

Les résultats que nous avons présentés dans cette thèse confirment en partie cette vision du champ académique et scientifique. Il est évident que la notion de concurrence entre les différentes universités en Suisse mais aussi à l'échelle internationale est au cœur de la stratégie adoptée par l'UNIL. Elle témoigne notamment de sa volonté de faire de la place scientifique lausannoise un pôle scientifique d'excellence qui puisse rayonner bien au-delà de la Romandie et ainsi attirer vers elle chercheurs et étudiants de qualité. C'est pourquoi l'UNIL a mis en place un certain nombre d'outils d'évaluation, dont notamment les procédures d'auto-évaluation des facultés. Mais cela n'a pas entraîné de contraintes particulières sur la pratique professionnelle de ses enseignants-chercheurs, si on se fie du moins aux témoignages des enseignants-chercheurs de nos trois facultés. Et au niveau de la Direction de l'organisation, la politique de l'évaluation n'est pas de prendre en compte la performance des individus sur des indices de citations ou encore le nombre de fonds de recherche externes obtenus par individus pour déterminer leur promotion ou leur degré de rétribution. Et il nous paraît assez clair que le fait que la Direction de l'UNIL adopte une position plutôt critique vis-à-vis de ces critères de performance, et des logiques néolibérales qui les sous-tendent, permet à chacun de ses membres de réguler ses activités professionnelles en fonction de ses objectifs individuels. Ces derniers peuvent être plus ou moins en phase avec cette compétition entre enseignants-chercheurs. Nous n'avons donc pas vu de phénomène de contrôle à distance imposé par la Direction de l'UNIL face à ses enseignants-chercheurs. Par contre, nos résultats vont dans le sens des propos de Gingras lorsqu'il écrit que ce sont les enseignants-chercheurs eux-mêmes qui se chargent de diffuser cette logique de comparaison en adoptant les indices de citations.

Dans le cadre de cette étude de cas, on pourrait considérer les indicateurs bibliométriques avant tout comme des outils de pouvoir que les enseignants-chercheurs peuvent mobiliser stratégiquement pour asseoir leur légitimité au sein du groupe professionnel. Ils sont donc avant tout des ressources stratégiques qui interviennent dans les jeux de pouvoir entre acteurs, participant ainsi au phénomène de la régulation interne, et non pas des instruments à disposition de la Direction de l'UNIL visant la régulation externe de ce groupe professionnel.

Nos résultats montrent également que les enseignants-chercheurs en faculté de SSP, DSCAP et GSE semblent plutôt marginalement touchés dans leur capacité à se réguler par ces réformes et l'utilisation d'outils d'évaluation. Néanmoins, pour comprendre un tel résultat, il serait intéressant de réfléchir aux liens entre le type de réformes de nouvelle gestion publique adopté dans une organisation et ses conséquences sur la capacité de régulation d'un groupe professionnel. Ce sont notamment les recherches que nous mobilisons pour comprendre les liens entre les réformes de NGP, le contexte institutionnel et la régulation des professions. Nous avons vu à cette occasion que les réformes de NGP pouvaient avoir des impacts différents en fonction du type de profession investiguée, c'est-à-dire des ressources propres à chaque profession, et du contexte historique et institutionnel du pays dans lequel ces réformes sont adoptées. Ces impacts peuvent aller d'une perte d'autonomie des professions par rapport aux directions des organisations (Freidson, 2001) à la création de nouveaux mécanismes de défense pour maintenir leur

autonomie (Milburn, 2010; Paillet, 2007). L'une des explications justifiant de tels écarts entre les professions est justement liée au type de NGP qui est mis en place dans chaque pays. C'est la thèse de Ferlie et Geraghty pour qui la capacité d'autorégulation des professions a fortement diminué dans les pays ayant mis en œuvre une version « *dure* » de la NGP contrairement aux pays ayant opté pour une version plus « *souple* » de ces réformes (Ferlie & Geraghty, 2005). La managérialisation des professions, soit ce contrôle à distance des mécanismes de la régulation professionnelle par la direction des organisations et l'adoption d'une pensée gestionnaire par les professionnels, serait dès lors moins forte dans les pays connaissant une version allégée de la NGP. Dans ce sens, les résultats que nous avons obtenus à l'UNIL doivent également se comprendre dans un contexte de réformes que l'on peut certainement qualifier de type « *souples* ». On peut notamment penser ici à l'autonomie accordée aux facultés quant à leur politique de recrutement et de promotion ainsi que l'absence de références explicites dans les règlements quant à l'utilisation d'indices de citations dans l'évaluation individuelle. Cette politique organisationnelle de l'UNIL et son modèle de gestion plutôt souple peuvent se comprendre dans le contexte plus large des réformes entreprises dans le canton de Vaud.

En effet, comme le relèvent Giauque et Emery, il n'existe pas de modèle unique de mise en œuvre des principes et des outils de la NGP en Suisse. En effet, le modèle de gestion mis en place dans les cantons va dépendre du contexte politico-administratif dans lequel il s'insère (Emery & Giauque, 2012). En d'autres termes, chaque administration cantonale en Suisse va mettre en œuvre des réformes de NGP qui seront propres à son contexte sociopolitique, économique, culturel voire historique. Et comme le canton de Vaud ne fait pas partie des cantons ayant mis en place un modèle de nouvelle gestion publique que l'on pourrait qualifier de « *dur* », au contraire du Valais, de Lucerne ou de Zurich par exemple (Weil & Finger, 2001), on peut supposer que le modèle de gestion mis en place à l'UNIL suit en cela la tradition de réformes plutôt « *souples* » adoptée par le canton de Vaud. Nos résultats plaident donc pour une analyse du phénomène de la régulation professionnelle qui prennent en compte le type de réformes adoptées par une organisation. C'est d'ailleurs ce qui nous amène à dire que la mise en concurrence des universités produit à chaque fois des effets particuliers qui sont fonction de considérations propres à l'organisation mais aussi au contexte sociopolitique dans lequel une université évolue. En cela, il est plutôt difficile, voire impossible, de déduire de ce contexte de réformes des effets généraux sur la capacité de régulation de la profession d'enseignant-chercheur, chaque cas ayant des particularités propres qui influencent la régulation professionnelle.

Enfin, ces résultats montrent également un phénomène relativement original. Nous avons en effet vu que les enseignants-chercheurs ne sont pas foncièrement opposés à l'idée d'être évalués. Certes, ils reprochent la trop forte fréquence de ces évaluations, laquelle entraîne une diminution du temps consacré à la recherche. Mais l'évaluation, en tant que telle, est aussi un formidable moyen pour eux de pouvoir rendre des comptes et de démontrer leur « *professionnalisme* ». Cela nous amène donc à réfléchir maintenant à la question de la redevabilité ou « *accountability* » en anglais.

On retrouve une version simplifiée de la notion d'« *accountability* » dans la théorie de l'agence (Charreaux, 2000; Eisenhardt, 1989; Jensen & Meckling, 1976; Ross, 1973). Cette théorie a pour origine la compréhension des conséquences économiques issues de la relation entre les propriétaires du capital et des outils de production d'un côté et les gestionnaires des organisations en charge de ce capital et de ces outils de production de l'autre. Il s'agit ainsi d'une relation où le principal, soit celui qui détient un capital économique ou symbolique, demande à un agent d'exécuter une tâche en son nom. Cette relation se fixe dans « *un contrat formel qui spécifie les attentes et dont l'exécution fait l'objet d'un contrôle a posteriori.* » (Reverdy, 2011 :389) C'est donc au travers de ce mandat que sont fixés les attentes de l'organisation et la manière dont les résultats obtenus par l'agent vont être évalués par le principal (Jensen & Meckling, 1976). Ce type de relations se retrouvent dans de nombreuses configurations : entre des actionnaires et des gestionnaires, entre des épargnants et une banque, ou encore entre des électeurs et un élu. Ces relations sont supposées aboutir aux résultats souhaités par le principal dès lors que le comportement de l'agent permet la poursuite de ses intérêts. Or, cela est rarement le cas.

En effet, le principal aura toujours comme perspective d'obtenir la totalité de l'information nécessaire à l'évaluation du travail de l'agent, lequel est considéré comme agissant de manière opportuniste (Jensen & Meckling, 1976). Mais dans les faits, il existe une asymétrie de l'information entre le principal et l'agent qui empêche ce contrôle. En effet, volontairement ou non d'ailleurs, l'agent est supposé agir de manière opportuniste en gardant une partie de l'information pour lui. Comme le relève Crozier et Friedberg, la maîtrise de l'information est en effet une ressource de pouvoir importante de la relation contractuelle entre un principal et son agent puisqu'elle permet à ce dernier de maîtriser les zones d'incertitude organisationnelle (Crozier & Friedberg, 1977). Le contrôle de l'agent est donc un problème central dans l'univers des organisations et nécessite la mise en place de dispositifs de contrôle. Et plus l'organisation est décentralisée, comme c'est le cas avec le développement du modèle de l'agence dans les organisations publiques ayant connu des réformes de NGP, et plus les dispositifs de contrôle engendrent des coûts (Fivat & Pasquier, 2014). C'est ce que l'on appelle les coûts d'agence. Au final, on remarque que plus on autonomise et on décentralise les agences publiques, avec la mise en place d'une gestion par contrats de prestations et enveloppe budgétaire, et plus l'autorité de régulation doit mettre en place des procédures pour évaluer l'adéquation entre le travail des agents publics et l'atteinte des objectifs stratégiques. C'est dans cette logique que se développent des outils d'évaluation « *à distance* », lesquels ont pour effets négatifs de diminuer l'autonomie des agents publics et d'engendrer des coûts de régulation qui vont à l'encontre de l'idéal d'efficacité recherché par les réformes (Fivat & Pasquier, 2014). C'est le paradoxe de l'autonomie qui, lorsqu'elle est mise en œuvre dans les agences publiques, suppose en retour la mise en place de dispositifs de contrôle. Et nous avons observé cela dans notre propre recherche : la mise en place d'un contrat de prestations entre le Canton de Vaud et la Direction de l'UNIL a permis à cette dernière de gagner en autonomie de gestion mais, en retour, cela s'est traduit par une inflation des procédures

d'évaluation et un renforcement du contrôle administratif sur ses membres. Ce renforcement des dispositifs de contrôle a eu pour conséquence ensuite de diminuer le temps consacré par les enseignants-chercheurs à leurs recherches et leurs enseignements, soit la finalité même de leur mission de service public.

Les dispositifs de contrôle devant permettre aux agents publics de rendre compte de leurs activités engendrent certes des coûts mais limitent également l'autonomie de ces agents. Ce sont là deux contraintes propres à la mise en place de dispositifs d'« *accountability* ». Mais ces dispositifs manifestent également une autre forme de contrainte, en lien cette fois avec la notion de confiance. En effet, l'imposition d'un « *devoir d'accountability* » peut être perçue par les agents publics comme une perte de confiance dans leur capacité à réguler leurs actions de telle sorte qu'elles puissent atteindre les objectifs de politique publique fixés par l'autorité politique (Karpik & L., 1996). Autrement dit, il y a derrière cette conception de l'« *accountability* » l'idée d'une perte de confiance dans le professionnalisme des agents publics (Maroy, 2012).

Dans ce modèle, le contrôle ne se fait plus de manière ex ante, c'est-à-dire centré sur les respects des règles juridiques et administratives, mais ex post soit basé sur les résultats obtenus par les agents publics. En centrant l'évaluation sur les résultats, cette redevabilité supposerait une certaine méfiance dans la capacité morale des professionnels à améliorer d'eux-mêmes leurs pratiques professionnelles. Seuls des dispositifs de contrôle à distance couplés à des mécanismes de récompense/sanction devraient amener le professionnel à réduire l'opacité de ses pratiques, élément essentiel afin d'augmenter le degré de confiance du public vis-à-vis de l'organisation et améliorer les prestations offertes (Maroy, 2012; Christopher Pollitt & Bouckaert, 2005). Ce passage d'un contrôle ex ante à un contrôle ex post est intimement lié au développement du modèle des agences publiques dans un contexte de NGP (Ch Pollitt et al., 2007; Verhoest, Verschuere, Peters, & Bouckaert, 2004) et témoigne ainsi de la montée en puissance des politiques néolibérales dans le secteur public (Apple, 2004; Karpik & L., 1996; L. Karpik, 1998).

La mise en place de dispositifs d'« *accountability* » contribuerait ainsi à réduire l'autonomie des agents publics dans le sens où ces mécanismes d'évaluation auraient tendance à orienter leurs actions vers la réalisation de standards de performance (Maroy, 2012). On peut penser ici à la place occupée par une université dans les classements internationaux, le score de ses enseignants-chercheurs sur les indices bibliométriques ou encore le taux d'employabilité des diplômés. Mais comme le relèvent un certain nombre d'auteurs, cette autonomie accordée aux agences publiques et l'évaluation par les résultats peuvent non seulement diminuer l'autonomie de jugement des professionnels face à des situations complexes (Tardif & Lessard, 1999), mais ces outils de pilotage peuvent également être contreproductifs par rapport aux objectifs d'efficacité qu'ils poursuivent (Christopher Pollitt & Bouckaert, 2005; Verhoest, 2012).

Nos résultats montrent que la mise en place d'un contrôle ex post a effectivement contribué à augmenter les charges administratives et ainsi éloigné quelque peu les enseignants-chercheurs du cœur de leur métier. Dans de rares cas, ce contrôle a contribué à réduire l'autonomie professionnelle de certains enseignants-

chercheurs, notamment dans les choix méthodologiques pour leurs projets de recherche. Mais pour autant, le groupe professionnel interrogé n'a pas développé une vision négative de l'évaluation. Comme nous l'avons vu, celle-ci a des avantages notamment parce qu'elle leur permet de montrer au public la qualité de leur travail, chose essentielle lorsque le résultat de celui-ci n'est pas directement et aisément observable. C'est aussi un besoin moral pour eux de se sentir « à l'aise » avec les moyens financiers et humains qui sont mis à leur disposition par la société. Par rapport à cela, il semble intéressant de revenir à la notion même d'« *accountability* » afin de voir les logiques morales et politiques qui lui sont intimement liées.

Il est tout d'abord difficile de traduire le terme d'« *accountability* » en français. Nous avons utilisé le néologisme de « *redevabilité* » dans ce travail, tout en sachant que celui-ci en constitue une traduction largement imparfaite. Même si ce terme n'a pas d'équivalent en français, on peut néanmoins tenter une définition : « *l'accountability est définie comme une capacité (ability) à rendre compte (account) du caractère juste de sa conduite* » (Joannidès & Jaumier, 2013 :102). Dans cette acception, cette notion dépasse donc celle de « *rendre des comptes* » puisqu'elle implique une action plus générale qui est celle de justifier à la collectivité dans son ensemble que ses actions sont justes et raisonnables. On peut ainsi considérer la notion d'« *accountability* » comme étant constituée de deux dimensions principales : celle de rendre des comptes à des personnes à qui nous prêtons soit une légitimité, des attentes ou vis-à-vis desquelles on se sent responsable ; et de rendre son action visible et intelligible (Reverdy, 2011 :389). En résumé, c'est la possibilité de « *faire retour sur ses actes et de leur donner sens* » (Joannidès & Jaumier, 2013 :102). On est loin de l'idée un peu réductrice d'évaluer les résultats d'un agent public pour ensuite déterminer son degré de rétribution ou de sanction.

Dans le contexte des organisations publiques de nos sociétés démocratiques, la possibilité de rendre des comptes devient ainsi un enjeu important puisqu'il permet à chaque agent public de justifier aux yeux de tous l'exactitude de son comportement par rapport au respect de l'intérêt commun (Mc Kernan & Mc Phail, 2012). Dès lors, le fait de parler de redevabilité ou d'« *accountability* », et a fortiori dans le secteur public, dépasse largement le simple fait de rendre des comptes par rapport aux résultats quantitatifs de son travail pour englober une dimension morale et politique (Parsons & Platt, 1983). Autrement dit, les agents publics doivent surtout répondre de leurs efforts à la réalisation du bien commun, dans le cadre de la mission de service public pour laquelle ils ont été engagés et dont ils contribuent par conséquent à la mise en œuvre. L'« *accountability* » serait ainsi la manière dont un agent démontre au public son professionnalisme dans l'accomplissement de sa mission de service public, soit la manière dont il met en œuvre ses savoirs et ses savoir-faire pour la réalisation de l'intérêt commun (Julia Evetts, Felt, Evetts, & Felt, 2006). Il semble assez évident également que ce besoin de rendre des comptes entretient aussi des liens avec le concept de motivation à l'égard du service public (PSM), c'est-à-dire des valeurs, des convictions et des attitudes qui dépassent ses intérêts personnels et ceux de son organisation pour atteindre ceux d'une entité politique plus vaste (Vandenabeele, 2007). Il serait donc pertinent d'étudier les

diverses manières dont les agents publics se représentent leurs responsabilités et de quelle manière ils les intègrent à leur mandat pour justifier leur professionnalisme aux yeux du public non expert (Julia Evetts et al., 2006; Reverdy, 2011; Roberts, 2001). Comme le relève d'ailleurs Reverdy, « *on constate qu'un individu n'est pas seulement un agent contraint par le mandat, c'est aussi un acteur qui contribue à la définition de son mandat, à sa légitimation. Le mandat est un moyen pour revendiquer une performance personnelle, défendre son rôle, construire son identité professionnelle.* » (Reverdy, 2011 :391)

Néanmoins, cette conception de l'évaluation du mandat connaît une limite importante puisqu'il n'intègre toujours pas la dimension collective de la performance. Or il est évident que la performance individuelle, que l'on essaie d'évaluer au travers des processus d'« *accountability* », est en partie tributaire de l'action collective (Giauque, Barbey, & Duc, 2008). C'est pourquoi Roberts va plus loin dans cette réflexion en suggérant de changer de conception de l'« *accountability* », laquelle ne serait non plus basée sur un mandat explicite qui insiste sur des notions d'autonomie et de performance individuelles mais sur une « *accountability socialisée* », c'est-à-dire basée sur une situation où tous reconnaissent les incertitudes et les interdépendances et que la responsabilité des actes de chacun soit ainsi mutualisée (Roberts, 2001). C'est là un moyen de réduire également les coûts d'agence liés au contrôle des individus, tout en renforçant l'autonomie professionnelle des agents publics nécessaire au maintien d'une capacité régulationnelle autonome. C'est certainement là une des conditions nécessaires pour que le professionnalisme, considéré comme la troisième logique de régulation selon Freidson (Freidson, 2001), puisse subsister dans un environnement où la régulation par les logiques de marché a largement pris le pas sur d'autres formes de régulation.

Nos résultats vont largement dans ce sens puisque l'évaluation est avant tout perçue comme un formidable moyen de mettre en avant la pertinence de leur expertise dans la mise en œuvre de la politique de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ils ont ainsi l'impression de pouvoir maintenir ce lien de confiance entre le public, par définition non expert, et eux. Ils peuvent ainsi démontrer qu'ils sont à la hauteur de leurs attentes en matière d'enseignement supérieur et de recherche. Mais l'évaluation constitue également un outil pédagogique pour les enseignants-chercheurs qui peuvent se baser sur lui pour améliorer leurs savoir-faire en matière d'enseignement et de recherche. Finalement, le besoin d'« *accountability* » et la mise en œuvre d'outils d'évaluation peuvent poursuivre deux buts passablement éloignés l'un de l'autre : ils peuvent être des moyens de contrôler à distance les pratiques professionnelles, en vue d'améliorer la performance économique des agences publiques ; et ils peuvent être utilisés par les professionnels comme un moyen de renforcer leur légitimité au sein de leur juridiction et ainsi maintenir une capacité de régulation autonome au sein de l'organisation. Et ce qui fera pencher la balance d'un côté ou de l'autre est lié à la fois au type de réformes de NGP mis en œuvre au sein d'une administration publique (hard vs soft NPM) et au type de management mis en place par la direction de l'organisation. Dans le cadre de l'UNIL, l'adoption de réformes et d'outils de NGP que l'on pourrait qualifier de « *souples* » alliée à une politique d'évaluation clémente et qui ne joue pas la carte de la mise en compétition

des individus constituent des facteurs importants pour renforcer la légitimité des enseignants-chercheurs au sein de leur juridiction et ainsi maintenir leur capacité d'autorégulation.

20.3 Hypothèse 4

L'hypothèse 4 s'inscrit dans le prolongement des réflexions que nous venons de faire à propos des liens entre les réformes et les outils de la NGP et l'idée d'un contrôle à distance des pratiques professionnelles. Ces réflexions mettaient également en avant l'idée selon laquelle les pratiques professionnelles avaient évolué avec l'introduction de logiques néolibérales au sein de l'administration, et a fortiori au sein de l'UNIL. Par rapport à cela, nous venons de voir que si nous avons perçu des signes d'évolutions dans les pratiques professionnelles et une limitation de leur autonomie, cela était dû avant tout à l'évolution du champ académique et scientifique plus qu'une conséquence de la mise en place d'outils de gestion de type NGP. La question que nous nous posons ici est de savoir si ces réformes avaient entraîné une hybridation de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs.

Cette question repose sur une série d'éléments issus de la littérature scientifique portant sur les liens entre les réformes et l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs. Nous avons ainsi relevé dans cette littérature que l'identité d'enseignant-chercheur tendait à faire place à celle aujourd'hui de « *chercheur-entrepreneur* » (Benninghoff, 2011; Bruno, 2008b; Bruno et al., 2010; Schultheis, 2008). L'idée générale est que les procédures d'évaluation basées sur des critères quantitatifs et individualisés poussent les enseignants-chercheurs à augmenter leur production scientifique, notamment par le dépôt de projets de recherche essentiels pour récolter des fonds, financer la relève scientifique et obtenir des données pour la publication. Le développement de ces activités s'accompagne d'un ensemble de procédures de gestion telles que le suivi financier ou encore la gestion des ressources humaines. Ces différents éléments nous ont donc poussé à formuler l'hypothèse suivante :

Hypothèse 4 :

« Suite aux réformes à l'intérieur des universités, on assiste à une hybridation de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs qui sont devenus progressivement des chercheurs-entrepreneurs. »

20.3.1 Résultats empiriques

Nos résultats empiriques sur la question de l'évolution de l'identité professionnelle sont assez simples à résumer. En effet, nous avons pu voir que pour l'essentiel des enseignants-chercheurs des facultés de SSP, DSCAP et GSE, leur identité n'avait pas substantiellement changé. La quasi totalité des acteurs interrogés dans cette étude s'identifient toujours à la figure de l'enseignant-chercheur. Cette double composante de

leur activité, soit l'enseignement d'une part et la recherche d'autre part, forme toujours l'essence de leur activité et constitue la source principale de leur engagement dans la profession. Cependant, comme nous l'avons vu, ces deux dimensions n'ont certainement pas le même poids dans l'identité professionnelle de ce groupe. En effet, nous avons pu constater à de nombreuses reprises que la recherche, et le travail de rédaction qui lui est souvent lié, constitue la partie « *noble* » du travail. C'est celle qui est la plus valorisée au sein de ce groupe. L'enseignement est parfois perçu comme une contrepartie à fournir à l'institution pour mener ses activités de recherche. Malgré une identification plus marquée au métier de chercheur, notre recherche a permis de conclure sur un maintien de l'identité professionnelle de base des enseignants-chercheurs.

Mais cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas eu de changements. Notre recherche nous a par exemple permis de constater une certaine forme de « *managérialisation* » de la profession. Face à la pression de la publication et la nécessité d'obtenir des fonds externes pour la recherche, les enseignants-chercheurs ont de plus en plus d'incitatifs à agir en tant qu'entrepreneur et à prendre à leur charge des tâches de gestion (administratives, financières, de ressources humaines). La figure de l'entrepreneur n'est ainsi pas totalement absente de la représentation qu'ils se font de leur métier actuellement. En effet, nous avons vu au travers de notre analyse que le fait d'adopter une attitude d'entrepreneur pouvait constituer une ressource importante dans un contexte où le champ académique et scientifique se structure autour d'un référentiel de marché et dont les règles de fonctionnement se calquent sur un modèle d'inspiration néolibérale. La création d'un marché de la connaissance mondialisé, la mise en concurrence des individus et des institutions pour l'obtention des fonds, l'autofinancement de la relève académique constituent autant d'exemples de cette évolution du champ académique et scientifique qui incitent les enseignants-chercheurs à adopter une approche plus entrepreneuriale de leur profession.

Et dans ce contexte, la faculté à intégrer les règles du jeu du champ et la capacité à agir en fonction de ces logiques constituent une ressource importante pour mener une carrière académique. C'est ce que nous avons appelé la ressource « *économico-entrepreneuriale* ». Le fait de disposer d'une telle ressource est stratégique dans le cadre d'une carrière d'enseignant-chercheur puisqu'elle donne accès au financement de la recherche. Ce financement, comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, est nécessaire pour produire des données scientifiques qui serviront à l'activité de publication et à financer des équipes de recherche. Cela permet au final de répondre à une double injonction : celle de la direction d'exister sur la scène internationale au travers des publications de leurs enseignants-chercheurs d'une part ; et d'avoir une visibilité et une existence au sein de leur communauté épistémique d'autre part.

Nous avons ainsi pu conclure que l'adoption d'une « *étiquette* » d'entrepreneur pouvait être une attitude stratégique dans le contexte universitaire actuel. Elle permet aux enseignants-chercheurs de répondre aux demandes externes de la profession, soit de permettre à son université d'être compétitive et visible sur la scène internationale, et de gagner en retour une certaine autonomie au sein de l'organisation pour mener

leurs recherches. Nous avons en effet vu que le fait d'adopter une attitude proactive d'entrepreneur permettait à certains enseignants-chercheurs d'obtenir les fonds nécessaires à l'élaboration de projets de recherche qui font sens pour eux. En outre, le contrôle effectif sur le contenu scientifique de leur production est extrêmement faible du moment où ils répondent à ces injonctions. C'est pourquoi l'adoption d'une attitude d'entrepreneur est essentielle pour maintenir de l'autonomie professionnelle au sein de l'organisation et donc une capacité de régulation autonome. C'est du moins le cas dans un contexte de gestion souple comme le connaît l'UNIL.

Nous avons terminé cette partie en nous interrogeant sur l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs de ces trois facultés. La question est ainsi de savoir si la dimension entrepreneuriale structure ou non leur identité professionnelle ? Elle est certes une réalité du métier et les jeunes générations d'enseignants-chercheurs sont dorénavant socialisées à cet aspect du métier dès les premières étapes de leur carrière, soit dès la thèse de doctorat. On ne peut donc pas nier l'existence de cette composante identitaire même si elle est encore, pour l'heure, plus en lien avec une attitude que l'on pourrait qualifier d'opportunisme, plutôt qu'une dimension réellement structurante de leur identité.

Mais les évolutions qui se font jour dans l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs des facultés de SSP, DSCAP et GSE doivent également se comprendre par rapport à l'évolution des valeurs structurant la culture professionnelle. Nous avons ainsi vu que la valeur de Vérité, celle que nous avons rattaché plus précisément à l'activité de recherche, n'avait pas vraiment évolué dans ce contexte de changement. Cette valeur structure toujours les représentations que se font les enseignants-chercheurs de leur travail et oriente encore leurs pratiques professionnelles. Mais l'imposition de logiques de marché au sein du champ académique et scientifique, et notamment la concurrence accrue et la course à la productivité scientifique, a eu un impact parfois négatif sur la valeur de Créativité. Par exemple, la nécessité d'obtenir des fonds auprès d'instances de financement externes peut amener certains enseignants-chercheurs à faire des choix, notamment méthodologiques, qui sont orientés par l'objectif de « *plaire* » aux évaluateurs. Par contre, la valeur d'Altruisme est certainement celle qui souffre le plus de ces évolutions. Les réformes issues de Bologne et la plus grande « *mixité* » du public étudiant a rendu l'activité d'enseignement beaucoup plus difficile et a contribué parfois à réduire le plaisir qu'avaient certains enseignants-chercheurs à transmettre du savoir. De plus, l'implication dans la gestion de l'organisation ou auprès de la Cité sont des activités plutôt délaissées dans la mesure où elles consomment du temps, lequel ne peut dès lors plus être consacré à l'activité de recherche et de publication. Cette valeur épistémico-déontique est donc la plus menacée au sein de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs.

20.3.2 Discussion théorique

Nous souhaitons ici mener une petite réflexion sur la question de l'identité professionnelle. Nous venons de voir que celle-ci tendait à intégrer la dimension entrepreneuriale pour maintenir de l'autonomie professionnelle et un certain pouvoir discrétionnaire au sein de leur organisation. Ces résultats ne sont pas sans lien avec les réflexions menées, entre autre, par Sainsaulieu sur les identités. Dans son célèbre livre « *L'identité au travail* » (R. Sainsaulieu, 1977), Sainsaulieu avance l'idée générale que l'organisation est un lieu de socialisation qui permet aux individus de se forger une identité en fonction de la relation qu'ils entretiennent avec la pratique du pouvoir et le type de reconnaissance qu'ils peuvent ainsi obtenir d'autrui. L'organisation est donc un lieu de socialisation important où l'individu va définir durablement le contenu de sa propre identité au travers d'un processus d'identification et de différenciation (R. Sainsaulieu, 1977, 1990). Pour Dubar, il existe quatre types d'identités professionnelles qui caractériseraient notre époque contemporaine : d'exclusion, catégoriel, d'entreprise et de réseau (Dubar, 2000a). Dans le même esprit que Sainsaulieu, il montre que l'identité professionnelle n'est pas un donné mais un construit qui est susceptible d'évoluer dans le temps (Dubar, 1992). Pour cet auteur, l'identité professionnelle peut évoluer lorsque, par exemple, l'identité que les « *autres* » prêtent à un individu ne correspond plus à l'identité que ce dernier a de lui. Il peut en résulter une rupture de l'identité professionnelle et une recomposition de cette dernière (Dubar, 2010).

Dans ce travail, nous avons postulé que les enseignants-chercheurs avait une identité professionnelle de type catégoriel, soit basée sur la reconnaissance de valeurs, de normes et de comportements communs à l'ensemble des membres de la profession. Face à l'évolution du champ académique et scientifique, les attentes vis-à-vis des enseignants-chercheurs ont évolué. C'est ce que nous soulignons avec la « *managérialisation* » de la profession et l'importance grandissante de l'entrepreneuriat comme valeur professionnelle. Il semble ainsi probable que l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs au sein d'organisations traversées par des logiques de réformes néolibérales connaisse un processus de redéfinition (Francfort, 1995). Comme le montrent Emery et Martin à propos de l'identité professionnelle des agents publics suisses, les réformes de type NGP ont donné lieu à l'émergence d'une pluralité d'identités professionnelles au sein de la fonction publique avec néanmoins une prédominance pour l'identification à la profession (Emery & Martin, 2008). Dans ce sens, notre étude laisse à penser qu'à l'intérieur d'une identité basée sur la profession, d'autres sous-groupes identitaires peuvent émerger. Il serait donc intéressant d'observer, dans le futur, si cette ligne de démarcation figurée par l'adoption ou non d'un esprit entrepreneurial amènera à la création d'identités professionnelles différenciées à l'intérieur de la profession d'enseignant-chercheur ? Pour l'heure, notre étude se contente de conclure sur le fait que l'identité d'enseignant-chercheur est celle qui est la plus souvent revendiquée par notre population. L'entrepreneur, comme figure identitaire, n'est pas rejeté mais n'a pas été intégré pleinement à leur identité professionnelle. L'utilisation de cette dimension de leur identité se fait surtout de manière temporaire et opportuniste.

20.4 Hypothèse 7

Nous avons conclu notre modèle d'analyse par la mise en avant des stratégies d'acteur comme la résultante de cette régulation conjointe. Notre idée est de dire que les contraintes exercées par les variables de la régulation externe sur les variables de la régulation interne doivent s'observer au travers des stratégies mises en œuvre par les enseignants-chercheurs. Le maintien d'une capacité d'autorégulation passe par l'acquisition et le développement de ressources stratégiques à disposition des enseignants-chercheurs afin que ces derniers puissent maintenir leur pouvoir et leur autonomie au sein de l'organisation. Nous nous sommes basé sur les travaux de Crozier et Friedberg pour montrer que ces ressources étaient liées à des « *zones d'incertitude organisationnelle* » (Crozier & Friedberg, 1977). Ainsi, il nous a fallu d'abord dégager des zones d'incertitude organisationnelle pour montrer ensuite par quels moyens les enseignants-chercheurs pouvaient maintenir une capacité d'autorégulation. Nous avons alors cherché à savoir quels types de ressources étaient nécessaires pour maîtriser ces zones d'incertitude et ainsi maintenir du pouvoir et de l'autonomie au sein de l'organisation. Ce travail répond à notre septième et dernière hypothèse de travail et qui a été formulée de la manière suivante :

Hypothèse 7 :

« Les réformes universitaires ont créé à leur suite de nouvelles « zones d'incertitude organisationnelle », lesquelles ont permis aux enseignants-chercheurs détenant des ressources dorénavant stratégiques de maintenir une capacité d'autorégulation au sein de leur université. »

20.4.1 Résultats empiriques

Face aux réformes, nous avons pu isoler trois zones d'incertitude au sein des facultés de SSP, DSCAP et GSE. Ces trois zones d'incertitude organisationnelle sont liées à des problématiques qui sont, très sûrement, propres au contexte particulier de ces facultés (bien qu'elles puissent se retrouver dans d'autres facultés à l'UNIL ou dans d'autres universités suisses). Ces trois zones sont l'existence sur la scène internationale, la redevabilité locale et le financement de la recherche. La question de l'existence sur la scène internationale se traduit différemment en fonction des facultés. Pour la faculté des SSP, l'enjeu principal est de pouvoir exister sur le plan international. Il s'agit d'améliorer la visibilité de la recherche faite dans la faculté des SSP au niveau international. Contrairement à d'autres domaines, comme l'École des sciences criminelles, HEC ou l'EPFL toute proche, les disciplines de SHS à Lausanne ne sont peut-être pas aussi visibles qu'elles pourraient l'être ou que le sont d'autres universités suisses dans ces disciplines. C'est un enjeu néanmoins important puisque la visibilité, et donc la renommée d'une institution, peut jouer un rôle dans le développement des réseaux épistémiques et la recherche de fonds. Pour ce qui est de l'École des sciences criminelles, leur incertitude vient essentiellement de la légitimité « *épistémologique* » de leur approche disciplinaire. En effet, leur démarche « *holiste* » en matière de sciences

criminelles est un peu « *à rebours* » de ce qui se pratique souvent ailleurs. Leur renommée est bonne tant sur le plan national qu'international mais ils doivent néanmoins toujours lutter pour que leur conception de la science puisse trouver durablement une place sein de leurs communautés épistémiques. Enfin, la faculté des GSE est concernée par des problématiques en lien avec l'utilisation de technologies. En tant que sciences naturelles (en dehors des disciplines liées à la géographie), leur existence sur la scène internationale passe souvent par l'utilisation de technologies de pointe dans leurs recherches. Les responsables de la faculté des GSE ont d'ailleurs compris cet enjeu en finançant une grande partie du Swiss SIMS, un appareil de très haute technologie permettant des analyses à très petite échelle, et en l'accueillant dans ses bâtiments. L'acquisition de cet appareil et sa juste utilisation dans les projets de recherche et le traitement des données pour les articles scientifiques, permettent aux enseignants-chercheurs de répondre à cette nécessité d'exister sur le plan international.

La question de la redevabilité locale est transversale à toutes les facultés. Comme nous l'avons vu dans les parties précédentes de l'analyse, l'environnement de l'UNIL exerce sur la communauté des enseignants-chercheurs un certain nombre de pressions pour que ces derniers répondent à ces demandes. Evidemment, ces pressions là ne sont pas nouvelles. Par contre, il y a certainement plus d'attentes pour que l'argent investi par les contribuables dans l'université puisse aboutir à des transferts de connaissances bénéfiques au développement du tissu socio-économique vaudois et romand. En outre, dans un marché du travail concurrentiel et où un diplôme universitaire ne constitue plus une garantie pour trouver un emploi, une pression s'exerce également sur les enseignants-chercheurs pour qu'ils fournissent des formations permettant aux étudiants de maximiser leurs chances d'obtenir un emploi après leurs études. Mais ce changement ne va pas de soi puisque le fait de proposer des formations « *professionnalisantes* » divise la communauté des enseignants-chercheurs.

Enfin, le financement de la recherche constitue certainement l'enjeu central pour le développement de l'UNIL et l'atteinte de ses objectifs stratégiques. En effet, le Rectorat souhaite faire de l'UNIL un pôle d'attractivité scientifique qui puisse rayonner bien au-delà de nos frontières tout en améliorant la visibilité de la recherche faite sur le site. Mais pour cela, ses enseignants-chercheurs doivent obtenir des fonds pour mener des recherches et publier ensuite. Le succès ou l'insuccès de la stratégie développée par la Direction de l'UNIL passe donc par la capacité de ses enseignants-chercheurs à obtenir des fonds pour la recherche. Mais dans un domaine fortement concurrentiel, l'atteinte de cet objectif est parfois aléatoire et nécessite des ressources particulières. Pour cela, nous avons cherché les ressources qui permettent aux enseignants-chercheurs de répondre favorablement ou non à ces incertitudes. Ces ressources constituent dès lors une source de pouvoir et d'autonomie importante au sein de leur organisation.

Nous avons ainsi dégagé une première ressource de nos entretiens : la ressource sociobiologique. Cette ressource est essentiellement liée à l'âge ainsi qu'à l'ancienneté dans l'organisation des enseignants-

chercheurs. Nous avons vu au travers de certains entretiens que le peu de sanction en cas de *free riding*⁵⁶ allié à une légitimité établie au sein de la profession font que ces enseignants-chercheurs peuvent choisir de jouer ou non le jeu du champ et de répondre ainsi aux attentes de leur Direction. Dit autrement, s'ils décident de déposer un projet tous les cinq ans et de publier un article par an, ils n'encourent quasiment aucune sanction tant de la part de leur Direction que de leur communauté épistémique. Néanmoins, nous avons conclu que cette ressource n'allait peut-être pas survivre au processus de socialisation en cours dans la jeune génération d'enseignants-chercheurs.

Nous avons ensuite mis en avant une ressource essentielle, si ce n'est LA ressource, à la disposition des enseignants-chercheurs : la ressource économique-entrepreneuriale. Cette ressource est essentielle parce qu'elle est d'une part intimement liée aux logiques de marché qui structurent le champ et, d'autre part, elle est déterminante dans la carrière d'un enseignant-chercheur. La ressource économique-entrepreneuriale est cette capacité de l'acteur d'adopter une attitude proactive dans ses activités de recherche : faire preuve d'esprit d'initiative ; savoir mobiliser un réseau scientifique ; maîtriser les règles du jeu du champ ; faire preuve d'opportunisme quand il le faut ; etc. Ce sont là des qualités individuelles et des compétences acquises qui permettent à l'enseignant-chercheur de trouver plus facilement des fonds nécessaires à ses activités de recherche. La personne qui peut ainsi facilement obtenir des fonds pour la recherche sera également celle qui pourra publier et financer la relève scientifique plus facilement. La Direction de l'organisation étant dépendante de ce type d'attitude pour atteindre ses objectifs stratégiques, cela donne dès lors un pouvoir et une autonomie importants à ces enseignants-chercheurs.

Nous avons également dégagé de nos entretiens une troisième ressource liée à la reconnaissance d'un enseignant-chercheur par ses pairs : la ressource réputationnelle. Pour obtenir plus facilement des fonds pour la recherche, ou pour participer à des réseaux internationaux ou encore tout simplement pour diffuser les résultats de son travail, l'enseignant-chercheur doit jouir d'une certaine réputation au sein de sa communauté épistémique. La reconnaissance par les pairs de son travail scientifique est une ressource importante pour accéder à d'autres ressources stratégiques, notamment financières, et ainsi répondre aux attentes de sa Direction. Le fait de s'appuyer sur cette réputation pour développer des réseaux et participer à des projets interinstitutionnelles ou internationaux permet à l'enseignant-chercheur d'exister et d'avoir une réputation également en dehors de son organisation d'appartenance. Et les réseaux qui se créent ainsi que les projets qui se développent, sont bénéfiques non seulement pour l'enseignant-chercheur lui-même mais aussi pour son université d'appartenance. Cette dernière profite en effet du rayonnement international de son employé pour rayonner elle-même. Dans le cadre de l'UNIL, lorsque la Direction souhaite améliorer son image de place scientifique au niveau international, elle doit compter sur la capacité

⁵⁶ On entend ici un cas hypothétique où l'enseignant-chercheur profite des conditions de travail (salaire, horaires, locaux, personnel,...) mais sans pour autant contribuer activement à la production scientifique, notamment en déposant des projets de recherche et en publiant régulièrement. Leur engagement pourrait ainsi se limiter à l'enseignement, l'encadrement de leurs assistants et des étudiants ainsi que quelques publications très ponctuelles.

de ses enseignants-chercheurs à exister dans leur communauté épistémique au niveau international. On comprend dès lors que les enseignants-chercheurs disposant de tels réseaux peuvent jouir d'un pouvoir et d'une autonomie importants au sein de leur organisation.

La dernière ressource que nous avons pu isoler dans cette analyse est celle qui apporte le moins de pouvoir et d'autonomie : la ressource institutionnelle. Cette ressource est liée à l'implication de l'enseignant-chercheur dans la vie de son organisation. Elle concerne donc prioritairement les membres du groupe professionnel qui ont occupé des fonctions de gestion au sein de leur faculté (Décanat, direction d'institut, membre de commission, etc). Classiquement, cette ressource est sensée permettre à ses détenteurs de maîtriser les règles formelles et informelles qui régissent l'organisation et ainsi leur apporter de l'autonomie et du pouvoir. Nous avons certes pu constater que l'occupation de tels postes ou mandats permettait d'améliorer sa connaissance et sa maîtrise des règles organisationnelles. Mais dans le cadre précis de cette enquête, nous n'avons pas été en mesure d'identifier des situations où cette ressource avait permis à des enseignants-chercheurs d'adopter un comportement stratégique face aux injonctions du pôle managérial de l'organisation. Pour expliquer cela, nous avons émis l'hypothèse que ce groupe professionnel jouissait déjà d'une large autonomie et d'un fort pouvoir discrétionnaire au sein de cette organisation. En conséquence, la maîtrise de cette ressource est rendue moins efficiente dans cette relation de pouvoir.

Par contre, elle permet de se dégager de certaines pressions liées à la production scientifique. Le temps investi dans des charges de direction, par exemple, peut justifier que cet enseignant-chercheur soit moins « *productif* » scientifiquement pendant et surtout après ce mandat. Ce temps peut ensuite être investi dans des activités d'enseignement ou encore d'expertise, répondant ainsi à cette incertitude organisationnelle liée à la redevabilité locale. Ce temps supplémentaire leur permet également de mener des réflexions pour la définition de nouveaux axes de recherche. La ressource institutionnelle est donc bien une ressource, puisqu'elle permet indirectement de répondre à une zone d'incertitude organisationnelle, mais elle n'apporte par réellement de supplément de pouvoir ou d'autonomie en comparaison des trois autres ressources. D'ailleurs, l'investissement dans cette ressource est dans certains cas, justement, dicté par le manque d'autres ressources. Dans une vision quelque peu radicale, et pour certains enseignants-chercheurs seulement, nous parlions à ce propos de « *ressource par défaut* ».

20.4.2 Discussion théorique

Notre vision de la régulation conjointe s'est essentiellement basée sur les apports théoriques de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (Crozier & Friedberg, 1977). Leur conception du pouvoir a constitué un apport heuristique important pour notre travail, notamment en l'envisageant comme étant le produit d'une relation. Nous avons ainsi pu considérer que si la Direction de l'UNIL souhaite atteindre ses objectifs stratégiques d'ici 2016, elle doit pour cela compter sur l'engagement de ses enseignants-

chercheurs. Mais l'atteinte de ces objectifs stratégiques nécessite la maîtrise d'un certain nombre de zones d'incertitude organisationnelle. Le pouvoir des enseignants-chercheurs réside donc théoriquement dans leur engagement ou non à répondre à ces incertitudes. Mais comme nous l'avons vu, il n'y a pas de réelle opposition à cet engagement. Cela peut notamment s'expliquer du fait que la très grande majorité des enseignants-chercheurs sont conscients qu'il est aussi dans leur intérêt d'apporter leur contribution à l'atteinte de ces objectifs. En répondant à ces injonctions, ils gagnent en retour une autonomie professionnelle et un pouvoir discrétionnaire. Ces deux éléments sont fondamentaux pour garder la maîtrise des savoirs et des savoir-faire liés à son travail, élément essentiel au maintien du sens dans l'activité professionnelle.

En définitive, nous n'avons pas d'éléments empiriques qui permettent de débattre en profondeur la question de l'analyse stratégique. Le seul élément qui nous paraît être intéressant est lié aux types de ressources à disposition des acteurs. Crozier et Friedberg évoquent quatre types de ressources : l'expertise ; la maîtrise des relations entre l'organisation et son environnement ; la maîtrise de la communication et des flux d'information ; et la maîtrise des règles organisationnelles (Crozier & Friedberg, 1977). Evidemment, il s'agit là d'une typologie de portée générale et nous estimons qu'elle est adaptée à l'étude des organisations. Mais notre étude de cas nous fait réfléchir au caractère plus contingent de ces ressources permettant à l'acteur d'agir stratégiquement, lesquelles varient en fonction de trois éléments selon nous : le contexte organisationnel, le type de profession étudiée ainsi que le moment où l'observation est faite. Autrement dit, les stratégies mises en place par les acteurs au sein des organisations et les ressources nécessaires à leur activation vont varier en fonction des enjeux et des valeurs propres à chaque organisation et à chaque groupe professionnel. En outre, elles ont une dimension historique puisqu'elles peuvent varier dans le temps en fonction des éléments qui viennent influencer tant le contexte socioéconomique qu'organisationnel. Cette critique sur la typologie des ressources de l'acteur stratégique n'est pas nouvelle puisque d'autres auteurs l'ont également émise (Chazel, 1983; Dubar, 1992; Giraud, 1987). Finalement, notre étude de cas laisse aussi penser que tout ne se réduit pas à une lutte de pouvoir compris comme une entreprise de domination. Le sens du comportement stratégique des enseignants-chercheurs des facultés de SSP, DSCAP et GSE se comprend plus par une volonté de maintenir une autonomie professionnelle dans la gestion quotidienne de leur travail, essentielle à leurs yeux pour maintenir du sens dans leur travail, que par une volonté de domination par rapport à la Direction ou à d'autres groupes professionnels de l'organisation ou encore en dehors de celle-ci.

20.5 Vers quelle régulation professionnelle pour l'UNIL ?

Au terme de l'analyse, il nous paraît raisonnable de dire que nous avons pu donner des réponses à la première partie de notre question de recherche liée à la perception qu'ont les enseignants-chercheurs des

facultés de SSP, DSCAP et GSE de l'impact des réformes sur leurs pratiques professionnelles. Nous avons été au-delà de la question des pratiques professionnelles pour aborder également les questions de la culture et de l'identité professionnelles. Ces analyses nous ont aussi permis d'aborder la question des stratégies d'acteur face à ces évolutions. Notre modèle d'analyse de la régulation professionnelle nous a ainsi permis d'aborder les principales dimensions qui structurent ce processus de régulation et d'évaluer leurs impacts sur l'évolution de la profession. En somme, nous avons répondu à la première partie de notre question de recherche liée à l'impact des réformes du secteur académique sur les pratiques professionnelles.

Mais nous avons également montré les différentes interactions entre les logiques de la régulation externe et les logiques de la régulation interne. Cet exercice a mis en lumière les principaux enjeux sur lesquels portent les activités de régulation au sein de l'organisation. Cela nous a permis de voir de quelle manière une régulation conjointe s'est mise en place en déterminant les ressources à disposition des enseignants-chercheurs pour à la fois répondre aux injonctions provenant de leur environnement (régulation externe) tout en maintenant de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire dans leurs activités professionnelles (régulation interne). Nous avons conclu en montrant les conséquences de la mise en place de cette régulation conjointe sur la culture et l'identité professionnelles.

En centrant l'étude sur la manière dont la profession d'enseignant-chercheur s'adapte à l'ensemble de ces évolutions, nous avons pu donner une certaine lecture de la régulation professionnelle. Mais il nous paraît néanmoins important de préciser ici quel type de régulation professionnelle nous avons observé au travers de cette étude de cas. Il est assez clair que ce n'est pas une logique de marché « *pure* » qui caractérise la régulation professionnelle que nous avons pu observer dans ces trois facultés de l'UNIL. De la même manière, ce n'est pas non plus une logique purement professionnelle qui structure cette régulation. Nous sommes donc quelque part entre ces deux mondes, c'est-à-dire entre des logiques de productivité, de performance ayant comme corolaire la mise en œuvre d'un contrôle à distance souple à l'aide de processus d'évaluation, et des logiques purement professionnelles centrées sur le maintien d'une autonomie professionnelle et d'un pouvoir discrétionnaire dans la mise en œuvre de leurs savoirs et savoir-faire.

Nous avons ainsi vu à l'œuvre deux logiques de régulation, chacune basée sur une vision particulière de ce que devrait être et ce vers quoi devrait tendre l'activité d'enseignant-chercheur. Ces différents éléments renvoient tous à un discours sur le professionnalisme des enseignants-chercheurs. Il nous paraît ainsi pertinent de revenir sur cette question du discours sur le professionnalisme comme révélateur du type de régulation mis en place dans une organisation. Pour Freidson, le professionnalisme est considéré comme un principe organisateur de la division du travail au côté des logiques de marché et bureaucratique (Freidson, 2001). Dans ce sens, le professionnalisme est un type de régulation professionnelle qui se base sur un contrôle du travail par les professionnels eux-mêmes et qui s'oppose de ce fait à la régulation par le marché et par les règles, c'est-à-dire par les consommateurs d'un côté et par les managers des organisations de l'autre (Freidson, 1992, 1994, 2001). Le modèle des professions de Freidson est donc

l'une des formes possibles de la régulation professionnelle. La question est de savoir de quelle manière ce modèle de la régulation professionnelle peut varier avec l'introduction de réformes managériales au sein des organisations publiques et le développement de logiques néolibérales.

Cette question renvoie aux travaux de Evetts sur les liens entre les réformes de NGP et le discours produit sur le professionnalisme. Pour répondre à cette question, cette auteure distingue l'idéal-type de l'« *organizational professionalism* » de l'« *occupational professionalism* ». Le premier renvoie à une régulation basée sur un discours de contrôle des professionnels par les managers en vue de réguler les pratiques professionnelles et le second renvoie à une régulation basée elle sur un discours produit par les professionnels sur leur autonomie et leur pouvoir discrétionnaire dans la mise en œuvre de leurs savoirs et savoir-faire (Evetts, 2009, 2011). Le professionnalisme peut donc tout aussi bien être invoqué pour justifier une régulation externe par le marché ou par les règles bureaucratiques que pour justifier une régulation interne au sein de la profession. Mais comme le relève Evetts, en tant qu'idéal-type, le mode de régulation qui est effectivement mis en place dans une organisation publique va se situer quelque part entre ces deux logiques de régulation : « *that most actual cases will fall somewhere between them.* » (Evetts, 2009 :248).

Nous voyons donc que le type de régulation professionnelle qui a fait suite aux évolutions du champ académique et scientifique ainsi que du modèle de gouvernance mis en place à l'UNIL se situe entre trois idéal-type : une régulation de marché, une régulation bureaucratique et une régulation basée sur le modèle professionnel. Comme le suggère la citation précédente de Evetts, notre étude cas de la régulation professionnelle se situe quelque part entre ces trois modèles. On voit qu'il y a des logiques de marché qui structurent les interactions entre les professionnels et le développement de certaines pratiques. Les phénomènes de compétition entre les chercheurs, la pression à la production scientifique, les activités de recherche de fonds et de marketing en sont des témoignages forts. Il y a également des logiques bureaucratiques qui exercent une influence sur le quotidien des professionnels. Toutes les procédures d'évaluation, la multiplication des directives et des règlements internes exercent non seulement des contraintes sur la charge de travail mais peuvent aussi limiter fortement l'autonomie administrative de ces acteurs. Par contre, les différentes stratégies mises en œuvre par les enseignants-chercheurs pour répondre à ces attentes et les ressources à leur disposition pour le faire témoignent encore du maintien d'une forte autonomie professionnelle et d'un certain pouvoir discrétionnaire dans la mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire.

Si les résultats de cette enquête ne permettent pas de définir clairement le type de régulation professionnelle au sein de ces trois facultés, nous pouvons néanmoins avancer l'idée que les logiques professionnelles ont encore une grande importance dans les mécanismes de la régulation. En effet, la situation de ces facultés et le fort soutien de la Direction font que le contrôle exercé par le marché et les règles bureaucratique n'est pas suffisamment fort pour annihiler toute capacité d'autorégulation. A cela

s'ajoute également le fait que les membres de la profession ne sont pas eux-mêmes totalement convertis aux logiques de marché. On peut donc en déduire que le type de régulation en place est hybride. Toutefois, il convient d'insister sur le fait que les dispositifs de contrôle souples issus du modèle de gouvernance de l'UNIL permettent aux enseignants-chercheurs de maintenir une capacité de régulation autonome, basée sur des logiques professionnelles. La question est donc de savoir ce qu'il adviendra dans le futur, notamment lorsque la composition du Rectorat aura changé et lorsque les jeunes générations, plus fortement socialisées à des logiques de mise en concurrence et de productivité, auront remplacé les enseignants-chercheurs actuellement en place. Au final, le type de régulation à l'œuvre actuellement dans ces facultés offre encore suffisamment d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire à ses enseignants-chercheurs pour qu'ils puissent maintenir du sens dans leurs activités quotidiennes. La question est de savoir jusqu'à quand un tel modèle pourra subsister ? C'est pourquoi il serait intéressant de mener la même enquête dans quelques années afin d'évaluer les effets du changement générationnel et de composition du Rectorat sur le type de régulation conjointe qui sera mis en place.

21 Apports et limites de l'étude

Nous allons aborder ci-dessous les principaux apports de cette thèse. Nous évoquerons ensuite ses limites pour finalement conclure sur les pistes de recherches futures.

21.1 Les principales contributions de cette étude

La principale contribution de cette étude à la compréhension du phénomène réglementaire est certainement liée à notre modèle d'analyse hybride de la régulation professionnelle. En effet, l'étude des professions et de leur régulation dans les organisations publiques pousse généralement le chercheur en SHS à faire un choix entre une perspective théorique en sociologie des professions ou en sociologie des organisations. La première perspective est évidemment la plus pertinente pour prendre en compte les spécificités des professions en tant que groupe organisé par rapport à d'autres groupes d'acteurs. Mais à part quelques auteurs, comme Evetts (Evetts, 2003a, 2003c, 2009) ou Boussard et ses collègues (Boussard, 2010), la dimension organisationnelle et ses particularités sont rarement prises en compte dans l'explication de la régulation. Or les groupes professionnels (médecins, infirmières, enseignants, policiers, etc.) évoluent généralement au sein d'organisations publiques. C'est du moins le cas dans les sociétés d'Europe continentale. La sociologie des organisations va par contre s'intéresser à la manière dont les acteurs construisent et coordonnent leurs activités dans les ensembles organisés. Mais cette perspective théorique ne prend pas sérieusement en compte les spécificités des professions. A part quelques auteurs, comme Sainsaulieu (R. Sainsaulieu, 1977) ou Reynaud (Reynaud, 1999) par exemple, l'analyse en sociologie des organisations n'intègre pas réellement les particularités des groupes professionnels dans l'étude du phénomène réglementaire. Or il semble raisonnable d'admettre que l'on ne peut pas comprendre complètement le fonctionnement d'un hôpital, par exemple, si on n'envisage pas les spécificités et les logiques de fonctionnement de chaque groupe professionnel composant cette organisation. L'idée de construire un modèle d'analyse pouvant intégrer ces diverses perspectives s'est donc vite imposée à nos yeux.

Mais la construction de ce modèle nous imposait également de faire des choix parmi cet ensemble de théories. Nous avons établi ce choix à partir de la notion de pouvoir. Nous considérons en effet que les notions de pouvoir et de luttes pour le maintien d'une autonomie d'action sont au cœur du phénomène réglementaire. C'est pourquoi nous avons « esquissé » un modèle d'analyse qui intègre à la fois des contributions provenant d'auteurs néowébériens en sociologie des professions et d'auteurs se situant dans le courant de l'analyse politique en sociologie des organisations. Nous avons ainsi obtenu au final un modèle d'analyse hybride mais qui nous semble en mesure d'intégrer le plus grand nombre de variables

explicatives de la régulation professionnelle. Et au terme de ce travail doctoral, nous pouvons dire que ce modèle s'applique plutôt bien dans les phases d'enquête et d'analyse, bien qu'il doive encore être complété et affiné. Il nous a permis d'observer un grand nombre de variables de la régulation et nous a guidé dans la phase d'analyse. Au final, ce modèle nous a permis d'envisager la régulation professionnelle de la manière suivante : il s'agit des réponses stratégiques apportées par les acteurs d'un groupe professionnel aux pressions de la régulation externe, ce qui permet en retour de préserver un degré d'autonomie professionnelle et de pouvoir discrétionnaire suffisant pour maintenir du sens dans leur travail. Par rapport à la théorie de Reynaud (Reynaud, 1999), l'originalité de ce travail se situe surtout dans la diversité des points de vue théoriques nous ayant permis de définir les principales variables indépendantes intervenant dans l'explication du phénomène régulationnel. C'est pourquoi l'élaboration de notre modèle d'analyse est probablement la contribution la plus originale dans l'étude du phénomène régulationnel.

Nous pouvons ensuite relever quelques contributions supplémentaires. Ces contributions sont issues de nos résultats et sont certainement d'un apport moins original que la construction de notre modèle d'analyse. Ces résultats nuancent tout d'abord un peu l'idée que la profession d'enseignant-chercheur connaît un mouvement de déprofessionnalisation avec l'introduction de logiques de marché dans le champ académique et scientifique (Becquet & Musselin, 2004; Bruno, 2008b). Certes, l'université devient de plus en plus « *un monde d'entrepreneurs* » (Dubet, 2003 :337) et on ne peut pas nier l'influence d'un référentiel de marché au sein de cette profession (Bruno et al., 2010; Curaj, 2012; Lessard & Meirieu, 2005; Martin & Ouellet, 2010). Nous l'avons d'ailleurs montré à plusieurs reprises dans notre analyse. En cela l'UNIL, en tant qu'université publique, n'échappe pas à ces logiques. Mais la question est de savoir si on assiste bien à ce phénomène de déprofessionnalisation décrit dans la littérature, c'est-à-dire à un renforcement du contrôle bureaucratique et du marché sur le travail des enseignants-chercheurs les transformant progressivement en simple « *experts* » de la recherche et de l'enseignement ?

Cette vision là semble peut-être trop radicale dans le cadre de l'UNIL. On remarque que les pratiques se transforment effectivement. On constate également une perte relative d'autonomie dans l'activité de recherche ou dans la gestion administrative de leurs activités. Néanmoins, les professionnels sont toujours en mesure de produire des réponses originales, en jouant stratégiquement avec les règles du jeu du champ académique et scientifique. En jouant le jeu de l'entrepreneuriat par exemple, ils sont en mesure de répondre à la fois aux injonctions de production provenant de l'environnement organisationnel ainsi que du champ académique et scientifique tout en maintenant de l'autonomie professionnelle et du pouvoir discrétionnaire dans la gestion de leur travail quotidien. Cette capacité à intégrer les règles du jeu à leurs stratégies leur permet de maintenir une activité de régulation. Et c'est bien ce que nous montre notre réflexion sur la régulation professionnelle : certes la profession évolue dans le temps et avec son époque mais les enseignants-chercheurs ont à leur disposition un certain nombre de ressources pour préserver une marge suffisante d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire. Cela dit, cette capacité à maintenir une régulation autonome suppose la présence d'au moins deux facteurs au sein de l'organisation : la mise en

place d'une gouvernance universitaire inspirée d'un modèle souple de NGP et une Direction d'université qui ne soit pas elle-même totalement convertie aux logiques de marché.

21.2 Les limites de l'étude et la question de la validité des résultats

Ce travail connaît plusieurs limites. La première a trait au choix des facultés, lesquelles ne présentent peut-être pas le plus de variations en matière de cultures et de pratiques professionnelles. En effet, on remarque relativement rapidement que ces trois facultés ne sont pas celles où les logiques de marché et de compétitivité sont « *naturellement* » les plus présentes. On peut imaginer que des facultés telles que la biologie et la médecine ou l'économie soient plus en phase avec ces logiques d'évaluation de la performance et de mise en concurrence des acteurs et des organisations. Comme nous le disions dans notre chapitre consacré à la description de notre terrain d'enquête, nous avons souhaité interroger des enseignants-chercheurs en faculté des HEC. Cela n'a pu se faire pour les raisons que nous avons évoquées dans ce chapitre. Mais il est évident que ce choix influence la lecture que nous avons de nos résultats et notamment dans la capacité à maintenir une certaine distance par rapport aux logiques de marché à l'œuvre au sein du champ académique et scientifique. Des éléments tels que la mise en concurrence, la compétitivité à l'intérieur du collectif, l'utilisation d'outils bibliométriques dans l'évaluation individuelle sont possiblement plus présents dans ces facultés. Si nous n'avons évidemment pas les données pour le démontrer, les deux entretiens réalisés en faculté des HEC laissent cependant déjà penser que les logiques de la régulation ne sont pas exactement les mêmes que dans les trois autres facultés. La relative homogénéité des cultures et des pratiques professionnelles au sein des facultés observées dans cette étude rend donc difficile la généralisation de nos résultats. Il s'agit là d'une limite importante à ce travail.

Au niveau de la composition de notre échantillon d'enseignants-chercheurs, nous avons deux biais importants selon nous. Pour le comprendre, il nous suffit de décrire le profil type de l'enseignant-chercheur interrogé dans cette thèse : il s'agit d'un homme, occupant un poste de professeur ordinaire et qui se situe plutôt dans une deuxième partie de carrière. On constate ainsi tout d'abord que les femmes enseignantes-chercheuses sont sous-représentées dans ce travail puisque nous avons pu interroger seulement 3 d'entre elles. Sans supposer un effet de genre dans l'explication du phénomène régulationnel, il nous paraît tout de même raisonnable d'admettre que la question du genre peut avoir une importance pour cette analyse. Les nombreux travaux portant notamment sur la question du « *plafond de verre* » pour les carrières féminines à l'université tendent à montrer que les femmes entretiennent un rapport différent avec les logiques de mise en compétition des individus et doivent souvent produire des réponses différentes de celles des hommes face aux critères de l'excellence académique (Fassa & Kradolfer, 2010; Laufer, 2004; Pigeyre & Sabatier, 2011). Il serait donc peut-être intéressant de voir si les mécanismes de la régulation

professionnelle et la capacité à produire un comportement stratégique face aux pressions externes varient en fonction du genre.

Ensuite, nous aurions voulu une meilleure représentation des différents statuts au sein de notre échantillon. En effet, nous souhaitions pouvoir interroger un plus grand nombre de professeurs PTC, ou assistants, ainsi que des MER. Au final, nous avons pu interroger seulement 2 professeurs en PTC et 6 MER sur les 31 enseignants-chercheurs ayant participé à ce travail. Cela est regrettable dans la mesure où nous pouvons penser que les différences de statut peuvent amener plus de subtilité dans l'analyse. Nous aurions peut-être observé différentes « *sous-catégories* » de régulation professionnelle en fonction des particularités de chaque statut et des rapports de domination entre eux. En effet, les professeurs en PTC devraient être beaucoup plus investis dans une logique de compétition et de mise en adéquation de leurs pratiques avec les critères de l'excellence que des professeurs stabilisés et plutôt en fin de carrière. Tandis que les MER, occupant une position hiérarchique formellement subalterne à celle des postes de professeur ordinaire ou associé, peuvent très bien ne pas posséder exactement les mêmes ressources que les professeurs, ni faire face aux mêmes enjeux de régulation.

La question du statut professionnel permet de relever une autre limite à cette étude. En effet, nous n'avons pas pu maîtriser la variable « *âge* » dans l'explication du phénomène régulationnel. Or, il est fort probable que l'âge biologique, et certainement aussi l'âge « *académique* », doit jouer un rôle important. L'expérience accumulée par les enseignants-chercheurs ayant un profil « *senior* » leur permet certainement de maintenir une plus grande capacité de régulation autonome. Par leur position au sein de l'organisation, souvent à des postes de professeur ordinaire, ils peuvent freiner la diffusion de nouvelles pratiques professionnelles. Cela leur permet ainsi de préserver la culture professionnelle dans laquelle ils ont été socialisés, autrement dit leur « *zone de confort* ». Malheureusement, notre démarche de recherche et les données récoltées ne permettent pas d'évaluer l'impact réel de la variable « *âge* » dans la régulation professionnelle. Il s'agit donc d'une limite supplémentaire à ce travail.

Enfin, une dernière limite peut être relevée dans cette thèse. Notre travail, et en particulier notre démarche de recherche, ne nous a pas permis de maîtriser la variable « *disciplinaire* » à l'intérieur d'une même faculté. Pourtant, si l'on prend la faculté des SSP par exemple, celle-ci se compose de différentes disciplines et sous disciplines scientifiques très différentes les unes des autres. Faire de la science en psychosociologie, ce n'est pas la même chose que de faire des recherches en histoire des idées politiques, par exemple. Au niveau des pratiques professionnelles, les psychosociologues utilisent souvent des méthodes quasi expérimentales tandis que les historiens de la pensée politique s'orientent plus vers des méthodologies de recherche que l'on peut retrouver dans les études littéraires ou en philosophie. Autrement dit, les premiers adoptent des pratiques professionnelles qui se rapprochent de celles ayant cours dans les sciences naturelles tandis que les seconds sont plus proches des sciences littéraires. Cette distinction implique ainsi que les modes de valorisation de ces travaux ne sont pas les mêmes : une valorisation centrée

majoritairement sur le format de l'article scientifique pour la première et une valorisation sous forme de monographies pour la seconde⁵⁷. Or ces deux sous disciplines se trouvent toutes les deux en faculté des SSP. C'est pourquoi il n'y pas forcément un homogénéité des pratiques professionnelles, et donc de la culture professionnelle, au sein d'une même faculté. Malheureusement, là aussi, nous ne sommes pas en mesure de maîtriser l'impact de cette variable sur la régulation professionnelle. Il s'agit là d'une dernière limite à notre travail.

Nous venons donc d'exposer ci-dessus quelques pistes de réflexion que notre étude ne permet pas de poursuivre et qui constituent des biais importants pour la généralisation de nos résultats.

21.3 Quelques pistes de recherches futures

En arrivant au terme de cette thèse, nous pouvons maintenant conclure ce travail en relevant quelques aspects n'ayant pas été traités ici et qui pourraient faire l'objet de recherches futures. En premier lieu, ce travail s'est focalisé sur la profession d'enseignant-chercheur, laquelle a été relativement peu abordée dans des recherches scientifiques en Suisse. Dans ce sens, il serait intéressant de poursuivre l'étude de cette profession en abordant d'autres universités suisses. Il s'agirait déjà là d'étoffer les connaissances que nous pouvons avoir des universités et de la profession d'enseignant-chercheur dans notre pays.

En outre, la multiplication des observations dans des contextes professionnels et organisationnels différents nous permettrait d'évaluer l'importance de certaines variables dans l'explication du phénomène régulationnel. Nous avons en effet soulevé dans cette analyse que les contextes institutionnel et politique dans lesquels se trouve une organisation publique pouvaient avoir une incidence sur la configuration de la régulation professionnelle (Bezes et al., 2011; Ferlie & Geraghty, 2005). Nous avons par exemple évoqué l'idée que la mise en œuvre d'une NGP souple au sein d'une organisation publique ne produisait certainement pas les mêmes effets au niveau de la régulation professionnelle que dans le cadre de la mise en œuvre d'une NGP plus dure. Dans ce cas, il serait certainement intéressant de pouvoir comparer des cas distincts. Cela serait d'autant plus intéressant que le contexte suisse se prête particulièrement bien à cet exercice. Le fédéralisme a permis aux cantons d'adopter un modèle de réformes ainsi que des outils de la NGP qui leur correspondaient le mieux. La Suisse compte dès lors plusieurs modèles de NGP au sein de ses administrations cantonales. On a donc potentiellement en Suisse un terrain suffisamment varié pour analyser plus finement l'impact de la variable « *type de réformes* » sur la régulation professionnelle.

On pourrait également envisager de mener une étude comparative de la régulation professionnelle en prenant plus sérieusement en compte le facteur culturel. En effet, notre étude n'a pas permis de voir si le

⁵⁷ Cela ne suppose pas pour autant que les psychosociologues n'écrivent pas de manuels ou que les historiens de la pensée politique n'écrivent pas d'articles scientifiques.

contexte culturel dans lequel se trouve une université joue un rôle sur les représentations et les identités professionnelles. Il est possible d'imaginer que l'aire culturelle peut exercer une influence sur les perceptions des acteurs, notamment de la hiérarchie des valeurs au fondement de leur profession et la manière dont cette dernière doit évoluer. Certains auteurs en sociologie des professions mettent d'ailleurs souvent en avant le fait que le contexte culturel particulier des pays anglo-saxons a produit des effets différents sur la régulation des groupes professionnels par rapport aux pays d'Europe occidentale par exemple (Abbott, 1988; Champy, 2011; Evetts, 2009; Freidson, 2001). Dans ce cas de figure aussi, la Suisse est un excellent terrain d'enquête puisque l'on pourrait potentiellement mener cette étude dans des universités provenant des trois principales aires culturelles et linguistiques de ce pays. Cela permettrait d'évaluer l'impact de la variable « *culturelle* » sur la régulation professionnelle. Evidemment, une telle recherche peut se faire dans bien d'autres contextes culturels que celui de la Suisse.

Nous pourrions imaginer encore des recherches qui se concentreraient sur l'influence de variables comme le « *genre* » ou l'« *âge* » sur les stratégies mises en œuvre au sein des universités par les enseignants-chercheurs. Il semble en effet raisonnable d'admettre que les hommes et les femmes ne sont pas totalement égaux face à la possibilité de mener une carrière universitaire. C'est d'ailleurs un fait relativement bien étayé par la littérature scientifique (Laufer, 2004; Pigeyre & Sabatier, 2011). Il s'agirait donc de voir si cela a une incidence sur les ressources stratégiques à disposition de ces acteurs en fonction de leur genre et si leur utilisation diffère. Il ne serait en effet pas inintéressant d'envisager la variable « *genre* » dans une étude sur la régulation professionnelle. Il en va de même avec la question de l'âge puisque, comme nous l'avons également évoqué dans cette thèse, les phénomènes de socialisation secondaire sont extrêmement importants dans la construction de l'identité professionnelle (Dubar, 2000b). Et cette identité professionnelle intervient dans la manière de se représenter son travail mais aussi la fonction de son travail dans la société. Par conséquent, cette identité professionnelle particulière devrait aussi avoir une incidence sur le type de régulation professionnelle qui sera mise en place. Nous avons d'ailleurs évoqué les changements qui s'opèrent dans la socialisation des jeunes générations d'enseignants-chercheurs, lesquelles sont plus fortement socialisées aux impératifs de production portés par le champ académique et scientifique. Une étude longitudinale permettrait de voir l'influence des variables « *âge* » et « *socialisation* » sur la régulation professionnelle.

Il serait possible également de mener quelques réflexions plus marginales. L'un des objectifs qui nous paraît tout à fait pertinent à aborder, mais que nous n'avons pas particulièrement traité dans cette thèse, est lié à la notion d'autonomie. Il serait en effet intéressant de développer des réflexions sur la nature de cette autonomie afin de distinguer, peut-être, l'autonomie administrative des acteurs de leur autonomie professionnelle. Dans cette étude, nous avons en effet vu que c'était surtout l'autonomie administrative qui était touchée par les réformes et non pas l'autonomie professionnelle. Et il en va peut-être de même avec la notion de pouvoir discrétionnaire. Cela est intéressant dans la mesure où les chercheurs ont souvent tendance à parler d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire de manière générique, un peu à

l'image de la conception monolithique de l'autonomie et du pouvoir discrétionnaire dans la littérature sur les Street-level Bureaucrats (Lipsky, 2010). Or notre recherche nous interroge sur la diversité de ces sources d'autonomie et de pouvoir discrétionnaire ainsi que leurs domaines d'utilisation. Une réflexion plus en lien avec les apports de la sociologie de Champy serait certainement en mesure d'éclairer cette question théorique (Champy, 2011). En effet, nos résultats pour ces trois facultés de l'UNIL montrent bien que ce n'est pas la part prudentielle de l'activité, soit la source de leur autonomie professionnelle, qui est réellement menacée par les réformes mais la capacité à gérer de manière autonome la charge administrative liée aux procédures d'évaluation et à la gestion de projet. Il serait donc intéressant, dans de prochains travaux, d'aborder ces différentes thématiques.

Enfin, si on s'éloigne quelque peu de la profession d'enseignant-chercheur, cette thèse permet également d'envisager d'autres terrains de recherche. En effet, la réelle plus-value de ce travail réside certainement dans la définition d'un modèle d'analyse de la régulation professionnelle qui peut potentiellement s'appliquer dans un grand nombre de contextes. Il s'agit donc là d'une réelle innovation puisque rien de tel n'avait été présenté jusqu'alors, du moins à notre connaissance, en sociologie des professions ou dans les travaux en gestion. En outre, en permettant à différentes disciplines et approches théoriques de dialoguer entre elles, nous espérons avoir pu créer un modèle le plus complet possible, c'est-à-dire qui puisse faire intervenir le plus de variables explicatives possibles du phénomène régulationnel. Et puisque ce modèle d'analyse n'a pas été conçu uniquement dans le but d'analyser la profession d'enseignant-chercheur, il peut dès lors s'appliquer à un grand nombre de professions, dans des contextes organisationnels différents. Il peut en effet s'appliquer autant à des professions évoluant dans des organisations publiques que dans des organisations privées. Finalement, l'un des buts que nous avons poursuivis dans cette thèse est de pouvoir proposer à la communauté scientifique, tout autant qu'aux professionnels du management, un outil d'analyse de la régulation professionnelle dans un contexte de changement organisationnel. Cette polyvalence du modèle d'analyse en fait certainement sa grande force et nous espérons sincèrement que ce modèle puisse aider concrètement les managers, publics ou privés, dans la gestion du changement organisationnel.

Intellectuellement, ce modèle d'analyse est donc une innovation car il permet de faire dialoguer des disciplines et des perspectives théoriques qui, généralement, ont tendance à s'exclure. Ce projet a pris naissance dans cette conviction que le futur des sciences politiques, et plus généralement des sciences humaines et sociales, passera par la recherche de complémentarités dans les théories existantes. Il y a là un potentiel d'innovation tout à fait remarquable et relativement peu exploré. Evidemment, cela nécessite un effort d'adaptation et d'ouverture d'esprit pour ne pas rester prisonnier de ses propres croyances.

Il me paraît évident, aujourd'hui, que c'est par ce biais que notre communauté scientifique pourra améliorer l'explication des faits sociaux en prenant en compte leur caractère multidimensionnel et leurs liens d'interdépendance. Avec toute la modestie qui s'impose à l'apprenti chercheur que je suis encore,

j'espère avoir contribué avec mon modèle d'analyse de la régulation professionnelle à une meilleure compréhension de notre société.

Bibliographie

- Aballéa, F. (2012). Au-delà des professions: le holisme compréhensif, la règle et la méthode. *SociologieS*. Retrieved from <http://sociologies.revues.org/3924>
- Abbott, A. (1993). The Sociology of Work and Occupations. *Annual Review of Sociology*, 19(1), 187-209. doi: 10.1146/annurev.so.19.080193.001155
- Abbott, A. (2003). Ecologies liées: à propos du système des professions. In P.-M. Menger (Ed.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisation, évolutions* (pp. 29-50). Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Abbott, A. (2005). Linked Ecologies: States and Universities as Environments for Professions. *Sociological Theory*, 23(3), 245-274. doi: 10.2307/4148873
- Abbott, A. (Ed.). (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago ; London: The Univ. of Chicago Press.
- Allsop, J., & Mulcahy, L. (1996). *Regulating Medical Work: Formal and Informal Controls*. Buckingham: Open University Press.
- Alter, N. (Ed.). (2006). *Sociologie du monde du travail*. Paris: PUF.
- Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44. doi: 10.1177/0895904803260022
- Archambault, É., Vignola-Gagné, É., Côté, G., Larivière, V., & Gingras, Y. (2006). Benchmarking scientific output in the social sciences and humanities: The limits of existing databases. *Scientometrics*, 68(3), 329-342. doi: 10.1007/s11192-006-0115-z
- Bacache-Beauvallet, M. (2010). Concurrence et performance dans la recherche: l'effet des indicateurs. *Géoeconomie*, 53(2), 45-54.
- Bachelard, G. (Ed.). (2009). *Le nouvel esprit scientifique* (7e éd., 4e tirage "Quadrige" ed.). Paris: PUF.
- Bardin, L. (Ed.). (1989). *L'analyse de contenu* (5e éd., rev. et augm. ed.). Paris: Presses univ. de France.
- Barrier, J. (2011a). Financer la recherche, organiser les relations science-industrie: les politiques de financement sur projets en France (1982-2006). In P. Bezes & A. Siné (Eds.), *Gouverner (par) les finances publiques* (pp. 355-391). Paris: Presses de Science po.
- Barrier, J. (2011b). La science en projets: financements sur projet, autonomie professionnelle et transformation du travail des chercheurs académiques. *Sociologie du Travail*, 53(4), 515-536.
- Baschung, L. (2010). Changes in the Management of Doctoral Education. *European Journal of Education*, 45(1), 138-152. doi: 10.1111/j.1465-3435.2009.01405.x
- Batou, J. (2004). Bologne: néolibéralisme & Université, *SolidaritéS*.
- Becquet, V., & Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. Paris: Etats Généraux de la Recherche et l'Enseignement Supérieur.
- Belorgey, N. (Ed.). (2010). *L'hôpital sous pression : enquête sur le "nouveau management public"*. Paris: La Découverte.
- Benninghoff, M. (2011). "Publish or perish!": la fabrique du chercheur-entrepreneur. *Carnets de bord*, 17, 47-58.
- Benninghoff, M., & Leresche, J.-P. (Eds.). (2003). *La recherche, affaire d'Etat : enjeux et luttes d'une politique fédérale des sciences*. Lausanne (Montreux: Presses polytechniques et universitaires romandes
- Corbaz).
- Benninghoff, M., & Ramuz, R. (2002). Les transformations des systèmes de recherche publique suisse et français. *Politiques et management public*, 20(1), 31-47.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Taminiiaux, P. (Eds.). (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Bernatchez, J. (2008). Les Transformations de l'organisation de la recherche universitaire au Québec et au-delà: Recension et contextualisation de quelques écrits. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 1(1), 2-13.

- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., . . . Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'Etat: au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du Travail*, 53(3), 293-348. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.soctra.2011.06.003>
- Billaut, J.-C., Bouyssou, D., & Vincke, P. (2010). Faut-il croire le classement de Shanghai? Une approche fondée sur l'aide multicritère à la décision. *Revue de la régulation*, 8(2), 2-29.
- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20, 477-493.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (Eds.). (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boudon, R. (Ed.). (1979). *La logique du social : introduction à l'analyse sociologique*. Paris: Hachette littérature.
- Bouquin, N., Barré, R., & Nesmessany. (2011). Vers de nouvelles configurations universitaires. *FutuRIS*.
- Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, 7(1), 91-118.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 88-104.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (Eds.). (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris: Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (Eds.). (1992). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris: Ed. du Seuil.
- Boussard, V. (Ed.). (2010). *L'injonction au professionnalisme : analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Brereton, M., & Temple, M. (1999). The New Public Service Ethos: An Ethical Environment For Governance. *Public Administration*, 77(3), 455-474. doi: 10.1111/1467-9299.00163
- Brewer, G. A., & Walker, R. M. (2010). EXPLAINING VARIATION IN PERCEPTIONS OF RED TAPE: A PROFESSIONALISM-MARKETIZATION MODEL. *Public Administration*, 88(2), 418-438. doi: 10.1111/j.1467-9299.2010.01827.x
- Broadbent, J., Dietrich, M., & Roberts, J. (1997). *The end of the professions? The restructuring of professional work*. London: Routledge.
- Bruno, I. (2008a). La recherche scientifique au crible du benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55-4bis(5), 28-45.
- Bruno, I. (2011). Comment gouverner un "espace européen de la recherche" et des "chercheurs-entrepreneurs"? *Innovations*, 36(3), 65-82.
- Bruno, I. (Ed.). (2008b). *A vos marques, prêts ... cherchez ! : la stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*. Bellecombe-en-Bauges: Ed. du Croquant.
- Bruno, I., Clément, P. c. d. c. à l. U. d. P., & Laval, C. (Eds.). (2010). *La grande mutation : néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris: Syllepse.
- Buchs, J.-P. (2010). Les villes romandes les plus dynamiques, *Bilan*, pp. 31-41.
- Burns, T. R., & Stalker, G. M. (Eds.). (1961). *The management of innovation*. London: Tavistock Publ.
- Champy, F. (2010). La culture professionnelle des architectes. In D. Demazière & C. Gadéa (Eds.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis* (pp. 152-162). Paris: La Découverte.
- Champy, F. (Ed.). (2009). *La sociologie des professions*. Paris: Presses universitaires de France.
- Champy, F. (Ed.). (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chanlat, J.-F. (2003). Le managérialisme et l'éthique du bien commun: la question de la motivation au travail dans les services publics. In T. Dubvillier, J.-L. Genard & A. Piraux (Eds.), *La motivation au travail dans les services publics* (pp. 51-64). Paris: L'Harmattan.
- Charlier, J.-E. (Ed.). (2012). *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve: Harmattan-Academia.
- Charreaux, G. (2000). La théorie positive de l'agence : positionnement et apports. *Revue d'économie industrielle*, 193-214.
- Chauvel, L. (Ed.). (2014). *Le destin des générations : structure sociale et cohortes en France du XXe siècle aux années 2010* (2e éd. "Quadrige" ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Chazel, F. o. (1983). Pouvoir, structure et domination. *Revue française de sociologie*, 369-393.
- Child, J. (1972). Organizational Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice. *Sociology*, 6(1), 1-22. doi: 10.1177/003803857200600101

- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Ogranizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Crompton, R. (1990). Professions in the Current Context. *Work, Employment & Society*, 4(5), 147-166. doi: 10.1177/0950017090004005008
- Crosier, D., & Parveva, T. (2014). Le Processus de Bologne: son impact en Europe et dans le Monde *Principes de la planification de l'éducation* (Vol. 97). Paris: UNESCO.
- Crozier, M. (Ed.). (1963). *Le phénomène bureaucratique : essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Paris: Ed. du Seuil.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (Eds.). (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris: Ed. du Seuil.
- CRUS. (2008). Rapport final 2004-07 de la CRUS sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne: Conférence des Recteurs des Universités Suisses.
- Curaj, A. (Ed.). (2012). *European higher education at the crossroads : between the Bologna process and national reforms*. Dordrecht: Springer.
- Cyert, R. M., Clarkson, G. P. E., & March, J. G. (Eds.). (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201-215. doi: 10.1002/bs.3830020303
- de Gaulejac, V. (2012). *La recherche malade du management*. Versailles: Editions Quae.
- De Meulemeester, J.-L. (2007). Vers une convergence des modèles? Une réflexion à la lumière des expériences européennes de réforme des systèmes d'enseignement supérieur. *Pyramides*, 14, 31-58.
- De Meulemeester, J.-L. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs? Une vue évolutionniste. *Pyramides*, 21, 261-289.
- de Terssac, G. (2012). La théorie de la régulation sociale: repères introductifs. *Revue Interventions économiques*, (45). Retrieved from <http://interventionseconomiques.revues.org/1476>
- De Visscher, C. (2004). Les relations entre pouvoir politique et hauts fonctionnaires. *Les politiques sociales*, 63(1-2), 33-46.
- De Visscher, C., & Varone, F. (2004). La Nouvelle Gestion Publique "en action". *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), 177-185.
- DeHart-Davis, L., & Pandey, S. K. (2005). Red Tape and Public Employees: Does Perceived Rule Dysfunction Alienate Managers? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15(1), 133-148. doi: 10.1093/jopart/mui007
- Delley, J.-D. (Ed.). (1994). *Quand l'esprit d'entreprise vient à l'Etat : pour une réforme du service public*. Lausanne: Domaine public.
- Dépelteau, F. (Ed.). (2002). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats* (2e tirage ed.). Bruxelles: De Boeck Univ.
- Descartes, R., Huisman, D., & Rodis-Lewis, G. (Eds.). (2009). *Discours de la méthode*. Paris: Nathan.
- Descheneau Guay, A. (2007). *La société du savoir. Résonance et performativité d'un discours de légitimation du capitalisme*. Mémoire de Maîtrise, Université de Laval, Québec.
- Deslauriers, J.-P. (Ed.). (1997). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Dewatripont, M. (Ed.). (2002). *European universities: change and convergence?* Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles.
- Divay, S. (2008). PROFESSIONALS OF POLICIES FOR FIGHTING UNEMPLOYMENT IN FRANCE. *European Societies*, 10(4), 673-686. doi: 10.1080/14616690701871951
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Duarte, L.-C., & Schöpf, P. (1996). Rapport d'activité 1995. Lausanne: Université de Lausanne.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. doi: 10.2307/3322224
- Dubar, C. (2003). Sociologie des groupes professionnels en France: un bilan prospectif. In P.-M. Menger (Ed.), *Les professions et leurs sociologies: Modèles théoriques, catégorisations, évolutions* (pp. 51-59). Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Dubar, C. (Ed.). (2000a). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Dubar, C. (Ed.). (2000b). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (3e éd. revue ed.). Paris: A. Colin.
- Dubar, C. (Ed.). (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd. revue ed.). Paris: A. Colin.
- Dubar, C., Tripiet, P., & Boussard, V. (Eds.). (2011). *Sociologie des professions* (3e éd. revue et aug. ed.). Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2003). Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur. In G. Felouzis (Ed.), *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Dubois, V. (Ed.). (2010). *La vie au guichet : relation administrative et traitement de la misère* (3e éd. ed.). Paris: Économica.
- Duval, J., & Heilbron, J. (2006). Les enjeux des transformations de la recherche. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(164), 5-10.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Agency Theory: An Assessment and Review. *The Academy of Management Review*, 14(1), 57-74. doi: 10.2307/258191
- Elias, N., & Kamnitzer, P. (Eds.). (2007). *La dynamique de l'Occident*. Paris: Pocket.
- Emery, Y. (2010). Les réformes de l'administration publique en Suisse. *Pyramides*, 3(19), 53-70.
- Emery, Y., & Giauque, D. (Eds.). (2009). *Paradoxes de la gestion publique*. Paris: L'Harmattan.
- Emery, Y., & Giauque, D. (Eds.). (2012). *Motivations et valeurs des agents publics à l'épreuve des réformes*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Emery, Y., & Martin, N. (2008). Quelle identité d'agent public aujourd'hui ? Représentations et valeurs au sein du service public Suisse. *Revue française d'administration publique*, 127(3), 559-578.
- Emery, Y., & Wyser, C. (2008). The swiss federal administration in a context of downsizing: the public servants perception about productivity, motivation and ethical issues. In J. Maesschalck & L. Huberts (Eds.), *Ethics and Integrity of governance: perspectives across frontiers* (pp. 101-119): Edward Elgar Publishing Ltd.
- Enserink, M. (2007). Who Ranks the University Rankers. *Science*, 317(5841), 1026-1028.
- européenne, C. (2009). Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. Une étude du programme Tempus. Luxembourg: Communautés européennes.
- européennes, C. d. c. (2007). Livre Vert. L'espace européen de la recherche: nouvelles perspectives. Bruxelles: Commission européenne.
- Evetts, J. (2003a). The construction of professionalism in new and existing occupational contexts: promoting and facilitating occupational change. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(4/5), 22-35.
- Evetts, J. (2003b). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-415. doi: 10.1177/0268580903018002005
- Evetts, J. (2003c). The Sociology of Professional Groups: new questions and different explanations. *Knowledge, Work & Society*, 1(1), 33-55.
- Evetts, J. (2006). Short Note: The Sociology of Professional Groups: New Directions. *Current Sociology*, 54(1), 133-143. doi: 10.1177/0011392106057161
- Evetts, J. (2008). INTRODUCTION: PROFESSIONAL WORK IN EUROPE. *European Societies*, 10(4), 525-544. doi: 10.1080/14616690701871696
- Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247-266. doi: 10.1163/156913309x421655
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422. doi: 10.1177/0011392111402585
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*. doi: 10.1177/0011392113479316
- Farrell, C., & Morris, J. (2003). The 'Neo-Bureaucratic' State: Professionals, Managers and Professional Managers in Schools, General Practices and Social Work. *Organization*, 10(1), 129-156. doi: 10.1177/1350508403010001380
- Fassa, F., & Kradolfer, S. (2010). Zürich: Editions Seismo.
- Ferlie, E. (Ed.). (1996). *The new public management in action*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Ferlie, E., & Geraghty, K. J. (2005). Professional in Public Services Organizations. Implications for Public Sector « Reforming ». In C. Pollit, L. E. Lynn Jr. & E. Ferlie (Eds.), *The Oxford Book of Public Management*. Oxford: Oxford University Press.

- Ferlie, E., Musselin, C., & Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*, 56(3), 325-348. doi: 10.1007/s10734-008-9125-5
- Feroni, I., & Kober-Smith, A. (2005). La professionnalisation des cadres infirmiers : l'effet de l'action publique en France et en Grande-Bretagne. *Revue française de sociologie*, 46(3), 469-494.
- Festinger, L. (Ed.). (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston etc.: Row Peterson.
- Finkelstein, M. J., & Schuster, J. H. (2008). *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Fitzgerald, L., & Ferlie, E. (2000). Professionals: Back to the Future? *Human Relations*, 53(5), 713-739. doi: 10.1177/0018726700535005
- Fivat, E., & Pasquier, M. (2014). L'autonomie fait-elle l'agence? *Working Paper de l'IDHEAP*(3), 1-33.
- Francfort, I. (Ed.). (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Frederickson, H. G. (1999). Ethics and the new managerialism. *Public Administration & Management: An Interactive Journal*, 4(2), 299-324.
- Freidson, E. (1992). Professionalism as Model and Ideology. In R. L. Nelson, D. M. Trubek & R. L. Salomon (Eds.), *Lawyer's Ideals/Lawyer's Practices: Transformation in the American Legal System* (pp. 215-229). Ithaca: Cornell University Press.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy* (University of Chicago Press ed.). Chicago.
- Freidson, E. (Ed.). (1972). *Profession of medicine : a study of the sociology of applied knowledge*. New York: Dodd Mead & comp.
- Freidson, E. (Ed.). (1979). *Medical men and their work* (4th printing ed.). New York: Aldine Publ. Company.
- Freidson, E. (Ed.). (1980). *Doctoring together : a study of professional social control*. Chicago ; London: The Univ. of Chicago Press.
- Freidson, E. (Ed.). (1986). *Professional powers : a study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago ; London: The University of Chicago Press.
- Freidson, E. (Ed.). (2001). *Professionalism : the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Freidson, E., & Lyotard-May, A. (Eds.). (1984). *La profession médicale*. Paris: Payot.
- Freymond, N. (2003). *Ordre symbolique et jeu politique: Genèse de la révision totale de la Constitution vandoise (1996-1998)*. Mémoire de DEA, Université Paris I, Paris.
- Friedman, M., & Friedman, R. D. (Eds.). (2002). *Capitalism and freedom* (40th anniversary ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Fuentes, A. (2011). Raising Education Outcomes in Switzerland. *OECD Economics Department Working Papers*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5kgj3l0wr4q6-en>
- Gadea, C., & Demazière, D. (Eds.). (2009). *Sociologie des groupes professionnels : acquis récents et nouveaux défis*. Paris: Ed. La Découverte.
- Garcia, S. (2008a). L'évaluation des enseignements: une révolution invisible. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55-4bis(5), 46-60.
- Garcia, S. (2008b). L'expert et le profane: qui est juge de la qualité universitaire? *Genèses*, 70(1), 66-87.
- Garcia, S. (2008c). Les logiques de dé-professionnalisation des universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 7, 197-215.
- Georgopoulos, T. (2005). *La méthode ouverte de coordination européenne: "En attendant Godot"?* Montréal: Institut d'études européennes - Université de Montréal Mc Gill.
- Giauque, D. (Ed.). (2003). *La bureaucratie libérale : nouvelle gestion publique et régulation organisationnelle*. Paris etc.: L'Harmattan.
- Giauque, D., Barbey, V., & Duc, N. (2008). Les leviers de la performance individuelle et collective dans les organisations publiques Suisses: l'importance d'un pilotage participatif. *Revue française d'administration publique*, 128(4), 785-798.
- Giauque, D., & Caron, D. J. (2005). Ethique, agents publics et nouvelle gestion publique : de nouveaux outils pour de nouveaux défis ? Une comparaison Canada-Suisse. *Politiques et management public*, 73-89.
- Giauque, D., & Emery, Y. (Eds.). (2008). *Repenser la gestion publique : bilan et perspectives en Suisse*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Giauque, D., Resenterra, F., & Siggen, M. (2013). Stress et satisfaction au travail des cadres intermédiaires dans les hôpitaux de Suisse romande dans un contexte de réformes. *@GRH*, 9, 123-155.

- Giauque, D., Ritz, A., Varone, F., & Anderfuhren-Biget, S. (2012). Resigned but Satisfied: The Negative Impact of Public Service Motivation and Red Tape on Work Satisfaction. *Public Administration*, 90(1), 175-193. doi: 10.1111/j.1467-9299.2011.01953.x
- Gibb, C. A. (1969). *Leadership*. London: Penguin.
- Gingras, Y. (2008a). Du mauvais usage de faux indicateurs. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55-4bis(5), 67-79.
- Gingras, Y. (2008b). Les langues de la science: Le français et la diffusion des connaissances. In J. e. a. Maurais (Ed.), *L'avenir du français* (pp. 95-97). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Gingras, Y., & Gemme, B. (2006). L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(164), 51-60.
- Giraud, C. (Ed.). (1987). *Bureaucratie et changement : le cas de l'administration des télécommunications : "du 22 à Asnières à la télématique"*. Paris: Ed. L'Harmattan.
- Greenwood, R., & Lachman, R. (1996). Change as an Underlying Theme in Professional Service Organizations: An Introduction. *Organization Studies*, 17(4), 563-572. doi: 10.1177/017084069601700401
- Halbeisen, P., Müller, M., & Veyrassat, B. (Eds.). (2012). *Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. Basel: Schwabe.
- Harrison, S., & Ahmad, W. I. U. (2000). Medical Autonomy and the UK State 1975 to 2025. *Sociology*, 34(1), 129-146. doi: 10.1177/s0038038500000092
- Hayek, F. A. v., & Barre, R. (Eds.). (1986). *Scientisme et sciences sociales : essai sur le mauvais usage de la raison*. Paris: Presses Pocket.
- Haynes, B., & Jones, H. M. (1999). Ethics and Public Sector Management: The Western Australian Experience. *Australian Journal of Public Administration*, 58(2), 70-82. doi: 10.1111/1467-8500.00090
- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(46), 16569-16572. doi: 10.1073/pnas.0507655102
- HOFF, T. J., & McCAFFREY, D. P. (1996). Adapting, Resisting, and Negotiating. *Work and Occupations*, 23(2), 165-189. doi: 10.1177/0730888496023002003
- Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, 69, 3-19.
- Horton, S., Caron, D. J., & Giauque, D. (2006). Civil servant identity at the crossroads: new challenges for public administrations. *International Journal of Public Sector Management*, 19(6), 543-555. doi: doi:10.1108/09513550610685989
- Jarl, M., Fredriksson, A., & Persson, S. (2011). New Public Management in Public Education: a Catalyst for the Professionalization of Swedish School Principals. *Public Administration*, 429-444. doi: 10.1111/j.1467-9299.2011.01995.x
- Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305-360. doi: http://dx.doi.org/10.1016/0304-405X(76)90026-X
- Jespersen, P. K., Nielsen, L.-L. M., & Sognstrup, H. (2002). PROFESSIONS, INSTITUTIONAL DYNAMICS, AND NEW PUBLIC MANAGEMENT IN THE DANISH HOSPITAL FIELD. *International Journal of Public Administration*, 25(12), 1555-1574. doi: 10.1081/pad-120014261
- Joannidès, V., & Jaumier, S. (2013). De la démocratie en Amérique du Nord à l'accountability à la française. *Revue française de gestion*, 237(8), 99-116.
- Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 219-234.
- Jobert, B. (Ed.). (1994). *Le tournant néo-libéral en Europe : idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*. Paris: L'Harmattan.
- Jobert, B., & Muller, P. (Eds.). (1987). *L'Etat en action : politiques publiques et corporatismes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Johnson, T. J. (Ed.). (1972). *Professions and power*. Basingstoke ; London: Macmillan.
- Joye-Cagnard, F., Ramuz, R., Sormani, P., Benninghoff, M., Goastellec, G., & Leresche, J.-P. (2009). Evaluation de l'instrument "Projets de coopération et d'innovation" (2004-2007). Berne: Conférence universitaire suisse.

- Julia Evetts, H. A. M., Felt, U., Evetts, J., Harald A. Mieg, & Felt, U. (2006). *Professionalization, Scientific Expertise, and Elitism: A Sociological Perspective*. The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge University Press.
- Karpik, & L. (1996). *Dispositifs de confiance et engagements crédibles*. Paris, FRANCE: Elsevier.
- Karpik, L. (1998). La confiance : réalité ou illusion? Examen critique d'une thèse de Williamson. *Revue économique*, 1043-1056.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41(2), 203-223.
- Kingdon, J. W. (Ed.). (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. Boston ; Toronto: Little Brown.
- Kitchener, M. (2002). Mobilizing the Logic of Managerialism in Professional Fields: The Case of Academic Health Centre Mergers. *Organization Studies*, 23(3), 391-420. doi: 10.1177/0170840602233004
- Kleiber, C., Del Curto, M., Mix, & Remix (Eds.). (1999). *Pour l'Université : histoire, état des lieux et enjeux, l'Université de demain, opinions et débats*. S.l.
- (Bern: s.n.
- Benteli).
- Krause, E. A. (1996). *Death of the guilds: professions, states and the advance of capitalism, 1930 to present*. New Haven: Yale University Press.
- Kuhn, T. S. (Ed.). (2008). *La structure des révolutions scientifiques* (Nouv. augm. de 1970 et revue par l'auteur ed.). Paris: Flammarion.
- l'Europe, C. d. (2000). Conclusion de la Présidence *Sommet européen de Lisbonne*.
- Laredo, P., Weber, K., Leresche, J.-P., & Benninghoff, M. (Eds.). (2009). *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation : France, Suisse et Union européenne*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Laufer, J. (2004). Femmes et carrières: la question du plafond de verre *Revue française de gestion*, 151(4), 117-127.
- Lausanne, U. d. (2011). *Plan d'intentions de l'Université de Lausanne 2012-2016*. Lausanne.
- Lawrence, P. R., Lorsch, J. W., & Ledru, J. (Eds.). (1973). *Adapter les structures de l'entreprise : intégration ou différenciation*. Paris: Les Ed. d'organisation.
- Leresche, J.-P., Benninghoff, M., Crettaz von Roten, F., & Merz, M. (Eds.). (2006). *La fabrique des sciences: des institutions aux pratiques*. Lausanne: PPUR presses polytechniques.
- Leresche, J.-P., Joye-Cagnard, F., Benninghoff, M., & Ramuz, R. (Eds.). (2012). *Gouverner les universités : l'exemple de la coordination Genève-Lausanne (1990-2010)*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Lesourne, J., & Oursel, L. (Eds.). (2013). *La recherche et l'innovation en France : FutuRIS 2013*. Paris: O. Jacob.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (Eds.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Létourneau, J. (1987). L'économie politique des trente glorieuses. Apport et originalité des analyses en terme de régulation. *Réflexions historiques*, 14(2), 345-379.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (Eds.). (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills etc.: Sage Publications.
- Lipsky, M. (Ed.). (2010). *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lison, C., & Jutras, F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). Retrieved from <http://ripes.revues.org/769> website:
- Longchamp, O., & Steiner, Y. (2008). Bologne, et après? : Essai d'histoire immédiate des réformes universitaires récentes. *Traverse*, 3, 125-144.
- Louvel, S. (2006). Les doctorants en sciences expérimentales: futurs collègues ou jeunes collègues? *Formation emploi*, 96, 53-66.
- Louvel, S., & Lange, S. (2010). L'évaluation de la recherche: l'exemple de trois pays européens. *Sciences de la société*, 79, 11-26.
- Macdonald, K. M. (1995). *The Sociology of the Professions*. London: Sage.

- March, J. G., Olsen, J. P., Christensen, S., & Cohen, M. D. (Eds.). (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen ; Oslo etc.: Universitetsforlaget.
- Marchesnay, M. (2011). Gouvernance et performance des organisations. Les limites de la doxa managériale. *Innovations*, 3(36), 131-145.
- Maroy, C. (2012). Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(1), 57-70.
- Maroy, C., & Branka, C. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 18, 1-29.
- Martin, E., & Ouellet, M. (2010). La gouvernance des universités dans l'économie du savoir *Rapport de recherche*. Montréal: IRIS - Institut de recherche et d'informations socio-économiques.
- Mauss, M. (Ed.). (2007). *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mayo, E. (Ed.). (1946). *The human problems of an industrial civilization* (2d ed ed.). Boston: Division of research Graduate School of business administration Harvard Univ.
- Mc Kernan, J. F., & Mc Phail, K. (2012). Accountability and counterability. *Critical Perspectives on Accounting*, 23(3), 177-183.
- McClelland, C. E. (1990). Escape from Freedom? Reflections on German Professionalization 1870-1933. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy* (pp. 97-113). London: Sage.
- Mercure, D., & Association internationale des sociologues de langue française. Congrès (16 : 2000 : Québec) (Eds.). (2001). *Une société-monde? : les dynamiques sociales de la mondialisation*. Bruxelles: De Boeck Univ.
- Mérindol, J.-Y. (2008). Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55-4bis(5), 7-17.
- Milburn, P. (2010). Les procureurs: entre efficacité du système pénal et autonomie de la magistrature. In V. Boussard, D. Demazière & P. Milburn (Eds.), *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle* (pp. 79-89). Paris: Presses Universitaires de Rennes.
- Milburn, P., Kostulski, K., & Salas, D. (2010). *Les procureurs, entre vocation judiciaire et fonctions politiques*. Paris: P.U.F.
- Miles, M., Huberman, A. M., & Hlady-Rispal, M. (Eds.). (2013). *Analyse des données qualitatives* (2e éd., 5e tirage ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Mintzberg, H., & Romelaer, P. (Eds.). (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris
Montréal: Les éd. d'Organisation ;
Les éd. Agence d'ARC.
- Mintzberg, H., & Romelaer, P. (Eds.). (1984). *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre*. Paris
Montréal: Les Ed. d'organisation ;
Les Ed. Agence d'Arc.
- Monjardet, D. (1994). La culture professionnelle des policiers. *Revue française de sociologie*, 393-411.
- Morin, E. (Ed.). (1993). *La méthode / T. 3, La connaissance de la connaissance : anthropologie de la connaissance*. Paris: Ed. du Seuil.
- Morris, N., & Rip, A. (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.
- Moscovici, S., & Henry, P. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, 36-60.
- Mucchielli, A. (Ed.). (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- MULLER, #160, & P. (2000). *L'analyse cognitive des politiques publiques: Vers une sociologie politique de l'action publique*. Paris, FRANCE: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Muller, P. (1985). Un schéma d'analyse des politiques sectorielles. *Revue française de science politique*, 165-189.
- Muller, P. (Ed.). (2005). *L'analyse politique de l'action publique : confrontation des approches, des concepts et des méthodes*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

- Muller, P., & Surel, Y. (Eds.). (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris: Montchrestien.
- Musselin, C. (2008a). Les politiques d'enseignement supérieur. In O. Borraz & V. Guiraudon (Eds.), *Politiques publiques 1* (pp. 147-172). Paris: Presses de Sciences Po "Académique".
- Musselin, C. (2008b). Vers un marché international de l'enseignement supérieur? *Critique internationale*, 39(2), 13-24.
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, 33(1), 69-91.
- Musselin, C. (Ed.). (2005). *Le marché des universitaires : France, Allemagne, Etats-Unis*. Paris: Pr. de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- Noordegraaf, M. (2011a). Remaking professionals? How associations and professional education connect professionalism and organizations. *Current Sociology*, 59(4), 465-488. doi: 10.1177/0011392111402716
- Noordegraaf, M. (2011b). Risky Business: How Professionals and Professional Fields (Must) Deal with Organizational Issues. *Organization Studies*, 32(10), 1349-1371. doi: 10.1177/0170840611416748
- Noordegraaf, M., & Schinkel, W. (2011). Professional Capital Contested: A Bourdieusian Analysis of Conflicts between Professionals and Managers. *Comparative Sociology*, 10(1), 97-125. doi: 10.1163/156913310x514092
- OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Panorama*: OCDE.
- OFS. (2015). Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2013 sur la situation sociale et économique des étudiant·e·s *Statistiques de la Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Olson, M., & Levi, M. A. (Eds.). (1978). *Logique de l'action collective*. Paris: Presses universitaires de France.
- Osborne, D. E., & Gaebler, T. (Eds.). (1994). *Reinventing government : how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Reading Mass. ; Menlo Park Calif.: Addison-Wesley.
- Osterloh, M., & Frey, B. S. (2014). Ranking Games. *Evaluation Review*. doi: 10.1177/0193841x14524957
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (Eds.). (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e édition ed.). Paris: A. Colin.
- Paillet, A. (2007). *Sauver la vie, donner la mort. Une sociologie de l'éthique en réanimation néonatale*. Paris: La Dispute.
- Paillet, A. (2010). Les médecins réanimateurs: un pouvoir remarquablement résistant. In V. Boussard, D. Demazière & P. Milburn (Eds.), *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle* (pp. 69-77). Paris: Presses Universitaires de Rennes.
- Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*, 20(2), 9-21.
- Paradeise, C. (2008). Autonomie et régulation: retour sur deux notions clefs. In T. Le Bianic & A. Vion (Eds.), *Action publique et légitimité professionnelle* (pp. 194-200). Paris: LGDJ.
- Paradeise, C. (2011). La profession académique saisie par la nouvelle gestion publique. *Sociologie du Travail*, 53(3), 313-321.
- Paradeise, C. (Ed.). (2009). *University governance : western european comparative perspectives*. New York: Springer.
- Parsons, T., & Platt, G. M. (1983). American values and American society. In T. Parsons (Ed.), *On institutions and social evolution* (pp. 327-338). Chicago: The University of Chicago Press.
- Pechar, H. (2007). "The Bologna Process" A European Response to Global Competition in Higher Education. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 109-125.
- Perrot, D. (Ed.). (2006). *Ordres et désordres de l'esprit gestionnaire : où vont les métiers de la recherche, du social et de la santé ?* Lausanne: Ed. Réalités Sociales.
- Perry, J. L. (1996). Measuring Public Service Motivation: An Assessment of Construct Reliability and Validity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6(1), 5-22.
- Perry, J. L. (2014). The motivational bases of public service: foundations for a third wave of research. *Asia Pacific Journal of Public Administration*, 36(1), 34-47. doi: 10.1080/23276665.2014.892272
- Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The Motivational Bases of Public Service. *Public Administration Review*, 50(3), 367-373.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (Eds.). (1978). *The external control of organizations : a resource dependence perspective*. New York ; Hagerstown etc.: Harper & Row.

- Pigeyre, F., & Sabatier, M. (2011). Les carrières des femmes à l'université: une synthèse de résultats de recherche dans trois disciplines. *Politiques et management public*, 28(2).
- Pirès, A. P. (1997). Echantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A. P. Pières (Eds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-172). Boucherville: G. Morin.
- Pollitt, C. (2001). CLARIFYING CONVERGENCE. Striking similarities and durable differences in public management reform. *Public Management Review*, 3(4), 471-492. doi: 10.1080/14616670110071847
- Pollitt, C. (Ed.). (2003). *The essential public manager*. Maidenhead etc.: Open Univ. Press.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (Eds.). (2005). *Public management reform : a comparative analysis* (2nd , Repr. ed.). Oxford etc.: Oxford Univ. Press.
- Pollitt, C., Thiel, S. v., & Homburg, V. M. F. (2007). New Public Management in Europe. from <http://hdl.handle.net/1765/11553>
- Popper, K. R. (Ed.). (1990). *Post-scriptum à la Logique de la découverte scientifique / 1, Le réalisme et la science*. Paris: Hermann.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (Eds.). (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3e éd. ed.). Wavre: Mardaga.
- Premfors, R. (1998). Reshaping the Democratic State: Swedish Experiences in a Comparative Perspective. *Public Administration*, 76(1), 141-159. doi: 10.1111/1467-9299.00094
- Reed, M. I. (1996). Expert Power and Control in Late Modernity: An Empirical Review and Theoretical Synthesis. *Organization Studies*, 17(4), 573-597. doi: 10.1177/017084069601700402
- Reed, M. I. (2002). New Managerialism and the Management of UK Universities. In M. Dewatripont, F. Thys-Clement & L. Wilkin (Eds.), *European Universities: Change and Convergence?* (pp. 69-83). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Rege Colet-Johnson, N., & Romainville, M. (Eds.). (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Renaut, A. (2006). [Le Modèle humboltien].
- Resenterra, F., Siggen, M., & Giauque, D. (2014). Les cadres intermédiaires entre contraintes managériales et défense des identités professionnelles: l'exemple des hôpitaux de Suisse romande. *Humanisme et Entreprise*, 315, 1-24.
- Reverdy, T. (2011). L'accountability à l'épreuve des incertitudes: le mandat des acheteurs d'énergie. *Sociologie du travail*, 53, 388-407.
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations: Régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18.
- Reynaud, J.-D. (Ed.). (1989). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris: A. Colin.
- Reynaud, J.-D. (Ed.). (1999). *Le conflit, la négociation et la règle* (2nde éd. augm. ed.). Toulouse: Octares Ed.
- Roberts, J. (2001). Trust and Control in Anglo-American Systems of Corporate Governance: The Individualizing and Socializing Effects of Processes of Accountability. *Human Relations*, 54(12), 1547-1572. doi: 10.1177/00187267015412001
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge (Mass.).
- Rojot, J. (Ed.). (2003). *Théorie des organisations*. Paris: Ed. Eska.
- Ross, S. A. (1973). The Economic Theory of Agency: The Principal's Problem. *The American Economic Review*, 63(2), 134-139.
- Rouleau, L. (2007). Théorie des organisations. Approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde. In P. d. l. U. d. Québec (Ed.). Québec.
- Roy, D., & Briand, J.-P. (Eds.). (2006). *Un sociologue à l'usine : textes essentiels pour la sociologie du travail*. Paris: La Découverte.
- Ruževićius, J. (2013). Changement de paradigme du management de la qualité. *International Business: Innovations, Psychology, Economics*, 4(1), 33-44.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109. doi: 10.1177/1525822x02239569
- Sainsaulieu, & R. (1998). *La construction des identités au travail : Culture et identité*. Auxerre, FRANCE: Sciences Humaines.

- Sainsaulieu, R. (Ed.). (1977). *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Sainsaulieu, R. (Ed.). (1990). *L'entreprise, une affaire de société*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 99-111.
- Schinkel, W., & Noordegraaf, M. (2011). Professionalism as Symbolic Capital: Materials for a Bourdieusian Theory of Professionalism. *Comparative Sociology*, 10(1), 67-96. doi: 10.1163/156913310x514083
- Schultheis, F. (Ed.). (2008). *Le cauchemar de Humboldt : les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris: Raisons d'agir éd.
- Sehested, K. (2002). How New Public Management Reforms Challenge the Roles of Professionals. *International Journal of Public Administration*, 25(12), 1513-1537. doi: 10.1081/pad-120014259
- Servais, P. (Ed.). (2011). *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales : regards de chercheurs*. Louvain-la-Neuve: Academia Bruylant.
- Shapiro, I. (Ed.). (2005). *The flight from reality in the human sciences*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Spire, A. (Ed.). (2008). *Accueillir ou reconduire : enquête sur les guichets de l'immigration*. Paris: Raisons d'agir.
- Streichkeisen, P. (2003). La politique de formation du capitalisme contemporain, *La Brèche*.
- Suisse, A. (2004). De nouvelles pistes pour le financement des hautes écoles. In A. Suisse (Ed.), (p. 88). Zürich: Avenir Suisse.
- Surel, Y. (2000). L'intégration européenne vue par l'approche cognitive et normative des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 235-254.
- Tardif, M., & Lessard, C. (Eds.). (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles etc: De Boeck Université.
- Thoenig, J.-C., & Paradeise, C. (2005). Piloter la réforme de la recherche publique. *Futuribles*, 306, 21-40.
- Unrug, M.-C. d. (Ed.). (1974). *Analyse de contenu et acte de parole : de l'énoncé à l'énonciation*. Paris: Ed. Universitaires.
- van Raan, A. F. J. (2005). Fatal attraction: Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. *Scientometrics*, 62(1), 133-143. doi: 10.1007/s11192-005-0008-6
- Vandenabeele, W. (2007). Toward a public administration theory of public service motivation. *Public Management Review*, 9(4), 545-556. doi: 10.1080/14719030701726697
- Vaud, E. d. (1996). Exposé des motifs et projet de décret instituant un régime financier provisoire pour l'Université de Lausanne "conduite budgétaire par groupes". Lausanne: Etat de Vaud.
- Vaud, E. d. (1999). Exposé des motifs et projet de décret autorisant le Conseil d'Etat à adhérer au Concordat intercantonal de coordination universitaire du 09 décembre 1999. Lausanne.
- Verhoest, K. (Ed.). (2012). *Government agencies : practices and lessons from 30 countries*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Verhoest, K., Verschuere, B., Peters, G. B., & Bouckaert, G. (2004). Controlling autonomous public agencies as an indicator of New Public Management. *International Management*, 9(1), 25-35.
- Vilkas, C. (2009). Des pairs aux experts: l'émergence d'un "nouveau management" de la recherche scientifique? *Cahiers internationaux de sociologie*, 129(1), 61-79.
- Vinke, P. (2009). University rankings. In D. Jacobs & C. Vermandele (Eds.), *Ranking universities* (pp. 11-26). Bruxelles: Edition de l'Université de Bruxelles.
- Weber, M. s., & Chavy, J. (Eds.). (2003). *Economie et société*. Paris: Pocket.
- Weil, S., & Finger, M. (2001). La Nouvelle Gestion Publique et la Réforme des Parlements. *Working Paper de l'IDHEAP*, 6.
- Wouters, P. (2006). Aux origines de la scientométrie. La naissance du Science Citation Index. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(164), 11-22.
- Wyser, C. (2008). Impact des nouveaux outils de gestion sur la perception de l'éthique, des dilemmes et des choix comportementaux des agents publics : étude comparative du personnel soignant de deux centres de traitement de réhabilitation (CTR). *Pyramides*, 16(2), 87-118.

Sites internet consultés

Sites internet de l'Université de Lausanne

http://hec.unil.ch/hec/hec_en_bref/apropos/HEC_Lausanne_rankings_accreditations, page consultée le 6 mars 2013

<http://www.unil.ch/central/page43591.html>, page consultée le 28 février 2013

<http://www.unil.ch/central/page43774.html>, page consultée le 28 février 2013

<http://www.unil.ch/central/page43773.html>, page consultée le 28 février 2013

<http://www.unil.ch/central/page43772.html>, page consultée le 28 février 2013

<http://www.unil.ch/central/page43771.html>, page consultée le 28 février 2013

<http://www.unil.ch/central>, page consultée le 4 mars 2013

<http://www.unil.ch/statistiques/page23038.html>, page consultée le 6 mars 2013

http://www.unil.ch/central/page43594_fr.html#6, page consultée le 6 mars 2013

<http://www.unil.ch/central/page2192.html>, page consultée le 07 mars 2013

<http://www.unil.ch/cse/page28488.html>, page consultée le 20 mai 2014

Sites internet divers

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm, page consultée le 24 octobre 2012

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_fr.htm, page consultée le 24 octobre 2012

http://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9_de_Lausanne#Scientom.C3.A9trie, page consultée le 4 août 2014

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/curiosit%C3%A9/21172>, page consultée le 16 juillet 2014

http://www.lecourrier.ch/ragnar_rylander_agissait_sur_ordre_du_cigaretier_philip_morris, page consultée le 15 juillet 2014

http://www.ssp-vaud.ch/index.php?option=com_content&view=article&id=85%3A4e-seance-de-negotiation-et-perimetre&Itemid=61, page consultée le 28 février 2013

[http://www.tdg.ch/suisse/medecin-chef-hopital-perd-titre-academique/story/11125457?track,](http://www.tdg.ch/suisse/medecin-chef-hopital-perd-titre-academique/story/11125457?track) *page*
consultée le 25 juillet 2014

[http://www.lemonde.fr/sciences/article/2013/02/28/a-qui-appartient-le-savoir_1840797_1650684.html,](http://www.lemonde.fr/sciences/article/2013/02/28/a-qui-appartient-le-savoir_1840797_1650684.html)
page consultée le 26 décembre 2014

Annexes (voir document joint)
