

Introduction

LES (RE)CONFIGURATIONS DE L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE

[Stéphanie Mignot-Gérard](#), [Romuald Normand](#), [Pauline Ravinet](#)

Institut national du service public | « [Revue française d'administration publique](#) »

2019/1 N° 169 | pages 5 à 20

ISSN 0152-7401

DOI 10.3917/rfap.169.0005

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2019-1-page-5.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Institut national du service public.

© Institut national du service public. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

INTRODUCTION

LES (RE)CONFIGURATIONS DE L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE

Stéphanie MIGNOT-GÉRARD

*Maître de conférences en gestion
à l'Université de Paris-Est Créteil
(Institut de recherche en gestion)*

Romuald NORMAND

*Professeur de sociologie
à l'Université de Strasbourg
(SAGE*)*

Pauline RAVINET

*Maître de conférences en science politique à l'Université de Lille
(Centre d'études et de recherches administratives politiques et sociales)*

DE LA CONFIGURATION UNIVERSITAIRE AUX (RE)CONFIGURATIONS DE L'UNIVERSITÉ, DE LA PROFESSION ACADÉMIQUE ET DE L'ÉTAT

Le fonctionnement des universités françaises a longtemps fait preuve d'une très grande stabilité. Jusqu'au milieu du xx^e siècle, l'autonomie et la capacité d'action collective des établissements furent entravées par une régulation étatico-professionnelle, héritée de l'université impériale napoléonienne (Musselin, 2001). Cet « ordre local » (March, 1962), caractérisé par des interdépendances fortes entre l'État, les universités, et la profession universitaire, que Christine Musselin a baptisé « configuration universitaire », a pu graduellement évoluer, notamment à la faveur de la politique contractuelle menée à la fin des années 1980. Celle-ci a fait naître une nouvelle « configuration » (Musselin, 2001 ; 2017), au sein de laquelle les établissements ont peu à peu trouvé leur place et vu leur gouvernance affermie. Si l'analyse du changement du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) français a beaucoup progressé à travers la mise en évidence de ces logiques endogènes nationales, force est de constater que la « configuration universitaire » française est aujourd'hui également mise à l'épreuve par un « ordre global » qui véhicule le modèle d'une université rationalisée (Meyer et Ramirez, 2012), devenu une référence légitime dans le champ institutionnel de l'enseignement supérieur au niveau mondial. Les transformations de la « configuration universitaire » française dans ce contexte global sont aujourd'hui au centre des débats des acteurs du secteur (gouvernement, administration centrale, établissements, organisations professionnelles...), et bien souvent un objet du débat public. Il apparaît dès lors crucial de voir ce que la recherche en sciences sociales peut apporter comme éclairage pour nourrir ces débats et analyser la situation actuelle.

* Unité mixte de recherche Sociétés, Acteurs et Gouvernement en Europe.

Ce dossier thématique de la *Revue française d'administration publique (RFAP)*, qui réunit des contributions de scientifiques d'horizons disciplinaires différents, d'experts et praticiens de l'administration du secteur de l'ESR, se propose d'examiner la nature et le degré de changement de la configuration universitaire «à la française», en étudiant tour à tour les transformations de la profession académique, des universités et de leurs modes de pilotage par l'État, dans un contexte de montée en puissance du modèle d'université globale rationalisée.

ÉCONOMIE DE LA CONNAISSANCE ET NOUVEAU MANAGEMENT PUBLIC

Ces cinq dernières décennies, le monde de l'ESR a été traversé par une véritable lame de fond. L'enseignement supérieur a d'abord connu une expansion globale phénoménale (Schofer et Meyer, 2005) ; aujourd'hui, dans le monde, 20 % d'une cohorte de jeunes suivent une formation supérieure, alors qu'ils étaient moins de 2 % il y a cinquante ans (Meyer, 2006). En 2013, on ne dénombrait pas moins de 14 500 établissements d'ESR dans le monde (Paradeise et Thoenig, 2015). Parallèlement à la massification – et à la diversification – de leurs publics, les universités ont été appelées à rendre des comptes à leurs différentes parties prenantes. Après la Seconde Guerre mondiale et durant toute la période des Trente Glorieuses, les pays occidentaux jouissaient d'une économie florissante et d'un taux de chômage proche de zéro : les États investissaient alors massivement dans leur enseignement supérieur public, alors perçu comme un instrument d'ascension sociale allant de soi. Au tournant des années 1980, avec la montée du chômage et le coût croissant de l'ESR dans des budgets étatiques souvent en diminution, les étudiants et leurs familles ont commencé à se préoccuper de la «rentabilité» de leur investissement dans les études en même temps que les États cherchaient à rationaliser leurs dépenses publiques dans ce secteur. La croissance exponentielle conjointe de l'offre et de la demande d'enseignement supérieur, et l'exigence de reddition de compte et des comptes (*accountability*) qui en a découlé, ont ouvert la voie à l'apparition et au développement de classements (*rankings*) nationaux et internationaux (Salmi et Saroyan, 2007).

C'est dans ce contexte que deux nouveaux paradigmes, l'économie de la connaissance et le nouveau management public (NMP), vont progressivement s'enraciner et influencer durablement l'action publique menée dans le secteur de l'ESR dans de nombreux pays.

La notion d'«économie de la connaissance», d'abord, affirme le rôle clé de la connaissance pour garantir la croissance, la compétitivité économique et la cohésion sociale. Cette nouvelle matrice discursive maintes fois répétée depuis la définition de la société de l'information chez Daniel Bell (1973) a été largement appropriée et diffusée par les organisations internationales, dont notamment l'OCDE : dans une économie post-industrielle globalisée, la recherche, l'innovation et la formation constituent les ressorts de la prospérité économique et du progrès social (Foray et Lundvall, 1996). En Europe, ce paradigme est devenu une notion incontournable depuis le Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 et l'adoption de la fameuse stratégie de Lisbonne, qui va jusqu'à redéfinir le projet européen comme celui de construire «l'Europe de la connaissance». Ancré depuis plus de vingt ans dans les discours des gouvernements au niveau européen comme au niveau des États, ce paradigme assigne une place centrale aux secteurs de politiques publiques spécialisés dans la production, l'application et la transmission de la connaissance : l'enseignement est conçu

comme un investissement en « capital humain » (Becker, 1964) devant avant tout servir les besoins du marché du travail, tandis que la recherche scientifique doit prioritairement alimenter l'innovation technologique pensée comme la clé de la croissance économique future.

Dans ce paradigme et notamment dans sa formulation européenne, la frontière a pu être parfois ténue entre penser la contribution de l'ESR au marché, et penser l'ESR comme un marché. Dans la stratégie de Lisbonne revisitée et dans le *Modernisation agenda* appelant à des réformes structurelles des universités européennes, il est ainsi autant question de la contribution de l'ESR à la croissance économique et à la cohésion sociale que d'un marché européen et international de l'ESR (Curaj *et al.*, 2012). Pour être compétitives sur ce marché et contribuer pleinement à l'économie de la connaissance, les universités sont appelées à « libérer leur potentiel » en améliorant leur gouvernance, en développant leurs liens avec les entreprises, en diversifiant leurs ressources, et en attirant les meilleurs chercheurs et étudiants du monde.

Le nouveau management public est quant à lui né des réformes managériales inspirées du secteur privé et mises en place sous les gouvernements Thatcher en Grande-Bretagne, ainsi qu'en Nouvelle-Zélande et en Australie dans les années 1980 (Pollitt 1990). Si le NMP est le fruit d'un ensemble de théories et d'idéologies hétéroclites (Bezes, 2005), voire antagonistes (Hood, 1991) et qu'il n'est pas exempt de contradictions dans son déploiement au cours du temps (Ferlie *et al.*, 1996), il est néanmoins possible d'en donner une définition. Pour Bezes et Demazières (2012), le NMP repose ainsi sur cinq grands principes d'organisation : « la séparation entre les fonctions de stratégie, de pilotage et de contrôle et les fonctions opérationnelles de mise en œuvre et d'exécution ; la fragmentation des bureaucraties verticales par création d'unités administratives autonomes (des agences), par décentralisation ou par *empowerment* de groupes d'utilisateurs ; le recours systématique aux mécanismes de marché (concurrence entre acteurs publics et avec le secteur privé, individualisation des incitations, externalisation de l'offre) ; la transformation de la structure hiérarchique de l'administration en renforçant les responsabilités et l'autonomie des échelons en charge de la mise en œuvre de l'action de l'État ; la mise en place d'une gestion par les résultats fondée sur la réalisation d'objectifs, la mesure et l'évaluation des performances et de nouvelles formes de contrôle dans le cadre de programmes de contractualisation » (Bezes et Demazières, 2012, 2).

Alors que l'économie de la connaissance devient un leitmotiv de la puissance publique européenne à l'aube des années 2000 et qu'en France les emprunts au NMP deviennent systématiques dans les réformes de l'État au cours des années 1990 (Bezes, 2012), il apparaît nécessaire de s'interroger sur l'articulation des réformes de l'ESR menées ces quinze dernières années en France avec ces deux paradigmes, et sur la façon dont cela a pu transformer la « configuration universitaire » française.

LES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE FRANÇAIS ENTRE 2007 ET 2012

Ces réformes ont connu une accélération sans précédent dans la séquence 2007-2012 (Fridenson, 2010 ; Musselin, 2017 ; Ravinet, 2012), et elles peuvent être lues comme inspirées plus ou moins explicitement par les deux paradigmes précédemment distingués, mais aussi comme des réponses à l'intensification de la concurrence internationale incarnée notamment par la place grandissante des classements dans le paysage universitaire.

En premier lieu, la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), qui vise à (ré)affirmer l'autonomie des établissements, notamment à travers la dévolution par l'État de la gestion de leur masse salariale, présente une parenté avec la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) (Cyterman et Aimé dans ce dossier), qui peut elle-même être considérée comme un avatar du NMP. La LOLF, appliquée pour la première fois à la loi de finances pour l'année 2006, s'inscrit en effet dans un mouvement de production d'un savoir managérial applicable aux organisations publiques. En France, elle est « la réforme majeure et la plus ambitieuse introduisant la gestion par la performance » (Bezes et Musselin, 2015). La LOLF prévoit ainsi l'allocation des crédits de l'État par objectifs de résultats (et non plus de volume de services à produire) déclinés par des opérateurs (les établissements), et assortis d'indicateurs inscrits dans des projets annuels de performance (PAP). La loi LRU vise ainsi à donner aux établissements universitaires la capacité d'être de bons opérateurs de la LOLF (Vinokur, 2008). Aussi la loi LRU relève-t-elle davantage des principes mis en avant par le NMP que les réformes menées par le passé, même si celles-ci visaient déjà à promouvoir l'autonomie des universités (Paradeise et Musselin, 2009).

La création en 2005 de l'Agence nationale pour la recherche (ANR) et de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AÉRES) en 2006 procède tout autant de l'application d'un des « mythes rationalisés » du NMP : l'agencification (Bezes et Musselin, 2015). Conçue en 2005 comme une agence de moyens pour financer la recherche publique et partenariale, l'ANR devient en 2007 un établissement public qui se substitue aux dispositifs ministériels de financement incitatif préexistants. Elle finance depuis lors les équipes de recherche, publiques et privées, sous forme de contrats de recherche à durée déterminée. Comme l'ANR, l'AÉRES naît de la mobilisation de la communauté scientifique en 2004 : créée par la loi de programme pour la recherche de 2006, l'AÉRES est le fruit de la fusion du Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur (CNÉ), du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNÉR) et de la mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP), et elle doit permettre l'évaluation des activités de recherche conduites par les établissements publics, quel que soit leur statut, et par leurs unités de recherche. Critiquée pour son fonctionnement et son manque de participation des représentants élus, elle est remplacée en 2013 par le Haut Conseil pour l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCÉRES). Par l'« agencification » de ses activités dans le secteur de l'ESR comme dans d'autres, l'État entreprend ainsi d'améliorer son efficacité, à travers la séparation entre politique et administration, entre décision et mise en œuvre. Cette fragmentation de l'appareil bureaucratique est également parée de vertus de réduction des coûts et d'accroissement de la flexibilité de gestion des unités organisationnelles (Spanou, 2003).

2006 est aussi l'année de naissance des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES). Comme les précédentes réformes, la constitution des PRES correspond à une ambition gestionnaire, mais pas seulement : les regroupements territoriaux sont aussi dans l'esprit des réformateurs – malgré le fait que les prestigieuses institutions internationales en tête dans les classements internationaux soient souvent de moyenne, voire de petite taille – une réponse au déficit de lisibilité et de visibilité internationales des établissements français d'ESR, lesquels seraient pénalisés dans le classement de Shanghai par la double partition universités/grands organismes et universités/grandes écoles (Aust et Crespy, 2009). La gouvernance des PRES sera critiquée lors des Assises de 2012 (Berger, 2012), notamment pour son défaut de démocratie, mais ils verront leur rôle se réaffirmer à l'occasion des réponses aux appels à projets du « Grand Emprunt » et de la mise en œuvre du Programme des investissements d'avenir au bénéfice de l'ESR (Musselin, 2017), avant

d'être transformés en regroupements dans l'une des trois configurations formelles imposées par la loi ESR du 22 juillet 2013 (fusion, association, communauté d'universités et d'établissements).

La dernière réforme majeure sur la période qu'il convient de mentionner est le lancement de grands appels d'offres nationaux distribuant labels et crédits sur une base compétitive. Cette politique avait démarré avec les « pôles de compétitivité » en 2004, qui visaient à favoriser l'innovation par la coopération d'universités et entreprises ayant vocation à développer conjointement des projets de recherche et développement (leur succéderont les « Réseaux thématiques de recherches avancées » [RTRA] et « Réseaux thématiques de recherche et de soins » [RTRS] devant rassembler des chercheurs sur un même territoire et travaillant sur des thématiques innovantes et compétitives au niveau mondial). En 2007, le « Plan Campus » distribuera cinq milliards d'euros à une dizaine de PRES, destinés à financer des projets scientifiques particulièrement innovants. Le point d'orgue de cette politique intervient en 2009 avec le lancement du « Grand Emprunt », renommé ultérieurement « Programme des investissements d'avenir » (PIA), qui vise à identifier une petite dizaine de sites de niveau international (IdEx) ainsi que des laboratoires d'excellence (LabEx). Au total, 7,7 milliards d'euros seront consacrés au financement des IdEx et 1,5 milliard aux LabEx entre 2010 et 2011 au titre du PIA1. Le PIA s'inscrit dans le contexte général de baisse des dépenses publiques et d'amélioration des politiques publiques, mais ici aussi dans celui de la publication en 2003 du premier classement de Shanghai, au sein duquel n'étaient représentées que deux universités françaises parmi les 100 premières (voir l'article de Barats dans ce dossier). Avec le PIA, l'ambition poursuivie par le Président Nicolas Sarkozy était de distinguer des universités d'excellence aptes à figurer au palmarès des plus grandes universités de recherche mondiales. Si le PIA constitue une réponse à la pression exogène exercée par le *Academic Ranking of World Universities*, il se réclame aussi explicitement de l'« économie de la connaissance », comme en témoignent plusieurs discours de Valérie Pécresse en 2010, en particulier celui du 28 juillet où elle déclare : « Avec 22 milliards d'euros sur 35 dédiés à l'ESR, les investissements d'avenir représentent un effort sans précédent en faveur de l'économie de la connaissance et de l'investissement immatériel ¹ ».

La frénésie de réformes conduites en France dans la période 2007-2012 contraste ainsi avec l'« incrémentalisme » des politiques menées dans le secteur depuis le XIX^e siècle et qui se sont poursuivies jusqu'à la fin du XX^e siècle. Mais c'est certainement sur le fond que la rupture est la plus marquante. Les objectifs de l'État autant que ses modes de pilotage se sont en effet profondément modifiés. Avec l'intensification de la concurrence internationale et l'apparition des classements, l'excellence et la stratification verticale des établissements viennent désormais se substituer aux principes d'équité et de diversité qui étaient au fondement de la politique contractuelle entre l'État et les universités (Musselin, 2001).

Doublement soucieux de faire face à la contraction de ses budgets et de s'inscrire dans une économie de la connaissance, l'État promeut en outre une articulation plus étroite entre le développement de l'offre de formation ainsi que de la recherche scientifique et les demandes du monde socio-économique, l'intensification des relations avec ces partenaires devant à terme se traduire par une diversification des financements. Enfin, la définition des montants des deniers publics alloués aux universités ne repose plus uniquement sur des volumes d'activité, mais sur l'évaluation de leurs résultats ; la distribution des moyens

1. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid52724/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid52724/la-valorisation-de-la-recherche-au-coeur-des-investissements-d-avenir.html>

financiers et humains devient de plus en plus conditionnée par des mécanismes de mise en compétition entre les individus, les équipes et les établissements.

Si les « mythes rationalisateurs » du NMP et de l'économie de la connaissance s'illustrent ainsi dans un certain nombre de réformes de l'ESR français, il convient de saisir la nature et le degré de leur influence sur les différentes dimensions de la « configuration universitaire », soit le fonctionnement des universités, de la profession académique, et des relations de l'État avec les premières.

LES UNIVERSITÉS : UN TOURNANT ORGANISATIONNEL INACHEVÉ

Transformer les universités en organisations « comme les autres » (Deem, 1998) est devenu, au cours des années 1990, une préoccupation commune des pouvoirs publics de nombreux pays du monde occidental. Deux dynamiques se sont conjuguées pour faire de l'université-organisation un « mythe global » : les grandes organisations transnationales (OCDE, Banque mondiale...) ont d'abord participé activement à la diffusion de ce modèle dans le secteur de l'ESR (Krücken et Meier, 2006). Mais son émergence procède aussi d'une dynamique intersectorielle : à l'aube des années 2000, l'ensemble des services publics (de santé, d'éducation) en Europe furent en effet touchés par des réformes visant à transformer les opérateurs décentralisés de l'État en organisations « complètes », dotées d'une « hiérarchie », capables de déterminer leurs propres buts (« identité ») et de faire preuve de « rationalité » (Brunsson et Sahlin-Andersson, 2000). En parallèle, les travaux de recherche sur les transformations des universités ont à leur tour contribué à modifier la manière de concevoir l'université. Les concepts de « capitalisme académique » (Slaughter et Leslie, 1997) et d'« université entrepreneuriale » (Clark, 1998) se sont ainsi substitués à d'autres idéaux-types ou métaphores, comme l'« organisation collégiale » (Millett, 1962 ; Goodman, 1962) ou l'« anarchie organisée » (Cohen *et al.*, 1978), qui mettaient pour leur part l'accent sur les singularités des organisations universitaires. Désormais, l'université est conçue – et appelée à se comporter – comme une organisation comme les autres (Musselin, 2006).

Dans quelle mesure les universités françaises ont-elles dès lors pris ce tournant organisationnel ? Si elles avaient, dès la fin des années 1990, commencé à affirmer leur capacité d'action collective (Musselin, 2001), les auteurs de ce dossier s'accordent pour dire que la loi LRU a amorcé un virage décisif vers une plus grande autonomie : la dévolution de la masse salariale et le caractère global de la subvention pour charge de service public ont offert des marges de manœuvre et des possibilités d'arbitrages aux équipes de direction et à leurs conseils d'administration (Jean-Richard Cytermann et Pascal Aimé dans ce dossier). Ce diagnostic est partagé par Sophie Béjean et Alain Beretz, pour lesquels la LRU a apporté deux leviers essentiels à l'autonomie aux établissements – le budget et la gestion des ressources humaines –, même si, selon Alain Beretz, la loi n'a pas fondamentalement modifié le rôle des présidents d'université. À cet égard, dans sa comparaison des modes de gouvernement des universités à deux périodes (à la fin des années 1990 et en 2010), Stéphanie Mignot-Gérard montre que les présidents d'universités et leurs équipes étaient déjà devenus des intermédiaires incontournables entre la profession académique et l'État avant que la loi LRU n'entre en vigueur.

Cette évolution reste toutefois mitigée à deux égards.

D'une part, à l'instar de ce qu'ont observé Georg Krücken et ses collègues dans les universités allemandes (Krücken *et al.*, 2013), si les fonctions administratives et gestionnaires au sein des établissements se sont développées et professionnalisées, leur action demeure encadrée par les responsables académiques élus, comme c'est le cas pour l'action des directeurs généraux des services (mis en exergue par Jean-Richard Cytermann et Pascal Aimé dans leur contribution à ce dossier). De plus, comme le montre Romain Pierronnet dans son étude de l'introduction dans deux universités d'un outil de gestion des ressources humaines emprunté au secteur privé – l'entretien professionnel –, les responsables administratifs des unités d'enseignement et de recherche peinent encore à trouver leur place de « management intermédiaire » que l'outil leur assigne ; leur rôle reste en effet limité quant à la fixation d'objectifs individuels, l'évaluation des résultats ou l'accompagnement du déroulement de carrière de leurs personnels.

D'autre part, la capacité entrepreneuriale des universités à capter des ressources propres reste à construire. Selon Stéphane Calviac, la loi LRU, en rendant les établissements responsables de leur budget, avait incité ces derniers à être générateurs de revenus. Pour l'auteur, sous-directeur du financement de l'enseignement supérieur à la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, cette exhortation devient nécessité quand on sait que le besoin de financement des études supérieures va croissant, tandis que les contraintes pesant sur le budget de l'État restent fortes. Or en 2017, les ressources provenant des droits d'inscription, de la formation continue et en apprentissage, de la valorisation du patrimoine immobilier et des fondations universitaires ne représentaient que 5,4 % des ressources totales des universités.

Il faut enfin souligner que la culture collégiale des universités n'a pas été éradiquée par ce mouvement de « managérialisation », mais que l'on assiste plutôt une sédimentation ou une hybridation des deux logiques. Les membres de la profession académique continuent en effet de peser dans les stratégies élaborées par les établissements. Stéphanie Mignot-Gérard montre ainsi que les collectifs disciplinaires mobilisent le cas échéant leurs ressources symboliques (prestige scientifique) et matérielles (ressources financières) pour résister aux velléités de régulation organisationnelle ; les dirigeants universitaires continuent en outre de s'appuyer sur leurs « pairs » pour prendre et légitimer des choix contraignants. Le schisme entre *academic managers* et *managed academics*, tel qu'il est présenté dans les pays où le NMP s'est imposé de la manière la plus radicale (Deem *et al.*, 2007 ; Winter, 2009), est donc encore loin d'être une réalité en France. Jean-Richard Cytermann et Pascal Aimé suggèrent aussi subtilement que l'autorégulation de la communauté académique demeure active, quand ils soulignent par exemple que les établissements n'ont pas encore conquis toutes leurs marges de manœuvre dans la gestion des personnels universitaires (fixation de services d'enseignement, recrutement et promotions) ou qu'ils remettent très peu en cause le périmètre des activités de recherche, ce qui serait selon eux pourtant nécessaire à une répartition des moyens plus équilibrée entre recherche et formation.

Les différents contributeurs reconnaissent que ces constats s'appliquent à des degrés variés selon les établissements, d'autant que la diversité de leurs structures et de leurs volumes de financements s'est accentuée avec la politique de site permettant des agencements organisationnels pluriels (comme évoqué par Emmanuel-Pie Guiselin) et le programme des investissements d'avenir qui a concentré le prestige et les flux financiers vers les IdEx, comme le rappelle Stéphane Calviac. Reste ainsi largement ouverte la question de savoir si les nouvelles universités avec un grand « U » (Musselin, 2017) bénéficieront à l'avenir d'une capacité d'action collective plus forte que les universités traditionnelles. Pour ce qui est de la situation actuelle, Emmanuel-Pie Guiselin suggère qu'en dépit d'une boîte à outils juridique très souple, les processus de regroupement n'ont pas suffi à atteindre le

concept d'« université cible » qui mettait en avant une conception managériale et centralisée du pilotage des établissements.

En définitive, les conclusions dressées par les auteurs de ce dossier sur le cas des universités en France rejoignent celles d'autres études menées dans des pays européens voisins et qui ont pu souligner l'incomplétude du tournant organisationnel des universités, qui hybrident l'archétype managérial et l'archétype professionnel (Enders *et al.*, 2008 ; Krücken *et al.*, 2013 ; Bruckman et Carvalho, 2018).

UNE PROFESSION RECOMPOSÉE ET STRATIFIÉE ?

La plupart des travaux qui s'intéressent aux effets du NMP interrogent également l'évolution de l'autonomie de la profession académique. Il est vrai que l'émergence du NMP est en partie la résultante d'une crise de confiance des élites politiques envers le « professionnalisme de métier » (Evetts, 2012) des universitaires (Shimank, 2005 ; Deem *et al.*, 2007), dont l'indépendance, le désintéressement et la capacité à s'auto-administrer sont les principes constitutifs. L'essentiel des études porte sur l'incidence des nouveaux instruments d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de la recherche. Non seulement ceux-ci seraient générateurs de stress chez les enseignants-chercheurs (Chandler *et al.*, 2002 ; Ter Bogt et Scapens, 2012), mais ils contrarieraient également les marges de manœuvre individuelles dans la définition des stratégies de recherche et de publication (Nedeva *et al.*, 2012 ; Teelken, 2015), comme dans l'articulation de la mission d'enseignement et du travail scientifique (Ter Bogt et Scapens, 2012). Outre les nouveaux instruments de la performance académique, la progression du financement de la recherche sur projets, autre avatar du NMP, serait responsable d'une déprofessionnalisation des chercheurs (Jouvenet, 2011). Cette polarité, voire opposition, entre managérialisme et professionnalisme (Gleeson et Knights, 2006), a cependant été nuancée par d'autres auteurs qui mettent davantage l'accent sur les recompositions du professionnalisme dans le contexte de l'affirmation du NMP (Bezes et Demazières, 2012), et de nouveaux modes de financement (Barrier, 2011). C'est plutôt dans cette dernière perspective que s'inscrivent les contributions de ce dossier.

En retraçant les origines intellectuelles du nouvel esprit du capitalisme académique et de la nouvelle gestion publique, Romuald Normand et Maria-Luisa Villani montrent combien ces paradigmes ont mis à l'épreuve les modes de représentation, les catégories cognitives, et les jugements de valeur relatifs au travail académique. Alors que sont désormais valorisées l'interdisciplinarité des connaissances, leur diffusion au-delà de la seule communauté scientifique et leur utilité sociale et économique, les auteurs voient émerger deux nouvelles figures de l'universitaire : aux côtés des types traditionnels du « mandarin » et du « pair », « l'entrepreneur » et « l'expert » gagnent du terrain. Si l'émergence de l'entrepreneur est liée au développement de la mobilité et des classements internationaux, l'expert est quant à lui devenu incontournable du fait de l'apparition de nouvelles formes de production de la connaissance et du développement de techniques standardisées d'évaluation de la qualité académique.

C'est cet expert en action que Clémentine Gozlan analyse dans sa contribution. À partir d'une étude des trajectoires biographiques et du travail des délégués scientifiques de l'AÈRES entre 2007 et 2010, elle montre que ces « scientifiques entrepreneurs de réformes » contribuent à la normalisation du jugement et à la refonte des règles de l'évaluation, au nom d'un fort ethos scientifique. L'argument central qu'elle développe, à rebours des travaux

mentionnés précédemment, est que le contrôle bureaucratique n'est pas nécessairement imposé par des autorités administratives inspirées par les principes du NMP, mais promu de l'intérieur par les membres de la communauté professionnelle elle-même. Elle voit ainsi se dessiner un nouveau segment au sein de la profession, une « élite intermédiaire », trop longtemps masquée par l'opposition conceptuelle entre élites dirigeantes (*academic managers*) et professionnels de base (*managed academics*), et qui joue pourtant un rôle déterminant dans la rationalisation de l'activité scientifique.

Si la création d'agences d'évaluation de la recherche a ainsi pu contribuer à l'apparition de nouveaux profils au sein de la profession académique, la mise en compétition des établissements dans le cadre du programme des investissements d'avenir a, quant à elle, fait émerger de nouveaux métiers au sein des universités, au carrefour entre travail scientifique et travail d'organisation. C'est le cas des chargé(e)s de projets, mis(es) en lumière par Audrey Harroche dans son étude longitudinale d'un établissement lauréat de l'IdEx. Chargés de l'administration des politiques d'excellence, ces nouveaux cadres intermédiaires sont de jeunes scientifiques, souvent des femmes, qui ont échoué à obtenir un poste universitaire permanent. Audrey Harroche met ici en exergue une stratification de la profession « par le bas » : ces chargé(e)s de projet endossent en effet un travail peu valorisé et difficile, en outre associé à des formes d'emploi précaires. Ce travail permet en retour une re-stratification « par le haut », puisqu'en assurant « le sale boulot » (Hughes, 1996), ces soutiens permettent aux responsables scientifiques des projets et équipes de direction de se consacrer pleinement au cœur du métier scientifique ou à ses dimensions stratégiques.

Les contributions de ce dossier mettent ainsi à jour de nouvelles recompositions de la profession académique. Celles-ci se manifestent de trois manières, par la diversification des métiers et des profils d'universitaires, par la plus grande porosité entre les sphères professionnelle et administrative, mais aussi par l'émergence d'une stratification verticale au sein de la profession.

LE PILOTAGE ÉTATIQUE : RECOMPOSITION ET EMPILEMENT DES INSTRUMENTS PLUTÔT QUE DÉSENGAGEMENT

L'État, et ses relations avec les universités, constituent enfin la troisième dimension à observer pour comprendre l'évolution de la configuration universitaire française à l'épreuve des paradigmes de l'économie de la connaissance et du NMP. L'action de l'État n'est sans doute plus ce qu'elle était, mais il n'est pas aisé ni consensuel de la qualifier.

Contrairement à l'idée répandue d'un « désengagement » de l'État en raison des pressions de la globalisation et de la diffusion des principes néolibéraux, les différents réformes, enjeux et dispositifs récents donnent plutôt à voir une recomposition de son rôle vis-à-vis des établissements d'enseignement supérieur. Les diverses réformes et dynamiques de transformation de l'ESR français étudiées dans ce numéro de la *Revue française d'administration publique* révèlent un État qui ne se rétracte pas, mais organise la différenciation et anime la mise en concurrence (Ravinet, 2012) ; qui octroie l'autonomie – sans toujours en donner les moyens –, mais entend exercer un contrôle fort. En associant les termes « libertés » et « responsabilités », la loi LRU porte à cet égard bien son nom (Alain Beretz dans ce dossier) : devenues autonomes, les universités n'en restent pas moins des établissements publics, et sont appelées à ce titre à rendre des comptes, en premier lieu en matière de légalité et de contrôle budgétaire, un rôle assuré par les Rectorats, qui ont vu à cette occasion leurs compétences renforcées (Sophie Béjean dans ce dossier). Mais

le contrôle par l'État se réalise aussi via l'évaluation et des modalités contractuelles et concurrentielles de financement par le concours de nouvelles institutions clés, des agences (une agence de moyens, l'ANR, et une agence d'évaluation, l'AÉRES devenue HCERES) – qui se sont affirmées comme des pièces maîtresses dans la configuration universitaire.

Mise en concurrence, agencification, contrôle... les objets étudiés ici montrent sans doute chacun à leur manière la diffusion des principes organisationnels constitutifs du NMP identifiés plus haut (Bezes et Demazieres, 2012 ; Bezes et Musselin, 2015). Pour ce qui est de caractériser l'action de l'État dans sa complexité, on ne saurait cependant réduire la dynamique de changement du secteur à une néo-managérialisation par les instruments. Il faut en effet observer que cette dynamique est aussi portée par des discours, notamment sur l'économie de la connaissance et la globalisation ; et qu'elle n'est pas aussi cohérente, unilatérale et lisible que ne le laisse penser l'idée de néo-managérialisation.

Tout d'abord, l'ensemble des articles de ce dossier thématique montre la nécessité, pour saisir la recomposition de l'État à l'œuvre, de s'intéresser à la fois aux instruments et dispositifs qui structurent et matérialisent la mise en concurrence, et aux discours qui portent et façonnent le sens et les identités de la politique d'ESR. C'est ici que le paradigme de l'économie de la connaissance et son corollaire d'impératif d'insertion dans la globalisation apparaissent essentiels dans la construction du sens de ces réformes à différents niveaux. L'importance de premier plan, analysée par Christine Barats, qu'ont aujourd'hui pris les classements internationaux dans tout débat sur l'ESR et les usages discursifs des classements par ceux qui fabriquent la politique comme par ceux qui gouvernent les établissements résume, à elle seule, ce phénomène. Les politiques de regroupements, la mise en concurrence pour les financements comme avec le PIA, sont en permanence justifiées, dans le discours de l'État, par la nécessité absolue d'améliorer le positionnement des établissements français dans les classements (tout en critiquant parfois les critères d'appréciation de la qualité de ces classements, et ne pouvant démontrer l'efficacité de ces mesures sur la progression dans les classements). Ainsi, et même s'il n'y a aujourd'hui en France pas de lien direct entre l'allocation nationale des ressources et les classements, ce discours porté par l'État vient bien sûr alimenter et légitimer l'importance des classements pour les établissements. Progresser dans les classements est devenu un objectif clé, et les stratégies de pilotage intègrent l'ajustement aux contraintes (bibliométriques notamment) du monde des classements.

Au-delà des classements, ce que montrent les articles de ce dossier, c'est que la mise en concurrence, l'octroi de financements concurrentiels et la labellisation sont devenus des politiques en soi, et caractérisent l'action de l'État dans la nouvelle configuration universitaire française ; or les établissements sont devenus très réactifs à ces nouveaux instruments de mise en concurrence, comme le met en évidence l'article de Stéphanie Mignot-Gérard. Cette réactivité relève en partie d'une rationalité budgétaire : les établissements y sont attentifs en raison de l'importance des financements à la clé, en particulier ceux liés au PIA. Mais la construction de ce qu'on pourrait appeler l'État « labellisateur » montre que l'enjeu de la concurrence n'est pas toujours, et certainement pas seulement, le financement, mais aussi bien souvent le label : la grande course des universités (Musselin, 2017) est ainsi aussi une course au label. C'est bien ce que pointe Alain Beretz quand il souligne que les financements compétitifs constituent une forme indirecte d'évaluation. Le récent engouement des universités françaises pour répondre à l'appel pilote Erasmus + « Universités européennes » est à ce titre tout à fait clair. Dans cet appel, les financements européens en jeu sont extrêmement faibles au regard de l'ambition des objectifs. Les universités sont incitées à proposer des projets d'alliances très ambitieux (et coûteux) pour repenser la coopération universitaire et la mobilité. Mais les budgets étant très faibles,

l'obtention du label apparaît ainsi comme le principal bien distribué dans cette compétition. Et les universités françaises ont clairement été les plus nombreuses à concourir dans cette course européenne au label par rapport aux universités d'autres États membres.

Cette qualification d'un État non pas désengagé, mais en recomposition dans ses relations avec l'ESR que nous proposons ici ne doit pas pour autant laisser penser que cette dynamique de recomposition est parfaitement cohérente, ni lisible pour les acteurs et les observateurs du secteur, ni même qu'elle est explicitement pensée comme telle par les artisans de la politique. Ce que révèle ce numéro, c'est, aussi, une fragmentation de l'État, des empilements et des chevauchements de dispositifs.

Cet État en recomposition se caractérise en effet par ses multiples tensions relationnelles et fragmentations. C'est d'ailleurs un des apports analytiques de la notion de configuration universitaire (Musselin, 2001) de ne pas penser l'action de l'État dans le secteur de l'ESR de manière isolée, mais en interdépendance avec les universités et la profession. Elle permet de voir que le gouvernement de l'ESR ne peut se faire, et se comprendre, comme complètement à distance. Les politiques publiques sont en partie le résultat de négociations entre l'État et les universités : on voit bien par exemple que lorsque l'État met en place la politique de « sites » et impose trois formes de regroupements possibles (l'association, la COMUE et la fusion), c'est d'abord en réaction aux Assises qui critiquaient les PRES (Berger, 2012). C'est la COMUE qui deviendra la forme la plus couramment adoptée par les établissements, mais devant les résistances des acteurs universitaires qui veulent retrouver de l'autonomie, l'État va, d'après Emmanuel-Pie Guiselin, progressivement « déréguler ». Pour ce qui concerne ensuite les interdépendances avec la profession, l'étude des experts de l'AÉRES par Clémentine Gozlan montre bien comment les agences continuent de travailler étroitement avec la profession, en l'occurrence comment les normes bureaucratiques sont aussi investies et promues par la communauté professionnelle elle-même.

La fragmentation de cet État en recomposition concerne également l'administration nationale de l'ESR, et ses rapports de force internes. Après avoir mis en avant la création des agences comme un trait crucial de la transformation de la configuration universitaire, il faut ici préciser que leur autonomie n'est dans les faits pas incontestée, des travaux récents ayant montré comment le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche intervient dans les décisions des agences/jurys (Musselin, 2017). Dans les contributions ici rassemblées, la politique de site apparaît aussi révélatrice des tensions entre les différentes organisations de l'État, notamment entre les jurys internationaux qui valorisent les fusions, et le ministère qui promeut le développement territorial ainsi que le montre Emmanuel-Pie Guiselin. Ces tensions sont même perceptibles au sein de l'administration du ministère, comme le révèle par exemple la tension entre « Girondins » et « Jacobins » évoquée par Jean-Richard Cyterman et Pascal Aimé dans leur article.

Cette fragmentation de l'État vient aussi de ce que toutes les sphères et segments de l'administration de l'ESR ne sont pas touchés de la même manière par la pénétration des principes et outils néo-managériaux. On observe ainsi l'émergence d'instruments censés donner de l'autonomie aux établissements coexistant avec la persistance de routines bureaucratiques dans lesquelles le niveau de décision national reste fort (voir par exemple l'étude de Romain Pierronet).

Pour clore la caractérisation des évolutions de la configuration universitaire française, il faut enfin observer que cette recomposition de l'État dans ses relations avec les établissements d'ESR correspond souvent, pour la période récente en France en tout cas, à une perte de lisibilité, et un empilement de dispositifs, ce qui peut de prime abord apparaître paradoxal avec l'idée de l'émergence d'un État animateur de la mise en concurrence et qu'on pourrait estimer garant de la lisibilité du contexte et de la règle du jeu de cette concurrence.

La « frénésie » des réformes de l'ESR des quinze dernières années a souvent eu pour résultat un empilement de dispositifs, parfois qualifié de « mille-feuilles », pas toujours cohérents les uns avec les autres, voire contradictoires, et en tout cas confus pour le grand public au-delà des spécialistes du secteur, et très peu lisible à l'international. La recomposition de la carte universitaire, avec les politiques de regroupement et de site, apparaît notamment assez emblématique de cet empilement de dispositifs et de la confusion du paysage français de l'ESR : la mise en avant de l'objectif d'autonomie des établissements n'est pas toujours compatible avec la logique de regroupement sans proposition intellectuelle forte de l'État pour les articuler ; plus largement, le chevauchement des périmètres et des instruments ainsi que la profusion des étiquettes (PRES, Réseaux thématiques, labels de l'opération Campus, IdEx, I-SITE, LabEx, EquipEx, COMUE, *etc.*²) et de statuts juridiques pas toujours aisément conciliables, font l'objet de critiques. On peut donc faire l'hypothèse suivante : pour répondre aux impératifs du NMP et de l'économie de la connaissance globalisée, la simplification et l'amélioration de la lisibilité de cet empilement seront un enjeu important dans les transformations à venir de la configuration universitaire à la française.

Références bibliographiques

- Aust, Jérôme et Crespy, Cécile (2009), « Napoléon renversé ? Institutionnalisation des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur et réforme du système académique français », *Revue française de science politique*, vol. 59, n° 5, p. 915-1038.
- Barrier, Julien (2011), « La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques. », *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 4, p. 515-536.
- Becker, Gary Stanley (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bell, Daniel (1973), *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, New York, Basic Books.
- Berger, Vincent (2012), *Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Rapport au Président de la République.
- Bezes, Philippe (2005), « Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management », *Informations sociales*, vol. 6, n° 26, p. 26-37.
- Bezes, Philippe et Demazières, Didier (2012), « *New Public Management* et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? », *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 3, p. 1-13.
- Bezes, Philippe et Musselin, Christine (2015), « Le New Public Management : entre rationalisation et marchandisation ? », in Boussaguet, Laurie, Jacquot, Sophie et Ravinet, Pauline (dir.), *Une « French Touch » dans l'analyse des politiques publiques ?*, Presses de Sciences Po, p. 128-151
- Bruckman, Sofia et Carvalho, Teresa (2018), « Understanding change in higher education: an archetypal approach », *Higher Education*, vol. 76, p. 629-647
- Brunsson, Nils et Sahlin-Andersson, Krestin (2000), « Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform », *Organization Studies*, vol. 21, n° 4, p. 721-746.

2. Cf. le glossaire en annexe à cette introduction.

- Chandler, John ; Barry, Jim ; Clark, Heather (2002), « Stressing academe: The wear and tear of the New Public Management », *Human Relations*, vol. 55, n° 9, p. 1051-1069.
- Clark, Burton R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*, Elsevier Science, New York.
- Cohen, Michael D. ; March, James G. ; Olsen, Johan P. (1972), « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n° 1, p. 1-25.
- Curaj, Adrian ; Scott, Peter ; Vlasceanu, Lazar ; Wilson, Lesley (2012), *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms*, Springer, Netherlands.
- Deem, Rosemary (1998), « “New managerialism” and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 8, n° 1, p. 47-70.
- Deem, Rosemary ; Hillyard, Sam ; Reed, Michael (2007), *Knowledge, higher education and the new managerialism. The changing management of UK universities*, Oxford, Oxford University Press.
- Enders, Jürgen ; de Boer, Harry F. ; Leysite, Liudvika (2008), « On striking the right notes: shifts in governance and the organisational transformation of universities », *Higher Education Dynamics*, vol. 24.
- Evetts, Julia (2012), « New professionalism and New Public Management: changes and continuities », *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 3, p. 44-52.
- Ferlie, Erwan ; Ashburner, Lynn ; Fitzgerald, Louise et Pettigrew, Andrew (1996), *The new public management in action*, Oxford, Oxford University Press.
- Foray, Dominique et Lundvall, Bengt-Aake (1996), *Employment and Growth in the Knowledge-based Economy*, OECD Documents, Paris.
- Fridenson, Patrick (2010), « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement social*, n° 233, p. 47-67.
- Gleeson, Dennis et Knights, David (2006), « Challenging dualism: public professionalism in troubled times », *Sociology*, vol. 40, n° 2, p. 77-95.
- Goodman, Paul (1962), *The community of scholars*, New York, Random House.
- Hood, Christopher (1991), « A public management for all seasons ? », *Public Administration*, vol. 69, p. 3-19.
- Hughes, Everett C. (1996), *Le Regard sociologique : essais choisis*, EHESS, Paris, 344 p.
- Jouvenet, Morgan (2011), « Profession scientifique et instruments politiques : l’impact du financement “sur projet” dans des laboratoires de nanosciences », *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 2, p. 234-252.
- Krücken, Georg, et Meier, Frank (2006). « Turning the university into an organizational actor », in *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*, Oxford, Oxford University Press, p. 241–257.
- Krücken, Georg ; Blümel, Albrecht, et Kloke, Katharina (2013), « The managerial turn in higher education? On the interplay of organizational and occupational change in German academia », *Minerva*, vol. 51, p. 417-442
- March, James G. (1962), « The business firm as a political coalition », *Journal of Politics*, vol. 24, p. 662-678.
- Meyer, John W. (2006), « Foreword, remaking the university », in David Frank, Jay Gabler (dir.), *Reconstructing the University. Worldwide shifts in academia in the 20th century*, Stanford, Stanford University Press.

- Meyer, John W. et David, John Frank, (2012), « Worldwide expansion and change in the university », in Georg Krücken, Anna Kosmützky, Marc Torca (eds.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*, Bielefeld, Transcript Verlag, p. 19-44.
- Millett, John David (1962), *The academic community; an essay on organization*, New York, McGraw-Hill.
- Musselin, Christine (2001), *La Longue Marche des universités françaises*, Paris, Presses universitaires de France.
- Musselin, Christine (2006), « Are universities specific organizations? », in Georg Krücken, Anna Kosmützky, Marc Torca (eds.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*, Bielefeld, Transcript Verlag, p. 63-84.
- Musselin, Christine (2017), *La Grande Course des universités*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Nedeva, Maria ; Boden, Rebecca et Nugroho, Yanuar (2012), « Rank and File: Managing Individual Performance in University Research », *Higher Education Policy*, vol. 25, p. 335-360.
- Paradeise, Catherine et Musselin, Christine (2009), « France: from incremental transitions to institutional change », in Paradeise, Catherine ; Reale Emmanuela ; Bleiklie, Ivar et Ferlie, Ewan, *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Springer.
- Paradeise, Catherine et Thoenig, Jean-Claude (2015), *In search of academic quality*, Palgrave Macmillan.
- Pollitt, Christopher (1990), *Managerialism and the public services. The Anglo-American experience*, Basil Blackwell, 294 p.
- Ravinet, Pauline (2012), « La politique d'enseignement supérieur. Réformes par amplification et ruptures dans la méthode », in de Maillard, Jacques et Surel, Yves, *Les Politiques publiques sous Sarkozy*, Presses de Sciences Po, p. 361-380.
- Salmi, Jamil et Saroyan, Alenoush (2007), « League tables as policy instruments. Uses and misuses. », *Higher Education Management and Policy*, vol. 19, n° 2.
- Schofer, Evan et Meyer, John W. (2005), « The worldwide expansion of higher education in the twentieth century », *American Sociological Review*, vol. 70, n° 6, p. 898-920.
- Schimank, Uwe (2005), « The worldwide expansion of higher education in the twentieth century », *Minerva*, vol. 43, p. 361-376.
- Slaughter, Sheila ; Leslie, Larry L. (1997), *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, The Johns Hopkins University Press.
- Spanou, Calliope (2003), « Abandonner ou renforcer l'État webérien ? », *Revue française d'administration publique*, vol. 1, n° 2, p. 109-120.
- Ter Bogt, Henk J. ; Scapens, Robert William (2012), « Performance Management in Universities: Effects of the Transition to More Quantitative Measurement Systems », *European Accounting Review*, vol. 21, n° 3, p. 451-497.
- Teelken, Christine (2015), « Hybridity, Coping Mechanisms, and Academic Performance Management: Comparing Three Countries », *Public Administration*, vol. 93, n° 2, p. 307-323.
- Vinokur, Annie (2008). « Vous avez dit "Autonomie" ? », *Mouvements*, vol. 3-4, n° 55-56, p. 72-81.
- Winter, Richard (2009), « Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 31, n° 2, p. 121-131.

Abréviations utilisées

AÉRES : L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur était une autorité administrative indépendante (AAI), chargée de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche publique, créée par la loi de programme pour la recherche de 2006 et supprimée par la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de 2013. Le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCÉRES) lui a succédé en 2014.

CA : conseil d'administration.

C. éduc. : code de l'éducation.

CGI : Commissariat général à l'investissement, voir SGPI.

COMUE : communauté d'universités et établissements. Statut créé par la loi du 22 juillet 2013, les COMUE sont des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) qui regroupent et coordonnent les offres de formation et les stratégies de recherche d'un territoire. Au nombre de 21 en janvier 2016, les COMUE succèdent aux PRES et peuvent, à leur différence, délivrer des diplômes et disposer d'une dotation budgétaire propre. Les COMUE sont placées sous la tutelle administrative et budgétaire du recteur ; la politique d'établissement est déterminée par son conseil d'administration.

CRESER : conseils régionaux de l'enseignement supérieur et de la recherche. Prévus par la loi Faure du 12 novembre 1968, ils n'ont jamais été mis en place.

EPCS : établissement public de coopération scientifique.

EPSC : établissement public à caractère scientifique et culturel.

EPSCP : établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel. Il existe 138 EPSCP qui regroupent à la fois 19 COMUE, 67 universités, l'Institut national polytechnique, 22 instituts et écoles extérieurs aux universités (dont 4 écoles centrales, 6 instituts nationaux des sciences appliquées [INSA], 3 universités de technologie, 9 autres établissements et écoles d'ingénieurs), 20 grands établissements, 5 écoles françaises à l'étranger et 4 écoles normales supérieures.

EquipEx : Les Équipements d'excellence sont financés dans le cadre du programme « Investissements d'avenir ». Ils doivent répondre aux besoins des communautés de recherche pour réaliser des travaux au meilleur niveau mondial, au service de l'accroissement des connaissances et de l'innovation.

ESR : enseignement supérieur et recherche.

IdEx : Les Initiatives d'excellence font partie des « Investissements d'avenir », programmes d'investissement dont le but est de créer en France des ensembles pluridisciplinaires d'enseignement supérieur et de recherche qui soient de rang mondial.

I-SITE : Le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation reconnaît les Initiatives science-innovation-territoires-économie en fonction des résultats obtenus par les établissements du site aux autres appels à projets des investissements d'avenir (notamment équipements d'excellence, laboratoires d'excellence, instituts de recherche technologique, société d'accélération du transfert de technologie).

Label de l'opération Campus : Plan en faveur de l'immobilier universitaire représentant un investissement de plus de cinq milliards d'euros. Son but est de faire émerger des campus d'excellence qui seront la vitrine de la France et renforceront l'attractivité et le rayonnement de l'université française.

LabEx : Laboratoire d'excellence. C'est un autre instrument du programme d'investissements d'avenir destiné à soutenir la recherche d'équipes sur une thématique scientifique donnée.

LRU : La loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités prévoit notamment que toutes les universités accèdent à l'autonomie dans les domaines budgétaire et de gestion de leurs ressources humaines et qu'elles deviennent propriétaires de leurs biens immobiliers.

MESRI : Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

PIA : programme d'investissements d'avenir. Le PIA a été lancé en 2010 ; il a connu depuis trois volets pour une dotation globale de 57 milliards d'euros, dont 17,6 pour l'enseignement supérieur et la recherche.

PRES : pôle de recherche et d'enseignement supérieur. Les PRES, créés en 2006 par la loi de programme pour la recherche, avaient le statut d'établissements publics de coopération scientifique. Dans une logique d'autonomisation des universités, ils permettaient le regroupement des acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les COMUE leur succèdent.

SGPI : Secrétariat général pour l'investissement. Le Secrétariat général pour l'investissement est chargé, sous l'autorité du Premier ministre, du suivi du Grand Plan d'investissement et de la mise en œuvre du Programme d'investissements d'avenir (PIA). Il succède au Commissariat général à l'investissement.

SRESRI : la loi n° 2015-991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République prévoit que les régions, en leur qualité de chef de file de la recherche, de l'enseignement supérieur et de l'innovation, élaborent en concertation avec les acteurs et collectivités du territoire un Schéma régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Textes juridiques cités

Code de l'éducation.

Loi du 10 juillet 1896 relative à la constitution des universités.

Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur (dite loi Faure).

Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 relative à l'enseignement supérieur (dite loi Savary).

Loi de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche (dite loi Goulard).

Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (dite loi Pécresse ou LRU).

Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (dite loi Fioraso ou ESR).

Loi n° 2018-727 du 10 août 2018 pour un État au service d'une société de confiance.

Ordonnance n° 2018-1131 du 12 décembre 2018 relative à l'expérimentation de nouvelles formes de rapprochement, de regroupement ou de fusion des établissements d'enseignement supérieur et de recherche.