

UE SOR0111V – Mémoire M2 (RES)

**Les enjeux professionnels et organisationnels de
l'excellence dans les universités françaises :
le cas des Maîtres de Conférences de l'Université
Fédérale de Toulouse.**

Présenté par

Max Bouyssières
21602508

Remerciements

Je remercie mes directrices de mémoire Madame Christelle Manifet, Maître de Conférences à l'université Jean Jaurès, et Madame Béatrice Milard, Professeur des Universités à l'université Jean Jaurès, pour leurs conseils avisés et l'orientation qu'elles ont donnée à mon travail.

Je remercie Monsieur Gilbert de Terssac, Professeur des Universités Émérite et Monsieur Philippe Raimbault, Président de l'Université Fédérale de Toulouse, grâce auxquels j'ai pu accéder à des documents concernant L'Université Fédérale de Toulouse ainsi qu'à une meilleure compréhension des enjeux universitaires locaux.

Je remercie les 17 Maîtres de Conférences qui ont activement participé aux entretiens de façon conviviale malgré la tenue de ces entretiens par visioconférence.

Je remercie les membres de ma famille pour leur soutien et leurs encouragements.

Table des matières

Introduction.....	p.5
Première partie - État de la question.....	p.8
I Perspective historique et comparée : l'évolution des modèles universitaires occidentaux.....	p.8
I.1 Le système d'enseignement supérieur et de recherche états-unien, entre élitisme et démocratisation.....	p.9
I.1.A Genèse du système d'enseignement supérieur américain.....	p.9
I.1.B L'avènement de « systèmes multicampus » dans l'enseignement supérieur américain.....	p.10
I.2 Les modèles universitaires en Europe.....	p.11
I.2.A Trois modèles universitaires territorialisés : humboldtien, napoléonien, britannique.....	p.11
I.2.B Le rôle du Processus de Bologne dans l'homogénéisation des modèles universitaires européens.....	p.12
I.3 Les deux systèmes d'enseignement supérieur et de recherche en France.....	p.12
I.3.A Les Grandes Écoles publiques : le modèle légitime de la qualité académique.....	p.13
I.3.B Des universités religieuses aux universités centralisées.....	p.13
I.3.C La loi Faure de 1968 : une démocratisation de l'enseignement supérieur.....	p.16
I.3.D La nouvelle « configuration universitaire » de la fin des années 1980, une contractualisation entre l'État et les universités.....	p.18
I.4 État des lieux de la situation universitaire récente en France.....	p.20
I.4.A Une compétition universitaire de plus en plus forte.....	p.20
I.4.B L'apparition d'« empires universitaires » ?.....	p.22
II Les systèmes contemporains d'enseignement supérieur et de recherche en Europe occidentale et en France : de l'assurance qualité à la quête de l'excellence.....	p.24

II.1 La construction de la qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche en Europe occidentale.....	p.25
II.1.A L'introduction de la qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche.....	p.25
II.1.B L'expansion de la logique de la qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche.....	p.26
II.2 Les dynamiques occidentales de la construction de l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche en Europe occidentale et en France.....	p.30
II.2.A L'excellence, une notion qui prend son essor aux États-Unis ?.....	p.30
II.2.B L'introduction de l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche en Europe occidentale.....	p.33
II.2.C La mise en place de l'excellence territorialisée dans l'enseignement supérieur et la recherche en France :.....	p.35
II.2.D Les valeurs occidentales de l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche.....	p.40
Seconde partie - Vers la question de recherche.....	p.42
I Éléments de réflexion à propos de la place de l'excellence dans les systèmes d'ESR occidentaux.....	p.42
II Une étude de cas : l'Université Fédérale de Toulouse, un territoire et des professionnels de la recherche.....	p.51
Troisième partie - Méthodologie de l'enquête par entretiens auprès de Maîtres de Conférences de l'Université Fédérale de Toulouse.....	p.55
I Démarche générale	p.55
II Les entretiens auprès de MCF de l'UFT : panel, thématiques d'entretien et types de traitement.....	p.57
II.1 Le panel.....	p.57
II.2 Les thématiques de mon guide d'entretien	p.61
II.3 Les traitements des données donnés recueillies.....	p.64

Quatrième partie - Analyse et interprétation des données.....	p.66
I Analyse statistique de discours multidimensionnelle.....	p.66
I.1 Quelques tendances.....	p.67
I.2 Analyse détaillée des classes de discours de la CHD.....	p.72
I.2.A La recherche, principale dimension de l'excellence ? (classe 1).....	p.72
I.2.B Les étudiants et l'université : pratiques et préoccupations récurrentes (classe3).....	p.76
I.2.C La publication d'articles dans des revues, un moyen pour atteindre l'excellence (classe 4)	p.81
I.2.D Le niveau d'information à propos de l'excellence (classe2).....	p.85
II Analyse thématique de contenu.....	p.90
II.1 Les modèles d'excellence évoqués par les Maîtres de Conférences.....	p.90
II.1.A Les modèles d'excellence institutionnalisés.....	p.91
II.1.B Les formes d'excellence individuelles.....	p.95
II.2 La recherche, principale dimension de l'excellence.....	p.102
II.2.A Les stratégies de publication mentionnées par les Maîtres de Conférences.....	p.102
II.2.B Les autres stratégies professionnelles mentionnées par les Maîtres de Conférence.....	p.109
II.3 La place des étudiants et des universités dans la quête de l'excellence professionnelle.....	p.117
II.3.A Les étudiants et leur formation, une dimension de l'excellence gratifiante mais peu valorisée ?.....	p.117
II.3.B Les universités françaises et le site scientifique toulousain.....	p.125
II.4 La quête de l'excellence professionnelle : entre incompréhension, rejet et acceptation.....	p.135
II.4.A La notion d'« excellence », un malentendu.....	p.136
II.4.B Le jeu de l'excellence.....	p.143
II.4.C Les paradoxes de la quête de l'excellence.....	p.151
Cinquième partie – Discussion.....	p.162

I Trois convergences des pratiques et des prises de position à propos de l'excellence académique.....p.162

II Tensions et divergences dans les pratiques et les prises de positions à propos de l'excellence académique.....p.164

Conclusion.....p.169

Bibliographie.....p.172

Annexes (voir document à part)

Introduction

Depuis les années 2000, le rythme des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche français accélère : la loi OPR (Orientation de Programme et de Recherche, 2006), la loi LRU (Liberté et Responsabilité des Universités, 2007), l'opération campus (2008), le PIA 1 (Plan d'Investissement d'Avenir, 2010), la loi « Fioraso » (« loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche », 2013), le PIA 2 (2014)¹, l'instauration de la sélectivité des masters (« loi d'adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système LMD », 2016), le PIA 3 (2017), la loi ORE (Orientation pour la Réussite des Étudiants, 2017), la loi d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur (« pour un état au service d'une société de confiance », 2018) et, aujourd'hui, le projet de loi PPR (Programmation Pluriannuelle de la Recherche, 2019). Depuis 2010, les réformes portant sur l'enseignement supérieur et la recherche ont de plus en plus recours à la sémantique de l'excellence. On trouve, par ailleurs, l'appellation « politiques d'excellence » dans la littérature médiatique et scientifique.

Ces politiques d'excellence engendrent de nombreuses contestations sociales, particulièrement dans le monde universitaire, qui se transforment en mouvements sociaux locaux ou nationaux. C'est le cas des contestations locales et nationales suscitées à la fois par la loi Orientation et Réussite des Étudiants² (ORE) du 30 octobre 2017, par le dispositif Parcoursup lancé le 15 janvier 2018 et par la normalisation des fusions d'établissements d'enseignement supérieur.

Le 12 décembre 2017, le Président de l'université de Toulouse Jean Jaurès (UT2J), et une partie du Conseil d'Administration de cette université décident de ne pas tenir compte du résultat de la consultation, effectuée les 6 et 7 décembre 2017 par l'Université Fédérale de Toulouse auprès des étudiants et du personnel. Ainsi, malgré le résultat de la consultation, défavorable à la fusion des universités toulousaines, le projet de fusion des établissements d'enseignement supérieurs toulousains est adopté par le CA de l'UT2J à une voix près. Ce projet de fusion des universités avait pour principal objectif de reconquérir un label nommé Initiative d'excellence (I dex) pour

1 Les PIA 1, 2 et 3 font partie des « Investissement d'Avenir », un programme d'investissement de l'État français qui a pour objectif de rapprocher le monde de la recherche scientifique avec le monde de l'industrie à travers des projets spécifiques à chaque région. Les PIA 1 et 2 font partie du « Grand Emprunt » initié sous la présidence de Nicolas Sarkozy et poursuivi sous la présidence de François Hollande. Le PIA 3 a un autre statut que les deux premiers car il fait partie du « Grand Plan d'Investissement » initié sous la présidence d'Emmanuel Macron. Plus précisément, le « Grand Emprunt » et le « Grand Plan d'Investissement » diffèrent à la fois par les thèmes sociétaux qu'ils soutiennent et par le mode de financement de ces thèmes.

2 Cette loi créée par le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Frédérique Vidal, fait partie du « Plan Étudiant » et a notamment pour objectifs officiels de mettre fin au tirage au sort pour l'accès à l'enseignement supérieur, d'améliorer les conditions de vie des étudiants et de réduire le taux d'échec en licence.

l'Université Fédérale de Toulouse. Les personnels Biatos, étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'UT2J opposés à la fusion reprochent alors aux dirigeants universitaires toulousains la conception d'une Communauté d'Universités et d'Établissements (COMUE) fusionnée et une grève débute au sein de l'UT2J³. Comme C. Musselin (2017, pp.226-227) le dit lorsqu'elle parle de « fusion mania », le succès de la fusion des universités⁴ montre que, « bien qu'aucune politique nationale n'ait été conduite dans ce sens », une COMUE toulousaine sous forme de fusion aurait sûrement permis de reconquérir l'Initiative d'excellence (Iindex dont l'UFT avait été dépossédée en 2016 lors de l'évaluation intermédiaire)⁵. Mais, en contre-partie, une fusion aurait provoqué l'affaiblissement de la personnalité juridique des universités toulousaines. Finalement, la candidature de l'UFT à l'Iindex est rejetée le 19 mars 2018, et, le lendemain, le gouvernement dissout les conseils centraux de l'UT2J et place cette université sous tutelle. Le Président de l'UT2J est alors destitué et remplacé par un administrateur provisoire.

Depuis 2019, l'UFT est potentiellement candidate à un nouveau projet « d'établissement expérimental » qui lui permettrait éventuellement de reconquérir l'Iindex à condition de changer l'organisation territoriale (fédérale) de ses établissements d'enseignement supérieur. Les politiques d'excellence semblent donc être au cœur de l'enjeu des recompositions territoriales scientifiques et ont également une répercussion sur les relations sociales et professionnelles entre les universitaires, d'autant plus que les personnels Biatos, étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'UFT semblent en désaccord sur le type de recomposition à privilégier.

Question de départ : En quoi les universités et leurs chercheurs et enseignants-chercheurs sont-ils impliqués dans les tensions générées par les politiques d'excellence ?

3 Cette grève sera même suivie d'un blocage d'une semaine de l'UT2J à partir du 6 mars 2018, voté lors d'une assemblée générale commune. Le 13 mars 2018, lors de la plus grande assemblée générale ayant mobilisé environ 2500 personnes, le blocage est reconduit pour deux jours supplémentaires. En réalité, ce blocage perdurera jusqu'à ce que la police évacue les contestataires.

4 Cette « fusion mania » débute avec le succès de la fusion des universités strasbourgeoises. En effet, d'après C. Musselin (2017, p.222-227), en 2009, la « jeune Université de Strasbourg [fusionnée] est sélectionnée comme Iindex dès le premier appel du Grand Emprunt ». Ainsi, « la fusion des universités strasbourgeoises offre [...] l'exemple assez inédit d'un établissement qui va au-delà de la politique ministérielle et impose une formule dépassant ce que prévoyait la loi votée ». Depuis ce succès, « plusieurs autres initiatives [de fusion d'universités] ont vu le jour » en France : « l'université de Lorraine [...] et Aix-Marseille Université au 1er janvier 2012 ; l'université de Bordeaux [...] au 1er janvier 2014 ; l'université de Montpellier [...] au 1er janvier 2015 ; l'université Grenoble-Alpes au 1er janvier 2016 » ; l'université de Clermont-Auvergne au 1er janvier 2017 ; l'université de Lille et Sorbonne Université au 1er janvier 2018.

5 D'ailleurs, C. Musselin (2017, pp.226-227) rend compte de cette situation lorsqu'elle énonce que « les trois universités de Toulouse [...] ont récemment [en 2017] annoncé qu'elles allaient travailler à nouveau à l'hypothèse d'une fusion ».

Dans une première partie, nous présenterons un état de la question sur l'excellence académique et sa genèse dans les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche occidentaux et particulièrement aux États-Unis, en Europe et en France. Dans une seconde partie, nous exposerons les éléments permettant d'élaborer notre question de recherche. Une troisième partie exposera les éléments de méthodologie de l'enquête, notamment par entretiens. La quatrième partie sera celle de l'analyse et de l'interprétation des données. Enfin, avant de conclure, une discussion constituera la cinquième partie.

Première partie - État de la question

Dans un premier temps, nous récapitulerons l'évolution historique des modèles universitaires occidentaux afin de mieux comprendre les fondements des logiques universitaires dans lesquelles nous nous trouvons aujourd'hui. En effet, un détour historique est nécessaire pour comprendre le présent à travers l'analyse des principales continuités et ruptures qui ont animé les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche occidentaux. Comme nous le verrons par la suite, l'introduction de la notion d'excellence à l'université s'est, avec force et antériorité, instituée aux États-Unis. C'est pourquoi nous effectuerons d'abord une genèse de l'évolution historique des universités aux États-Unis. Ensuite, nous nous intéresserons à l'évolution des modèles historiques d'universités en Europe occidentale. Nous nous intéresserons également à l'histoire des universités françaises. Enfin, nous dresserons un état des lieux de la situation universitaire en France.

Deuxièmement, nous nous focaliserons sur les phénomènes de construction de la qualité et de l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche au XXIème siècle en Europe occidentale et plus particulièrement en France. Nous investiguerons les deux processus séparément car, comme nous le verrons, ils ne sont pas fondés sur les mêmes logiques. Ainsi, nous nous préoccupons de la construction de la qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche en Europe. Puis, nous apporterons une attention particulière à la construction de l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche en Europe, et plus spécifiquement en France.

I. Perspective historique et comparée : l'évolution des modèles universitaires occidentaux

Les universités occidentales sont le fruit de l'histoire des nations auxquelles elles appartiennent. De plus, les universités des pays d'Europe sont issues d'une fondation originelle au niveau européen au XIIème⁶ siècle et ont perduré jusqu'aux XVIIème - XVIIIème siècles dans beaucoup de ces pays d'après C. Charle et J. Verger (2012). Ces auteurs soulignent également que « l'institution

6 Selon J. Minot (1991, p.5-6), « la création des universités est un phénomène qui apparaît au cours du XIIème siècle, d'abord sous une forme incertaine, comme conséquence des transformations politiques, économiques et sociales dont ce siècle est le théâtre ». Cet auteur nous révèle que « la première [université] à recevoir ses statuts de la papauté est celle de Paris, si l'on excepte celle de Bologne, dont la création est sans aucun doute antérieure mais qui n'a pas servi de modèle, comme celle de Paris, aux universités instituées postérieurement ». L'université de Paris a alors le statut d'une corporation, « elle possède un sceau, témoignage du fait qu'elle est dotée de la personnalité civile et morale, ce qui signifie qu'elle dispose librement de ses biens ; mais elle est placée sous tutelle papale ». Ses membres sont donc des clercs, et l'Église surveille son enseignement.

universitaire a commencé à prendre pied hors d'Europe dans les colonies américaines » dès la première moitié du XVIème siècle. Pourtant, de nos jours, les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de ces universités ont tendance à s'homogénéiser, surtout en Europe⁷. Dans cette partie nous évoquerons le cas des États-Unis et de l'Europe, puis nous nous intéresserons particulièrement à la France, au prisme des dynamiques européennes et occidentales. Nous nous focaliserons sur la période allant de la fin du XXème siècle au début du XXIème siècle.

La mise en perspective de l'évolution historique des universités françaises à partir des dynamiques européennes et occidentales nous permettra de mieux appréhender les spécificités nationales de l'enseignement supérieur et de la recherche.

I.1 Le système d'enseignement supérieur et de recherche états-unien, entre élitisme et démocratisation

Comme nous le verrons dans le chapitre II.2.A, les États-Unis sont les premiers à généraliser l'utilisation du concept d'« excellence », avant que ce concept ne se répande en Europe occidentale (J. Conway, 1961). Nous commencerons donc par étudier l'histoire du système d'enseignement supérieur américain.

I.1.A Genèse du système d'enseignement supérieur américain

D'après C. Brisset-Sillion (1997), le système d'enseignement supérieur américain est inspiré du modèle britannique : c'est sous l'impulsion de John Harvard que sont créés les premiers « collèges coloniaux » au début du XVIIIème siècle. Le nombre de ces établissements privés augmente significativement jusqu'à la fin du XIXème siècle et ils vont laisser une trace indélébile dans le fonctionnement des futurs établissements d'enseignement supérieur américains : l'importance du « board », un groupe décisionnel majoritairement composé de personnalités extérieures appartenant au monde économique.

Au début du XXème siècle apparaissent les universités publiques ainsi qu'une forme d'autorité nouvelle : les présidents d'université, accompagnés de leur staff. On assiste également à l'émergence de nouveaux établissements : les collèges en quatre ans, spécialisés dans la formation des professeurs.

⁷ D'après S. Garcia (2008), le Processus de Bologne a participé à harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche des pays d'Europe occidentale.

D'après C. Brisset-Sillion (1997), après la seconde guerre mondiale se produit une massification de l'enseignement supérieur américain qui entraîne sa modification. Des collèges en deux ans apparaissent et prolifèrent, établissements les plus nombreux de nos jours ayant pour vocation une professionnalisation rapide. En effet, selon les travaux de Burton R. Clark (1970) et de Martin Trow (2005), le système d'enseignement supérieur américain a connu de forts changements dans l'histoire (différentes phases successives). Il s'est grandement diversifié depuis la fin de la seconde guerre mondiale et surtout depuis les années 1960. En effet, c'est à ce moment qu'apparaît une véritable perspective d'enseignement supérieur démocratisé (dit « de masse ») qui s'oppose a priori à l'enseignement supérieur d'élite déjà en place (ainsi qu'aux valeurs que prône ce dernier). Le système d'enseignement supérieur de masse américain est le plus ancien système d'enseignement supérieur de masse au monde. La création et la multiplication des collèges en deux ans évoqués par C. Brisset-Sillion entrent bien dans ce programme politique, né en Californie, pris pour exemple au niveau fédéral et ayant vocation à construire un système hiérarchisé d'enseignement supérieur, fondé sur une démocratisation des études supérieures mais avec un élitisme préservé.

I.1.B L'avènement de « systèmes multicampus » dans l'enseignement supérieur américain

Selon C. Brisset-Sillion (1997), à la suite de la massification de l'enseignement supérieur américain, en 1960, le système d'enseignement supérieur aux États-Unis est toujours composé d'une « mosaïque d'institutions » qui accueillent dix millions d'étudiants. On assiste alors à la création de nouvelles formes d'organisation des établissements : les « systèmes multicampus » (des regroupements d'établissements, en grande majorité publics), mis en place grâce à l'action coordinatrice des États. C. Brisset-Sillion montre qu'il existe deux grandes voies dans le développement de ces systèmes :

- « l'essaimage » : des filiales créées par un campus phare se développent en nouveaux établissements, des petits campus qui se voient accorder plus d'autonomie par l'État ;
- la « consolidation » : une agrégation successive d'établissements

Toutefois, selon C. Brisset-Sillion, à la fin des années 1990, l'enseignement supérieur américain est encore caractérisé par sa diversité et sa segmentation. En effet, il existe toujours des différences entre les établissements, notamment au niveau de leur nature (publique ou privée), au niveau de la durée des formations proposées (community colleges en deux ans, collèges en quatre ans, universités doctorales : research universities ou bien doctoral granting universities), ainsi qu'au

niveau de leur réputation (c'est-à-dire leur place dans la hiérarchie établie par le « marché » de l'enseignement supérieur américain).

D'après M. Trow (2005), depuis les années 2000 aux États-Unis, « la distinction prononcée entre [...] l'enseignement supérieur d'élite [...] considéré comme une forme d'enseignement libéral, et l'enseignement supérieur de masse [perçu comme] une forme d'enseignement professionnel n'existe plus ». De plus, selon cet auteur, la diversification des disciplines, des profils des étudiants recrutés et des programmes d'enseignement a longtemps empêché l'apparition de normes communes d'excellence ou de qualité dans le système d'enseignement supérieur de masse.

I. 2 Les modèles universitaires en Europe

I.2.A Trois modèles universitaires territorialisés : humboldtien, napoléonien, britannique

Selon C. Musselin (2009), en Europe, nous pouvons historiquement mettre en évidence trois modèles universitaires : le modèle de tradition napoléonienne français, le modèle de tradition humboldtienne allemand et le système universitaire britannique.

C. Musselin met en évidence que, malgré des influences croisées⁸, ces trois modèles se sont développés selon des trajectoires et des modalités différentes jusque dans les années 1970-80. En effet, le système universitaire britannique était gouverné par sa communauté académique jusqu'aux années 1970. Il était donc très indépendant par rapport au gouvernement anglais. Au contraire, les universités françaises issues du modèle napoléonien étaient engagées dans une cogestion avec les directions du ministère, tandis que les universités allemandes issues du modèle humboldtien⁹ étaient « plus présentes et plus gouvernées » que leurs homologues françaises et britanniques. En effet, en Allemagne, les universités (et non les universitaires) étaient « les interlocutrices privilégiées de l'administration des ministères des 'Länder' » (C. Musselin, 2009). C'est cette relation de négociation entre les représentants des universités et les ministères des 'Länder' qui fait la force des

8 Selon R. Lourau (1995), « l'université humboldtienne n'est pas un modèle purement allemand : Wilhelm von Humboldt a fait un séjour d'études en France, en 1797-1799, en pleine période de mise en place de la nouvelle cité scientifique française ; il en a profité ensuite pour aller faire un peu de 'terrain' ethnolinguistique au Pays Basque ». Selon R. Lourau, « le modèle, qui fera prévaloir le dispositif du séminaire sur celui de l'amphi, est redevable aussi du prestige européen conféré aux salons des Lumières (et secondairement aux cafés) ». De plus, selon cet auteur, « la commande étatique, comme Humboldt n'a pu manquer de l'observer lors de son séjour en France, est ce qui a véritablement lancé dans la course au pouvoir l'intelligentsia scientifique ».

9 Selon R. Lourau (1995, p.39), « ainsi que l'analyse Michel Freitag, l'université selon Wilhelm von Humboldt (frère du grand géographe et lui-même philologue et philosophe) doit donner la priorité à la recherche, ce qui ramène au second plan sa mission initiale de formation ». Pour cet auteur, lorsque ce modèle d'université se met en place en Allemagne, « l'universitas européenne voit son universalité confisquée, par réduction à l'élite et à l'élitisme des chercheurs » (ibid.).

universités allemandes par rapport au modèle britannique (dans lequel les universités sont plus éloignées du gouvernement) et par rapport au modèle napoléonien qui privilégie une co-gestion étroite et non négociée avec le ministère.

I.2.B Le rôle du Processus de Bologne dans l'homogénéisation des modèles universitaires européens

Pour C. Musselin (2009), depuis la mise en application du Processus de Bologne¹⁰ (1998), les trois modèles universitaires européens cités précédemment ont tendance à s'homogénéiser. Les réformes qui ont touché ces systèmes universitaires s'inscrivent dans le cadre de l'avènement des sociétés de la connaissance, avènement pressenti depuis les années 1960, mais qui a réellement commencé à être ressenti et pris en compte dans les instances politiques nationales et internationales dans les années 1990. C. Musselin montre que le Processus de Bologne transforme le rôle de l'État et de ses formes d'intervention afin de « renforcer l'exécutif et d'affaiblir les instances délibératives et les modes de décision collégiaux ». Le but est d'aboutir à une autonomie des universités par le moyen du renforcement de leur hiérarchie interne. C'est ce renforcement que doivent encourager sinon imposer les États au nom de la « croyance en l'autonomie des établissements comme condition de la réussite et de la performance » (ibid, p.73).

I.3 Les deux systèmes d'enseignement supérieur et de recherche en France

Le modèle français d'organisation des établissements d'enseignement supérieur est unique en Europe car il est dual : d'un côté, le modèle universitaire, et, de l'autre, le modèle des Grandes Écoles. Ces deux modèles s'ignorent depuis la fin du XIX^{ème} siècle, et s'opposent depuis la réforme universitaire de 1968. En effet, à partir de cette date, le modèle universitaire devient plus démocratique et davantage équitable que celui des Grandes Écoles (Y. Dutercq, 2009) car il a pour vocation de réduire les inégalités d'accès entre les étudiants afin d'accueillir le plus de personnes possible, alors que les Grandes Écoles sélectionnent leurs futurs étudiants par des concours. Dans les sous-chapitres suivants, nous aborderons brièvement le cas des Grandes Écoles publiques puis nous développerons le cas des universités.

¹⁰ Selon S. Garcia (2008), le Processus de Bologne a pour objectif d'aboutir à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, ainsi qu'à une harmonisation des différents systèmes d'enseignement supérieur européens.

I.3.A Les Grandes Écoles publiques : le modèle légitime de la qualité académique

Selon L. Pinto (1991), les premières Grandes Écoles publiques ont pour vocation de former des cadres militaires et civils pour aménager le pays. Elles commencent à apparaître dès la seconde partie du XVII^{ème} siècle : l'École d'officiers d'artillerie en 1679, l'École civile des Ponts et Chaussées en 1747, l'École des Mines en 1783. D'autres Grandes Écoles éclosent peu après la Révolution Française de 1789 comme l'École Polytechnique, l'École normale, le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) en 1794. Puis, au cours du XIX^{ème} siècle, d'autres Grandes Écoles sont créées, formant au commerce, comme l'École spéciale de commerce et d'industrie de Paris (ESCP) en 1819, suivie par toutes les Écoles supérieures de commerce (ESC) des autres grandes villes françaises, l'École centrale en 1829, l'École des hautes études commerciales (HEC) en 1889. Après la seconde guerre mondiale la France décide de se doter d'une nouvelle élite dans le domaine politique et administratif en fondant l'École nationale d'administration (ENA).

En France, les Grandes Écoles que nous avons évoquées détiennent le monopôle du modèle légitime de la qualité fondé sur le prestige académique (C. Paradeise et J.-C. Thoenig, 2011). Il s'agit d'un modèle souvent qualifié d'élitiste, ou bien parfois de « système fermé » (C. Manifet, 2019, p.1), qui repose sur une sélection d'étudiants à partir d'un concours. Ces Grandes Écoles ont pour vocation de former la future élite de la nation à l'administration, au commerce, à la gestion et à l'ingénierie et de nombreuses Grandes Écoles sont également des lieux importants de pratique de la recherche scientifique appliquée.

I.3.B Des universités religieuses aux universités centralisées

En France, on peut distinguer historiquement deux modèles d'universités qui se succèdent : un modèle religieux et un modèle centralisé.

Les universités médiévales sont les premières à voir le jour, et elles perdurent du Moyen-Âge jusqu'à la Renaissance (J. Minot, 1991). Ces universités prennent rapidement la forme de corporations placées sous tutelle papale. On y enseigne la théologie, le droit, la médecine et les arts (arts libéraux). Pour J. Minot (1991, p.14), au XIII^{ème} siècle, les statuts de l'Université de Paris sont définis par le Pape Grégoire IX et cette université sert de « modèle type » aux autres universités européennes, « ainsi naquit la *peregrinatio academica* qui fit de l'Europe une seule université ». Dès lors, selon cet auteur, les maîtres et les étudiants pouvaient circuler d'une université à l'autre sans obstacle et sans difficulté, les universités ayant la même organisation et le

même déroulement des études. Ce modèle type d'université aurait persisté en France jusqu'à la Révolution.

À la fin du XVIIIème siècle, la suppression, par les révolutionnaires, des corporations universitaires françaises marque la rupture avec le modèle des universités européennes (C. Musselin, 2017). En effet, sous la Convention, l'activité facultaire cesse en France de 1793 à 1806, puis les facultés apparaissent à nouveau dans l'Université Impériale instituée par Napoléon 1er, mais sous la tutelle du ministre (ou « Grand Maître »), c'est-à-dire de l'État. Cette Université a pour vocation l'enseignement et est divisée en facultés de théologie, de droit, de médecine, de sciences et de lettres. Les trois premières sont professionnelles, tandis que les deux dernières sont davantage académiques. Ces deux dernières facultés sont seulement les extensions des lycées napoléoniens : elles se situent dans les lycées et ont pour fonction principale de faire passer les examens et l'épreuve du Baccalauréat afin de sélectionner ceux qui occuperont les emplois civils et militaires (J. Minot, 1991).

Nous pouvons affirmer que l'université Impériale fondée par Napoléon 1er en 1806 n'a pas de vocation scientifique car cette Université sert seulement à faire passer l'épreuve du Baccalauréat ainsi qu'à former des professions libérales (médecins, juristes, ...) et des professeurs du secondaire. En 1868, pour la toute première fois, est créé un centre dédié à la recherche scientifique, l'École Pratique des Hautes Études, imaginée par Victor Duruy. Selon A. Prost (1968, p. 229), « cet événement marque incontestablement la renaissance de l'enseignement supérieur » qui aura plus tard une répercussion sur la façon de penser le rôle des universités, notamment la fonction scientifique de celles-ci. Pour cet auteur, l'étudiant tel qu'on le connaît aujourd'hui naît réellement en 1877 grâce à la création de bourses d'études. C'est lors de la période située entre 1877 et 1896 que l'on commence vraiment à parler d'un enseignement supérieur français car les professeurs de droit, de médecine, de lettres et de sciences commencent à trouver face à eux un public assidu de plus en plus large et leurs cours prennent de plus en plus la forme d'un enseignement théorique et pratique tel qu'on le conçoit aujourd'hui. Par ailleurs, dès 1880, quelques érudits universitaires, dont Émile Durkheim, prônent l'instauration d'un véritable enseignement supérieur en France grâce à la création d'universités qui regrouperaient chacune l'ensemble des facultés existantes, afin que ces facultés puissent « communiquer » entre-elles en ayant un objectif commun : faire avancer la science. De véritables palaces, nommés universités, sont alors construits dans plusieurs grandes villes de France, mais les logiques facultaires persistent : le Sénat, dès 1890, « transforme en université tout groupe de facultés, même limité à deux » et chacune des facultés s'approprient des bâtiments différents. Le rêve d'universités multi-facultaires est alors enterré. Selon A. Prost (ibid., p. 239), « la loi du 10 juillet 1896, généralement saluée comme l'acte de naissance des universités, est donc au

contraire leur acte de décès » car désormais « les corps de facultés s'appellent universités » par simple changement d'étiquette et sans véritable nouveau fonctionnement.

Selon P. Bourdieu (1984), le processus de distinction entre les deux types historiques de facultés (théologie, droit et médecine d'un côté ; sciences et lettres de l'autre) s'est accentué en France et en Europe¹¹ au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, dessinant un espace social dans lequel les juristes et les médecins, proches des dominants et du pouvoir, s'opposent aux scientifiques et aux littéraires, voués à une fonction de recherche et de production de connaissances. P. Bourdieu met en évidence que cette structure de l'espace social, fondée sur une hiérarchie de légitimité, permet d'expliquer durablement les trajectoires sociales et leurs prises de position politiques. Nous développerons cette réflexion dans le paragraphe suivant. Pour C. Musselin (2017), en 1836, on assiste à nouveau à une séparation entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Les réformes des années 1875 et 1889 augmentent la capacité d'action des facultés. Pour la première fois, l'État accorde un budget aux facultés¹². En 1896, une nouvelle loi recrée les universités et diminue leurs responsabilités. Ce que C. Musselin nomme la « République des facultés » commence à voir le jour. Jusqu'en 1968, l'enseignement supérieur est piloté grâce aux relations entre le ministère et la profession universitaire, une « cogestion étroite entre deux centres, l'un ministériel et l'autre corporatiste » (ibid., p.32). Les recteurs d'universités n'ont alors qu'un faible pouvoir sur la coordination des facultés qui les composent. Finalement d'après P. Bourdieu (1984, p.57) « l'autonomie du champ universitaire ne cesse de croître au cours du XIX^{ème} siècle : [...] le professeur d'enseignement supérieur s'éloigne du notable directement nommé par le pouvoir politique et engagé dans la politique qu'il était dans la première moitié du siècle pour devenir un maître sélectionné et spécialisé, coupé du milieu des notables par une activité professionnelle incompatible avec la vie politique, et animé d'un idéal proprement universitaire ; parallèlement il tend à prendre ses distances avec le champ intellectuel comme on le voit bien dans le cas des professeurs de littérature française [...] qui, en se professionnalisant et en se dotant d'une méthodologie spécifique, tendent à rompre avec les traditions mondaines de la critique ».

Pour A. Prost (1968, p.240), durant la première moitié du XX^{ème} siècle la situation des universités stagne et « leur rayonnement passe au second plan », notamment à cause des troubles suscités par les deux guerres mondiales. De plus, après la seconde guerre mondiale, « la refonte de la formation des élites publiques échappe à l'université : elle sera l'apanage de la toute jeune École Nationale

11 Dans son ouvrage, P. Bourdieu (1984) compare la situation qu'il décrit avec celle énoncée par Emmanuel Kant à propos d'une université allemande du XVIII^{ème} siècle, dans son ouvrage *Le conflit des facultés* publié en 1798.

12 En effet, jusque là les facultés étaient dans un état de délabrement et « couvraient leurs dépenses de fonctionnement à l'aide de leurs propres ressources » (J. Minot, 1991, p.47).

d'Administration »¹³ dont l'administration est confiée à une fondation de droit privé. Toutefois, selon A. Prost (1968, *ibid.*, p.457), « à côté des facultés ou des grands établissements comme l'École Pratique des Hautes Études et le Collège de France, se développent des laboratoires ou des centres [universitaires] dépendants du Centre National de la Recherche Scientifique [CNRS]¹⁴ », « un organisme [...] qui joue un rôle de plus en plus important de coordination et de financement des recherches ». D'après R. Lourau (1995), depuis la Troisième République, la France a pour volonté de s'inspirer du modèle de travail universitaire allemand¹⁵, mais, selon cet auteur, c'est la création du CNRS qui marque le véritable début de l'hybridation du modèle universitaire français de tradition napoléonienne avec le modèle universitaire allemand de tradition humboldtienne. Dès lors, selon A. Prost (1968, *ibid.*, p.457) les facultés¹⁶ « stimulées par la compétition scientifique [...], sont partagées entre leur fonction de recherche, de plus en plus envahissante, et leur fonction traditionnelle d'enseignement ».

I.3.C La loi Faure de 1968 : une démocratisation de l'enseignement supérieur

En 1968, à la suite des mouvements sociaux et de la massification de l'enseignement supérieur, la mise en application de la loi Faure a pour objectif de « créer des universités pluridisciplinaires structurées en unités d'enseignement et de recherche (UER) et autonomes administrativement, pédagogiquement et budgétairement » (C. Musselin, 2017). D'après J. Minot (1991, p. 63), les universités sont alors dotées d'un nouveau statut : elles deviennent des Établissements Publics à Caractère Scientifique et Culturel (EPCSC)¹⁷. Ainsi, nous pouvons remarquer que ce statut affirme pour les universités l'importance de la culture (transmission du savoir) mais également celle de la recherche (création du savoir). Pour J. Minot (1991, pp. 59-60), « les journées de mai et juin 1968 [...] ont aussi été des moments de travail intense dans lesquels les étudiants ont élaboré des projets pour la construction d'universités démocratiques ». Selon lui, cette loi repose sur trois piliers : l'autonomie, la participation et la pluridisciplinarité. Pourtant, les universités bénéficient en réalité de peu d'autonomie et les logiques facultaires¹⁸ continuent à dominer la logique universitaire,

13 M. Blanchard (2020). Entretien dans R. Adjadj et E. Nunès (2020) : Le mariage Impossible, *Journal Le Monde*, 14 août 2020.

14 Le CNRS est créé en 1936 par le gouvernement de Léon Blum.

15 « La France a mis du temps à adopter le modèle humboldtien de priorité à la recherche. La Troisième République naissante a organisé des missions – dont celle d'E. Durkheim – pour ramener d'Allemagne des idées plus performantes en matière de travail universitaire » (R. Lourau, 1995, p. 40).

16 Après la loi Faure, les logiques facultaires sont censées avoir disparues, pourtant A. Prost (1968) nous révèle que « un lien subsiste entre les laboratoires du C.N.R.S. et les facultés, car les patrons de ceux-là sont souvent des professeurs de celles-ci ».

17 Selon J. Minot (1991, p.63), ces nouvelles universités regroupent à la fois des Unités d'Enseignement et de Recherche (UER) et les services communs à ces UER.

18 À la fin du XIXème siècle, l'État désigne les doyens qui dirigent administrativement chaque faculté. Ce doyen est nommé pour trois ans par le Ministère et il est assisté par deux assemblées : l'Assemblée de la Faculté délibère sur

malgré l'apparence d'un fonctionnement plus démocratique¹⁹ (par exemple, la présidence universitaire est élue et les conseils élus réunissent les représentants de chaque statut universitaire). D'après P. Bourdieu (1984, p.213), « on ne peut rendre raison de la crise [de mai 1968 dans le champ universitaire], ou du moins de son apparition et de sa généralisation, sans rappeler les effets principaux de l'accroissement de la population scolarisée, c'est-à-dire la dévaluation des titres scolaires qui détermine un déclassement généralisé, particulièrement intolérable pour les plus favorisés, et secondairement, les transformations du système d'enseignement qui résultent des transformations morphologiques et sociales de son public ». Pour cet auteur, avant 1968, « les facultés temporellement dominées, facultés des sciences et, à un moindre degré, facultés des lettres, s'opposent aux facultés socialement dominantes, sous ce rapport pratiquement confondues, facultés de droit et facultés de médecine, par tout un ensemble de différences économiques, culturelles et sociales, où l'on reconnaît l'essentiel de ce qui fait l'opposition, au sein du champ du pouvoir, entre la fraction dominée et la fraction dominante » (ibid., p.62). Selon lui (ibid., p.70), avant 1968, « le champ universitaire est organisé selon deux principes de hiérarchisation antagonistes : la hiérarchie sociale selon le capital hérité et le capital économique et politique actuellement détenu [par les professeurs] s'oppose à la hiérarchie spécifique, proprement culturelle, selon le capital d'autorité scientifique ou de notoriété intellectuelle ». P. Bourdieu (ibid., p.70-71) ajoute que « cette opposition est inscrite dans la structure même du champ universitaire qui est le lieu de l'affrontement entre deux principes de légitimation concurrents : le premier, qui est proprement temporel et politique, et qui manifeste dans la logique du champ universitaire la dépendance de ce champ à l'égard des principes en vigueur dans le champ du pouvoir, s'impose de plus en plus complètement à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie proprement temporelle qui va des facultés des sciences aux facultés de droit ou de médecine ; l'autre, qui est fondé sur l'autonomie de l'ordre scientifique et intellectuel, s'impose de plus en plus nettement quand on va du droit ou de la médecine aux sciences ». Pour P. Bourdieu (ibid., p.75), « homologue du champ du pouvoir, le champ universitaire a sa logique propre et les conflits entre les fractions de classe changent complètement de sens lorsqu'ils revêtent la forme spécifique d'un 'conflit de faculté' – pour parler comme Kant ». Ainsi selon cet auteur (ibid., p.77), « sachant que les différentes facultés se distribuent selon une structure chiasmatisée, homologue de la structure du champ du pouvoir, avec

les questions de l'enseignement et un cercle de notables composé de professeurs titulaires joue le rôle de Conseil d'Administration (J. Minot, 1991). D'après C. Musselin (2017, p.35), en 1968 « les UER continuent de développer des logiques facultaires et le peuvent d'autant plus que les instances de l'université peinent à fonctionner et que les présidents d'université élus n'exercent le plus souvent leur fonction qu'à temps partiel et sans avoir une grande expérience du leadership universitaire ».

19 Contrairement au fonctionnement collégial, un fonctionnement démocratique assure que chaque personne ait le droit de vote et puisse être élue.

à un pôle les facultés scientifiquement dominantes, mais socialement dominées, et, à l'autre extrême, les facultés scientifiquement dominées, mais temporellement dominantes, on comprend que l'opposition principale concerne la place et la signification que les différentes catégories de professeurs confèrent pratiquement[...] à l'activité scientifique et l'idée même qu'ils se font de la science ». P. Bourdieu (ibid., p.77) montre que cette structure du champ universitaire et sa logique persistent même après 1968 : « les mots communs recherche, enseignement, direction de laboratoire, etc., recouvrent des réalités profondément différentes, et sont sans doute d'autant plus trompeurs aujourd'hui que la diffusion du modèle scientifique, sous les effets combinés de la mode et des contraintes homogénéisantes de l'administration de la recherche, a conduit l'ensemble des membres de l'enseignement supérieur à rendre cet hommage obligé à la science qu'est l'emploi d'un langage emprunté aux sciences de la nature pour désigner des réalités souvent très éloignées des choses de la science (je pense par exemple à la notion de laboratoire) ». Nous pouvons nous demander si, de nos jours, ces logiques facultaires persistent sous l'apparence plus démocratique des universités, c'est-à-dire si, les travaux de P. Bourdieu (ibid., p.88) sont toujours d'actualité : « les facultés dominantes dans l'ordre politique ont pour fonction de former des agents d'exécution capables de mettre en application sans les discuter ni les mettre en doute, dans les limites des lois d'un ordre social déterminé, les techniques et les recettes d'une science qu'elles ne prétendent ni produire ni transformer ; à l'opposé, les facultés dominantes dans l'ordre culturel sont vouées à s'interroger, pour les besoins de la construction des fondements rationnels de la science que les autres facultés se contentent d'inculquer et d'appliquer, une liberté qui est interdite aux activités d'exécution, si respectables soient-elles, dans l'ordre temporel et pratique ».

I.3.D La nouvelle « configuration universitaire » de la fin des années 1980, une contractualisation entre l'État et les universités

Pour C. Musselin (2001), une « configuration universitaire » est un « triangle de relations » entre les universités, les autorités publiques françaises et la profession académique. C. Musselin (2017, p.42) avance que « cet ensemble d'interdépendances, appelé configuration universitaire, permet de rendre visible et d'analyser le cadre au sein duquel s'est développé l'enseignement universitaire français, un cadre contraignant qui limite les possibles, mais ne détermine pas pour autant les comportements individuels », et « il admet donc un certain degré de variations d'un établissement à l'autre, même s'il est suffisamment pesant pour en limiter la diversité ». D'après C. Musselin (2001), deux configurations universitaires se sont succédées à partir de la Révolution Française. D'abord, la première configuration apparaît avec l'Université impériale, qui repose sur « des formes de

co-gestion étroites entre la profession universitaire et les autorités de tutelle » (C. Musselin, 2017, pp.42). Cette configuration commence à être ébranlée lorsqu'apparaissent les universités issues de la loi Faure en 1968, où « la co-gestion entre le ministère et la profession universitaire s'affaiblit tandis que les logiques d'établissement se renforcent au sein du ministère et dans les universités elles-mêmes » (les universités « développent leurs capacités d'action stratégiques et sont reconnues par le ministère comme par leurs membres ») (ibid., pp.42-43). C. Musselin (2001, 2017) considère que cette première configuration se termine à la fin des années 1980. En effet, selon cet auteur, depuis la transformation du statut des universités en Établissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (EPCSCP) par loi Savary de 1984²⁰, et surtout depuis le choix du Ministre de l'Éducation Lionel Jospin en 1988 (sous le gouvernement de Michel Rocard) d'établir des contrats quadriennaux entre le ministère et chaque université, nous assisterions à l'apparition d'une nouvelle configuration, celle de « la contractualisation des universités ». Pour C. Musselin (2017, p.43), à partir de cette période a lieu « un processus d'émergence des universités françaises [...] provoqué par une politique qui visait à encourager les établissements à se définir une identité propre et à se différencier, mais qui entendait lutter contre les déséquilibres budgétaires grâce aux contrats ». Selon elle, cette nouvelle configuration est toujours composée de trois mondes qui s'agencent, mais ces derniers ont de nouvelles spécificités : le monde des universitaires où l'évolution des carrières repose de plus en plus sur les réseaux sociaux²¹, le monde des universités dans lequel ces dernières ont de plus en plus recouru à des modèles de décision différents, et le monde des « systèmes universitaires nationaux ».

En effet, selon C. Musselin (2001, 2017), dans les années 1980, on assiste à une seconde massification de l'enseignement supérieur, et les configurations universitaires passent à une logique de contractualisation avec la loi Savary (1984) : des contrats quadriennaux sont établis entre le ministère et chaque université. Ce « processus d'allocation contractuelle des ressources » (ibid.) prend en compte la situation de chaque université avant de lui attribuer des moyens dans le but de réduire les déséquilibres entre universités. La DPDU (Direction de la Programmation et du Développement Universitaire), une des directions du ministère met en place des procédures entre 1989 et 1993 pour accentuer le processus de contractualisation des universités. Ces procédures ont deux objectifs. Le premier est de faire en sorte que le projet quadriennal des universités prenne la

20 En effet, d'après J. Minot (1991, p.84), cette loi est avant tout axée sur la professionnalisation des formations supérieures. Selon cet auteur, nous pouvons également noter que cette loi transforme les Unités d'Enseignement et de Recherche (UER) en Unités de Formation et de Recherche (UFR).

21 Selon C. Musselin (2001, p.162), « le chercheur, plutôt que de s'enfermer dans une tour d'ivoire pour se protéger de la société, s'ingénie à enrôler des acteurs politiques, administratifs, économiques, à se trouver des alliés qui vont lui permettre de mobiliser et de stabiliser des ressources et en même temps de diffuser les faits scientifiques qu'il a construits pour qu'ils deviennent des énoncés que personne ne conteste plus ». Pour cet auteur, « les réseaux se tissent en dehors de toute contrainte organisationnelle ou territoriale ».

forme d'un projet d'établissement pour amenuiser les logiques facultaires. Le second objectif est d'inclure dans la négociation quadriennale la question de l'habilitation de ressources, jusque-là attribuées sur une base purement disciplinaire²² par la DGES (Direction Générale de l'Enseignement Supérieur). Ces deux objectifs portés par la DPDU ont durablement modifié la logique de pilotage ministérielle de l'enseignement supérieur universitaire. Depuis les années 1990, les établissements universitaires bénéficient de plus en plus de capacités stratégiques et d'autonomie institutionnelle. D'ailleurs, C. Musselin nous révèle que lors d'une circulaire de 1989, la « République des facultés » est officiellement remplacée par une « République des universités ».

Pour C. Musselin (2017, p.43), cette « configuration universitaire » de contractualisation va toutefois connaître un tournant dans les années 2000 « avec la mise en œuvre de politiques poursuivant cet objectif de différenciation mais cherchant à l'accentuer fortement par l'intensification de la compétition entre les personnes, les équipes et les institutions ».

I.4 État des lieux de la situation universitaire récente en France

Depuis les années 2000, le monde universitaire français est l'objet de réformes politiques de plus en plus nombreuses visant, entre autres, à améliorer la visibilité internationale de la recherche scientifique. Ces politiques d'excellence et de regroupement s'accompagnent d'un processus de contractualisation des universités et d'une intensification de la compétition dans le monde universitaire²³.

C. Musselin (2017) affirme que l'intensification de la concurrence au sein du système universitaire conduit l'État à « se transformer en organisateur de la compétition et les universitaires et les universités en compétiteurs ». D'après cet auteur, la lutte pour la reconnaissance scientifique qui se jouait entre scientifiques se joue dorénavant entre les institutions. Cette quête de différenciation entre pairs afin de faire partie des comités constitués par les agences d'évaluation a une répercussion sur l'organisation collective de la profession académique.

I.4.A La compétition universitaire, vectrice d'une concurrence accrue

22 L'habilitation des ressources est basée sur le nombre d'étudiants de la discipline et ses caractéristiques (les disciplines scientifiques étant les mieux dotées).

23 La compétition dans le monde universitaire s'intensifie notamment lors de la publication du classement de Shanghai en 2005 qui instaure une lutte entre établissements d'enseignement supérieur pour devenir visibles à l'international. Cette compétition s'ajoute la mise en compétition des chercheurs européens due à l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur européens initiée par le Processus de Bologne. Depuis la seconde moitié des années 2000, les initiatives d'excellence rajoutent une dimension à cette compétition : celle de la lutte entre établissements d'enseignement supérieurs français pour acquérir les ressources distribuées par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Pour C. Musselin (2017), l'introduction de nouveaux acteurs : les agences, comme l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES), remplacée par le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES), modifie les modalités de fonctionnement entre le ministère et la profession académique, ainsi que les critères d'évaluation et la manière dont se construit le jugement. L'idée de performance et de suivi des performances a également participé à introduire et rendre plus acceptable la compétition universitaire. Toutefois, selon C. Musselin, nous ne pouvons pas parler de marchandisation de l'enseignement supérieur français, comme nous le verrons dans le chapitre II.1.B.

C. Musselin (2017) montre également que le recours accru au jugement des pairs pour piloter l'enseignement supérieur ne correspond pas à un désengagement de l'État, ni à une dépolitisation de l'action publique sur l'enseignement supérieur. Il s'agit de « mettre en place de nouvelles modalités de jugement qui permettront de servir les priorités de l'État », surtout en ce qui concerne « l'introduction d'un financement plus sélectif et la concentration des ressources sur un plus petit nombre de bénéficiaires » (ibid.). Ce mode de financement de la recherche a été adopté depuis longtemps dans plusieurs pays. Pour gouverner la science, les États ont de plus en plus recouru à des agences pour mettre en œuvre la compétition en orientant le travail des pairs juges. Les agences elles-mêmes deviennent des objets des tensions sociales entre deux parties de la profession académique : ceux qui sont favorables à cette mise en compétition car ils participent à la mise en place des critères de jugement utilisés par les agences, et ceux qui sont défavorables à l'idée de la compétition comme mode d'allocation des ressources.

De plus, pour C. Musselin (2017), les universités participent à cette compétition au niveau de la gouvernance, ce qui leur permet de « renforcer leur capacité de pilotage, intervenir dans la gestion de leur personnel académique et ainsi réaffirmer leur position au sein de la configuration universitaire française ». C. Musselin met en évidence que la capacité de gouvernance des universités françaises a été augmentée par deux phénomènes : la loi LRU de 2007 qui a « renforcé les marges de manœuvre des équipes présidentielles, et surtout accru l'autonomie managériale des universités », ainsi que « la montée en puissance et en compétence des services centraux des universités ». Ces deux phénomènes ont participé à renforcer la capacité de pilotage des directions universitaires et leur management. En parallèle à la différenciation des établissements, nous assistons à une nouvelle stratification de la profession universitaire²⁴. Ainsi, d'après C. Musselin, la

24 D'après C. Musselin (2017, p.147), « la coupure est ainsi forte entre administratifs des services centraux et administratifs d'UFR ou entre universitaires de l'équipe présidentielle et universitaires actifs dans leurs unités de recherche, même quand ils sont élus dans les instances : les premiers sont toujours plus favorables à la performance que les seconds ».

compétition entraîne donc deux processus : un renforcement institutionnel des universités françaises ainsi qu'une différenciation interne de la profession académique.

I.4.B L'apparition d'« empires universitaires »

J. Aust et C. Crespy (2009) avancent que l'institutionnalisation des PRES²⁵ (Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur) en 2006 par la loi d'Orientation de Programme et de Recherche (OPR) bouscule le modèle hérité de la période napoléonienne : en atténuant la séparation entre Grandes Écoles et universités, en mettant fin à la symbolique de l'uniformité des structures et à la rhétorique de l'égalité de l'université. D'après ces auteurs, les PRES favoriseraient les grandes agglomérations universitaires aux dépens des villes universitaires moyennes.

Selon C. Musselin (2017), nous assistons à une volonté gouvernementale d'effectuer un rapprochement institutionnel entre les différents secteurs d'enseignement supérieur et de recherche selon quatre axes d'injonctions ou d'actions gouvernementales (présentés ci-dessous). Cette volonté gouvernementale et les réformes récentes amènent à penser les territoires universitaires comme des instruments de compétition.

- Premièrement, depuis les années 2000, la réorganisation porte sur l'intégralité du système, et non plus seulement sur les universités, contrairement aux réformes structurelles précédentes. L'État soutient de plus en plus la construction de nouvelles entités issues de l'agencement entre universités, Grandes Écoles, et organismes de recherche, et transforme la signification du mot « Université ».
- Deuxièmement, les établissements ont plusieurs options pour s'adapter à la redéfinition des frontières. En effet, les regroupements sont basés sur le volontariat, ainsi, les établissements sont libres de choisir leur rattachement et le type d'établissement qu'ils souhaitent engager (fusion, Comue ou association).
- Troisièmement, ces politiques de regroupement se distinguent par leur inscription dans la durée : « l'histoire des PRES et des regroupements commence bien avant les années 2000 et le classement de Shanghai » (ibid.). De plus, cette histoire est ponctuée d'échecs. Toutefois, pour C. Musselin, les politiques gouvernementales successives ont abouti à « une transformation du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche et un passage des universités aux Universités ». Cette stabilité des politiques de regroupement est également la conséquence de convictions partagées par un petit nombre de personnes selon lesquelles l'importance mondiale de l'enseignement supérieur et la recherche français repose seulement

25 D'après le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, les PRES permettent aux universités, aux Grandes Écoles et aux organismes de recherche de mutualiser leurs activités et leurs moyens en proposant une offre de recherche et de formation plus cohérente, plus lisible et mieux adaptée aux besoins du territoire.

sur « une plus forte coordination au niveau des sites et un regroupement des institutions d'un site en une méta-structure plus grosse, plus pluridisciplinaire et fortement gouvernée » (ibid.). Ce petit nombre de personnes est principalement constitué d'universitaires, anciennement ou actuellement Présidents de Comue, ainsi que des membres de l'administration centrale et d'anciens Directeurs Généraux des Services.

- Quatrièmement, ces politiques de regroupement « sont certes conduites et mises en œuvre par le niveau national mais elles sont souvent pensées, proposées, voire dépassées par des initiatives locales et sont ainsi révélatrices [...] d'une transformation plus large de l'action de l'État ».

C. Musselin, (2017) avance que la construction de ce qu'elle nomme de nouveaux « empires » universitaires français résulte moins de l'imposition top-down d'une politique nationale que d'une convergence autour de croyances normatives et autour d'orientations nationales en faveur de regroupements territoriaux et des initiatives locales.

C. Musselin tire deux leçons de ces évolutions : l'État français est d'une part, loin de se désengager, à la fois financièrement et en termes de pilotage, et, d'autre part, les transformations du paysage universitaire en cours sont révélatrices, à divers titres, des recompositions de l'action publique. En effet, ces transformations sont également le résultat d'initiatives locales : des actions innovantes d'établissements qui se diffusent grâce à des « mécanismes d'isomorphisme normatif »²⁶. Finalement, ces politiques sont des politiques d'organisation qui « s'inscrivent dans une volonté étatique de transformation de l'architecture du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche » (ibid.), et elles ne sont pas l'expression d'une décentralisation de l'action publique car elles ne s'accompagnent pas d'un transfert de pouvoir vers les acteurs politiques ou administratifs locaux (la coordination territoriale n'étant pas confiée aux collectivités territoriales, mais aux regroupements d'établissements).

26 C. Musselin (2017, p. 13) « emprunte cette expression au courant néo-institutionnaliste sociologique [...] qui l'a développée pour expliquer les phénomènes de convergences qu'ils ont observés au sein d'un champ institutionnel (par exemple celui des universités françaises) et l'adoption de règles ou structures organisationnelles identiques dont l'efficacité compte moins que la légitimité que leur adoption est censée procurer. Ce mécanisme, qualifié d'isomorphisme, peut aussi se produire parce qu'une organisation imite une autre dont elle considère qu'elle a réussi (isomorphisme mimétique) ou parce qu'un groupe promeut et diffuse certaines normes (isomorphisme normatif), ou bien parce que cela est imposé, par exemple par une autorité publique (isomorphisme coercitif) ».

II. Les systèmes contemporains d'enseignement supérieur et de recherche en Europe occidentale et en France : de l'assurance qualité à la quête de l'excellence

Depuis le début du XXI^{ème} siècle, l'État accélère le rythme des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche. Nous pouvons déceler dans ces réformes l'objectif de construire de nouvelles « conventions »²⁷ et une nouvelle « grandeur »²⁸ scientifique nationale, selon les concepts empruntés à L. Boltanski et L. Thévenot (1991), en renforçant la compétition entre les universités et entre les universitaires. Cela entraîne une diminution du système mandarinal, c'est-à-dire du pouvoir parfois despotique des directeurs de recherche, et une augmentation des comportements individualistes²⁹ qui se traduit par l'émergence de nouveaux compromis entre universitaires, de nouvelles justifications et de nouvelles valeurs. L'intensification de la compétition entre universités et entre universitaires remet donc en cause la pérennité des règles, des « normes » et des valeurs propices à « l'ethos de la science »³⁰ énumérées par R.K. Merton (1942) : « l'universalisme », le « communalisme », le « désintéressement » et le « scepticisme »³¹. Nous reviendrons sur ce point dans la problématisation.

La sémantique utilisée dans les réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche (voir introduction) est d'une importance capitale car elle est performative. En effet, d'après R.K. Merton (1942, *ibid.*), la représentation sociale d'une situation contribue à construire cette situation. C'est le cas des notions de « qualité » et « d'excellence » qui sont devenues successivement les leitmotiv des dispositifs d'évaluation et d'allocation de ressources depuis le début du XXI^{ème} siècle. Nous verrons que les apparitions de la « qualité » et de « l'excellence » dans l'enseignement supérieur et

27 L. Boltanski et L. Thévenot définissent les conventions entre plusieurs personnes comme des systèmes d'attente réciproque (ou systèmes d'équivalence) concernant leurs comportements.

28 Selon L. Boltanski et L. Thévenot, les grandeurs sont communément partagées dans des mondes où les individus ont le même système d'équivalence, les mêmes conventions.

29 D'après C. Musselin (2017, p.65), ces comportements sont encouragés par les notions de « publiant » et de « produisant » et par les primes individuelles d'encadrement de la recherche.

30 D'après Y. Gingras (2017), R.K. Merton a mis au jour cet « ethos de la science » en effectuant une analyse du monde académique qui s'appuie sur l'histoire des sciences aux XVII^{ème}, XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles.

31 Selon Y. Gingras, ces quatre normes de la science relevées par R.K. Merton sont, pour ce dernier, des valeurs essentielles à la qualité de la recherche scientifique telle qu'on la conçoit au XX^{ème} siècle.

la recherche participent au même phénomène de mise en compétition, mais relèvent de logiques différentes.

II.1 La construction de la qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche en Europe occidentale

II.1.A L'introduction de la qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche

La qualité, une problématique qui provient du monde marchand

Selon F. Cochoy et G. de Terssac (1999), en s'intéressant à la qualité, ou plutôt à la qualification des produits, les « acteurs économiques » ont découvert la face « qualitative » de l'économie. La démarche qualité est rapidement apparue comme « l'un des dispositifs institutionnels indispensables à 'l'équipement' de la rationalité marchande ». Selon ces auteurs, la qualité des années 2000 est le fruit d'un croisement entre la qualité basée sur le contrôle statistique et la recherche de la qualité totale (normes ISO, ...). L'histoire de la qualité reposerait donc à la fois sur un processus de rationalisation de la production et des organisations, et sur un processus irréversible de prolifération et d'expansion de dispositifs qualité.

Pour F. Cochoy et G. de Terssac (ibid.), la mise en place de la qualité nécessite des efforts organisationnels car elle est au cœur de l'action organisationnelle. Son introduction provoque parfois des « ambiguïtés organisationnelles », qui prennent forme dans ce que ces auteurs appellent un processus de « changement conservateur ». Dès lors que la qualité s'effectue au nom du client, elle ouvre les organisations aux logiques de marché.

Pour ces auteurs, la qualité s'apparente à « une navette commode pour glisser du local au global, de l'organisation au marché ». Ils se demandent si « le moindre des paradoxes de la qualité n'est [...] pas qu'en imposant une logique et des dispositifs communs à un grand nombre de sites, il amène les acteurs à raisonner 'toutes organisations égales par ailleurs', et donc à retrouver, pour se différencier et sortir vainqueurs de la dure loi du marché, cette dimension humaine qu'ils semblaient abandonner » (ibid., p.16).

Le Processus de Bologne, initiateur de l'instauration de la qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche

Pour S. Garcia (2008), le Processus de Bologne, initié en 1998, pousse les pays signataires à la mise en place d'une assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Dans les années 2000, « l'enseignement supérieur est intégré à la politique économique européenne [par le Conseil de l'Europe] [...] pour la réalisation des 'objectifs de Lisbonne' ». Pour contrôler les universités, dans le but qu'elles s'inscrivent dans les objectifs fixés par les réformes, l'État se repose sur des experts qui doivent prendre en charge le paradigme de la qualité. S. Garcia (ibid.) montre que ce phénomène s'accompagne de la construction d'une légitimité scientifique de cette expertise de contrôle de la qualité universitaire. Cette nouvelle légitimité permet de ne pas accorder trop d'importance à la prescription de normes (et d'enjeux) économiques à l'oeuvre dans le processus de Bologne³². Ainsi, le processus de Bologne a permis d'institutionnaliser une définition de la qualité universitaire afin d'inscrire l'enseignement supérieur dans une politique économique européenne. Il a également entraîné la circonscription du « débat sur l'Université et sur la qualité universitaire aux acteurs ayant des intérêts gestionnaires, ce qui au final influe sur une définition de la qualité fondée sur une négation de la spécificité de l'enseignement en tant que coproduction » (ibid.).

II.1.B L'expansion de la logique de la qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche

Les dispositifs d'évaluations, outils de l'essor et de la standardisation des démarches qualité

D'après C. Fallon et B. Leclercq (2014), depuis une vingtaine d'années, des réformes redessinent la place et les fonctions de l'enseignement supérieur dans nos sociétés. Elles ont provoqué des changements brutaux qui l'ont contraint à se prendre pour objet d'étude. Parmi ces changements, des nouveaux dispositifs d'évaluation des formations dans l'enseignement supérieur sont apparus simultanément dans le monde entier en quelques années à peine. Ces dispositifs de « qualité » sont d'une grande variété et sont composés d'une diversité de critères, de méthodes et d'usages ayant pour but d'évaluer les formations qualité. Ils sont différents selon les systèmes d'enseignement supérieur et leur histoire, ainsi qu'en fonction des orientations choisies par les pouvoirs de tutelle. Tous les processus engagés par ces dispositifs s'inscrivent dans une logique d'augmentation de la transparence de l'activité des services publics. Cette quête de transparence répond à une demande de la société, des pouvoirs publics, des bénéficiaires et des clients des services publics. Un enjeu de ces démarches qualité est donc à la fois d'informer le public et de d'assigner une réputation aux

32 S. Garcia (2008) nous rappelle notamment que le Processus de Bologne pousse les pays à entrer dans une logique de classement international dans laquelle il est nécessaire de faire émerger les bons étudiants potentiellement profitables à l'économie et à l'attractivité scientifique, ainsi que de favoriser les formations les plus utiles à l'économie en fonction de leur accointance aux besoins du marché du travail.

établissements publics. Par conséquent, le paramétrage des ces indicateurs de « qualité » devient très important. C'est pourquoi C. Fallon et B. Leclercq (ibid.) montrent que nous assistons actuellement à un déplacement du pouvoir de l'université vers l'intendance et son avatar contemporain, le manager. Toutefois, les processus qualité privilégient des indicateurs essentiellement préoccupés par la rentabilité économique, et certains chercheurs dénoncent une marchandisation ou libéralisation des services publics. Si le New Public Management instaure des processus qualité basés sur des indicateurs de performance économique, nous ne pouvons encore pas parler d'une logique de marchandisation totale du secteur public, c'est-à-dire d'une mise en concurrence des universités entre elles. Pour résumer, le New Public Management est impliqué dans l'instauration de la démarche qualité dans les services publics, et il initie une libéralisation contrôlée des services publics.

Selon ces auteurs, de nos jours, dans beaucoup de pays, nous assistons à un rejet de certains aspects des nouveaux dispositifs, et les universitaires doutent de plus en plus de la pertinence de la logique dont ces dispositifs sont imprégnés. Aujourd'hui, l'enseignement supérieur souffre d'un manque de démocratisation et d'une absence de débat sur les missions qu'il doit assurer tandis que la différence de prestige entre institutions ne fait que s'accroître dans un modèle où l'étudiant est client des formations. Ce modèle creuse les inégalités car « la 'qualité' de la formation [...] résulte au moins autant du processus de sélection que de la plus-value effectivement apportée par l'institution » (ibid.).

Les indicateurs, sujets à une fausse interprétation de la qualité

Pour C. Fallon et B. Leclercq (2014), les indicateurs et l'évaluation des thèmes des formations sont de plus en plus orientés en faveur de l'économie de marché, tendance qui semble ignorer les dynamiques sociales dans lesquelles sont inscrites les formations. Ces nouveaux dispositifs poussent les étudiants à se définir en tant que consommateurs de formations plus ou moins valorisantes sur la marché du travail. Les entités de formation sont directement impactées par ces dispositifs. De plus, le New Public Management, guidé par l'évaluation de l'efficacité, standardise les pratiques, favorise la « qualité » des produits aux dépens de leur diversité et de leur créativité. Il est important de rappeler que ces indicateurs de qualité sont socialement construits³³, or les chiffres générés sont donnés au public sans explicitation scientifique. C'est pourquoi il est important de révéler les valeurs portées par ces indicateurs standardisés, d'autant plus que chaque discipline a une représentation spécifique de la qualité.

33 Ces indicateurs de la qualité essaient d'objectiver l'évaluation de la performance or cette objectivité est biaisée par la subjectivité des personnes ou des groupes de personnes qui construisent ces indicateurs.

Y. Gingras (2014) met en évidence que l'interprétation des indicateurs de performance, utilisés pour mesurer la qualité des travaux des chercheurs, est sujette à des dérives et suscite l'augmentation des comportements opportunistes dans le monde universitaire. Selon lui, ces dérives deviennent possibles lorsque les universités sont considérées comme des institutions commerciales s'inscrivant dans un marché universitaire. L'utilisation de la bibliométrie est un bon exemple des dérives que peut entraîner l'introduction d'indicateurs et de classements. En effet, l'introduction de la bibliométrie est assimilée à une évaluation en soi par les chercheurs. Pourtant la bibliométrie est un indicateur qui n'a de sens que lorsque l'on connaît la façon dont il a été construit et ce à quoi il sert précisément. Ainsi, l'étude de l'évolution des méthodes bibliométriques du début du XXème siècle jusqu'à nos jours permet, par exemple, de savoir que l'apparition des bases de données informatiques va provoquer une explosion de l'usage de la bibliométrie, et de se rendre compte que l'on utilise la bibliométrie dans la recherche scientifique depuis les années 1990 seulement. L'augmentation frénétique et systématique de l'utilisation d'indicateurs bibliométriques dans la recherche scientifique devient rapidement un problème et entraîne des comportements opportunistes, des dérives de la part des « décideurs » et des chercheurs.

Le marché universitaire de la qualité

Selon C. Musselin (2017), la généralisation de l'apparition de mécanismes concurrentiels et compétitifs dans l'enseignement supérieur, et notamment dans les systèmes d'enseignement supérieur de certains pays occidentaux, est souvent qualifiée de « marchandisation de l'enseignement supérieur » mais peut également prendre le nom de « commodification de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ces appellations « qualifient l'introduction de dispositifs de pilotage (benchmark, incitations économiques, contrôle de gestion, ...) souvent issus des entreprises et qualifiés de marchands ou de quasi marchands ». Dans les systèmes d'enseignement supérieurs des pays touchés par cette marchandisation, « les formations et les produits de la recherche ne sont plus considérés comme des biens publics et peuvent donc être achetés et vendus ».

Pour C. Musselin (1996), les marchés du travail universitaires se développent autour d'une économie de la qualité fondée sur le jugement, et non pas sur le prix. En effet, « le candidat est choisi en fonction de critères qui sont essentiellement non marchands, puis l'université négocie le prix qu'elle va offrir pour acquérir/attirer ce candidat » (ibid.).

Toutefois, pour le ministère de l'enseignement supérieur français, « il s'agit de reconnaître le mérite, [...] pas de le vendre, d'identifier l'excellence et de la financer de manière différenciée, mais pas d'en faire un produit marchand » (2017, p.99). En effet, d'après C. Musselin (ibid., p.97), même si

« les effets de compétition » ont conduit à « une évolution des critères d'évaluation et de la manière dont se construit le jugement », et même si ces effets de compétition « ont [...] introduit et rendu plus acceptable l'idée de performance et de suivi des performances, dans les agences [...] mais aussi au sein de la plupart des équipes dirigeantes d'université et d'une partie de la profession académique », « ce n'est toutefois qu'à la marge que ces évolutions ont été accompagnées de mécanismes marchands ». D'ailleurs, selon elle, « le système universitaire français dans son ensemble reste extérieur à ces logiques bien qu'il soit de plus en plus traversé par de multiples épreuves compétitives et transformé par celles-ci » (ibid., pp.97-98). Pour C. Musselin, « l'accroissement de la compétition n'a donc pas automatiquement suscité l'émergence des échanges qui doivent, selon Max Weber, accompagner la compétition pour que celle-ci soit qualifiée de marché ». En effet, selon C. Musselin « la rareté des ressources » est un facteur explicatif car « la négociation des salaires et le versement de bonus en fonction des résultats coûtent cher », et « ces mécanismes, quand ils existent dans le système français, sont [...] encadrés : qu'il s'agisse des primes d'excellence introduites par les organismes de recherche, des primes d'encadrement doctoral et de recherche (PEDR) ou des primes pédagogiques ». Leur généralisation, leurs changements et leur individualisation « ne seraient pas supportable par les budgets des universités ». Ainsi, selon elle, un autre facteur explicatif de l'extériorité du système universitaire français à ces logiques marchandes est « la résistance d'une partie non-négligeable de la communauté universitaire », et « ce n'est probablement pas un hasard si la marchandisation touche les secteurs les plus proches du monde économique [comme dans « les Grandes Écoles de management » où « le marché des professeurs repose effectivement sur des dynamiques marchandes », tout comme « les bonus individuels importants » accordés pour « les publications dans des revues prestigieuses » ; ou bien comme en économie où « le succès de Toulouse School of Economics (TSE) et de Paris School of Economics (PSE) a entraîné la création d'une poche obéissant à des mécanismes marchands parmi un petit cercle d'économistes internationalisés »], et les disciplines qui sont identifiées comme les plus proches des partis de droite, du moins aux États-Unis selon une étude menée par Neil Gross et Solon Simmons [Professors and Their Politics] ».

Par ailleurs, d'après C. Manifet (2014), la marchandisation de la formation continue universitaire, et plus généralement de l'enseignement supérieur français, reflète un objectif de réformer le système public et d'assurer sa permanence par des opérations d'appropriation de valeurs idéal-typiques de marché. Cette marchandisation ne correspond donc pas au simple passage d'un état public à un état marchand. Selon C. Manifet (ibid.), il est important d'analyser le contenu des discours des experts pour saisir les systèmes de valeurs qui animent leurs rapports et comprendre comment ces rapports justifient des cadres normatifs (c'est-à-dire des conceptions de marchés et des conceptions d'États)

et leur donnent un sens pratique. Pour l'auteur, trois valeurs idéal-typiques de marché ressortent des rapports d'État : « la réponse à la demande » de l'environnement des usagers et surtout des partenaires, la tarification répondant à une préoccupation publique vis-à-vis du bon usage de l'argent, et le « profit » permettant d'augmenter les « ressources propres » des établissements et, par conséquent, leur autonomie financière, tout en réduisant la dette publique. Ces trois valeurs idéal-typiques reflètent respectivement les figures d'un État contractuel, d'un État managérial, et d'un État néo-libéral. Ces valeurs, véhiculées par les experts, alimentent des croyances politiques dominantes, les doxas (P. Bourdieu, 1997), et orientent par conséquent les pratiques des acteurs. Les valeurs de marché que nous avons évoquées sont transformées en normes de performance publique par les évaluateurs dans le but de les rendre opératoires dans la secteur public. C'est pourquoi C. Manifet (ibid.) nous rappelle qu'il est important de critiquer le sens des discours politiques mythologiques afin d'éclairer scientifiquement les modes opératoires d'États.

II.2 Les dynamiques occidentales de la construction de l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche en Europe occidentale et en France

L. Pinto (2009) nous révèle que l'excellence a pénétré le vocable managérial avec la publication en 1982 d'un des grands best-sellers de la littérature d'entreprise : *Le prix de l'excellence* de Tom Peters et Robert Waterman, consultants chez MacKinsey. Selon lui, rapidement, une multitude de « prix de l'excellence » sont créés pour récompenser les entreprises, puis un véritable culte de l'excellence s'installe et envahit toutes les sphères productives de la société.

II.2.A L'excellence, une notion qui prend son essor aux États-Unis ?

La spécificité de l'excellence américaine

J. Conway (1961) rappelle qu'aux États-Unis, le concept d'excellence émerge d'expériences historiques et sociales américaines distinctives, colorées et façonnées par le ton laïque et presque exclusivement militant du monde du XXe siècle. Pour cet auteur, les États-Unis sont les premiers à utiliser le concept d'excellence. Rapidement, cette idée d'excellence est devenue le bien commun de tous de la civilisation de l'Europe occidentale.

Selon cet auteur, aux États-Unis, la nature pluraliste de la société est un reflet du monde d'aujourd'hui, et elle constitue l'élément fondateur du système de valeur américain. Ce pluralisme,

inhérent à la diversité géographique des États-Unis, implique différents rapports au temps et aux valeurs. Il est également lié à l'histoire de la nation, aux différences religieuses qui sont le résultat d'un siècle d'immigration, ainsi qu'aux différentes mémoires historiques de ses citoyens. Selon J. Conway (ibid.), le pluralisme est unique en Amérique à deux égards : « sa multiplicité » et son « cadre de philosophie politique et sociale démocratique et égalitaire ». Il a favorisé l'émergence des idées américaines d'excellence et de leadership, c'est-à-dire le talent et son épanouissement triomphant. Selon lui, l'Amérique est devenue le légataire et leader de la civilisation occidentale et elle y a introduit le concept de leadership, étroitement lié à l'idée dominante d'excellence. Cette nouvelle idée de leadership est « fortement conditionnée par le problème pluraliste et par l'idée dominante d'excellence ».

D'après L. Pinto (2009, ibid.), le livre de Tom Peters et Robert Waterman, rapidement traduit en plusieurs langues est seulement destiné à motiver le personnel et non pas à instruire les dirigeants : « la leçon à retenir est que l'entreprise n'est pas une pension de famille destinée à des rentiers, mais le lieu de l'insatisfaction permanente et de la demande de 'se dépasser' ». Pour cet L. Pinto (ibid.), le message le plus important se trouve dans le titre « qui contenait l'invocation d'une nouvelle valeur au moment où le développement du capitalisme financier incitait des experts et des penseurs à marquer une rupture avec la période antérieure présumée avoir été placée sous le signe de l'État-providence ». Dans cette nouvelle période, la terminologie du progrès et de la consommation est remplacée par celle de l'effort et de la performance.

La problématique de l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche aux États-Unis

D'après A. Compagnon (2009), l'université de recherche américaine (qui représente environ 5% des établissements d'enseignement supérieur américains) est fondée sur « la poursuite constante de l'excellence, entraînant l'émulation et la compétition [...] depuis que Daniel Coit Gilman conçut Johns Hopkins en 1876, après un long séjour en Allemagne, puis que l'université de Chicago fut fondée par John D. Rockefeller en 1891 ». Selon cet auteur, Hopkins et Chicago attirèrent rapidement les meilleurs professeurs et « John Hopkins servit de modèle aux *Ph. D.* institutions qui se créèrent très vite par une greffe originale de l'université de recherche germanique sur le collège d'arts libéraux d'origine britannique. Quatorze d'entre elles se réunirent dans l'Association of American Universities dès 1900, et, depuis cette date, la liste des grandes universités concurrentielles [publiques ou privées] a très peu changé ».

J. Conway (1961) affirme que toutes les universités américaines « encouragent, renforcent, interprètent et enseignent ce concept d'excellence » car, selon lui, l'immigration a favorisé

l'émergence d'une nouvelle idée de l'excellence, ce qui a provoqué l'effondrement de l'exclusivité des universités plus anciennes.

D'après A.W. Astin (1968), aux États-Unis, il n'existe pas de lien de cause à effet entre les effets de certaines incitations traditionnelles d'excellence institutionnelle et la réussite intellectuelle de l'étudiant de premier cycle. De plus, l'étudiant moyen est autant valorisé par les indices de « qualité » institutionnelle que l'étudiant brillant. L'excellence institutionnelle des étudiants est déterminée par les caractéristiques des étudiants liées aux « caractéristiques des collèges de premier cycle fréquenté ». L'auteur plaide en faveur d'un nouvel examen de nos notions traditionnelles sur l'excellence institutionnelle.

Dans les années 1980 aux États-Unis, G. Rhoades (1987) affirme que la question de l'excellence de l'enseignement supérieur est au centre des préoccupations. Les débats portent sur l'amélioration de la formation des enseignants-chercheurs sur le plan de l'enseignement. Pour G. Rhoades (ibid.), l'excellence n'apparaît pas comme une solution au problème, au contraire. En effet, pour lui, ce mot fait partie d'une rhétorique politique destinée à légitimer la mise en place d'un système de distribution des ressources permettant de faciliter l'exercice du pouvoir politique sur le système d'enseignement supérieur américain afin de standardiser ce dernier. Or, selon G. Rhoades (ibid.), l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs ne peut pas être conforme à un standard uniformisé basé sur un programme de formation unique imposant les mêmes normes d'excellence pour tous les enseignants-chercheurs. Au contraire, « cela ne produira ni un excellent processus éducatif dans la formation des enseignants, ni des enseignants professionnellement excellents ». Plus précisément, pour cet auteur, c'est la multiplicité et l'originalité des programmes d'études qui permettent à la fois d'intégrer les connaissances académiques et professionnelles et de transformer l'identité des futurs enseignants.

Selon P. Manna (2013), aux États-Unis, d'après certains réformateurs de l'Education Nationale, l'excellence et l'équité académique seraient favorisées par une centralisation politique³⁴, administrative et fiscale de la gouvernance de l'éducation. Pourtant, « une centralisation moindre est associée à des résultats plus élevés (amélioration de l'excellence), mais aussi à de plus grandes disparités entre les élèves non pauvres et les élèves pauvres (diminution de l'équité) entre les niveaux et les matières » (ibid.). Par conséquent, la centralisation de la gouvernance de l'éducation pourrait désavantager l'excellence au profit de l'équité, et nous pouvons nous apercevoir que l'excellence et l'équité ne semblent pas aller de pair.

34 Une centralisation politique repose sur un fonctionnement où les institutions politiques ne délèguent que peu de pouvoir aux fonctionnaires « de terrain » et aux citoyens.

II.2.B L'introduction de l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche en Europe occidentale

Le management, une voie d'entrée pour la logique de l'excellence

N. Aubert et V. de Gaulejac (1991) montrent qu'en France, l'introduction de la logique de l'excellence dans le management des entreprises (dans les entreprises managériales) pousse les salariés à une quête de l'excellence individuelle. Dans leur quatrième partie intitulée « Les brûlures de l'idéal », les auteurs montrent que cette quête a des répercussions psychologiques (ce qu'ils appellent des « maladies psychiques ») sur les individus. De plus, dans une de leurs sous-parties intitulée « La souffrance et la guerre », N. Aubert et V. de Gaulejac (ibid.) évoquent les conséquences de la guerre économique créée au sein des entreprises au nom de l'excellence. Pour eux, cette quête d'excellence entraîne un chaos car elle provoque un changement permanent nécessitant une adaptabilité constante qui s'accompagne d'une forte pression sur les individus (qui développent des signes pathologiques) fondée sur l'exclusion des non-performants, ainsi que d'une perte de sens que les salariés donnent à leur travail.

Ces auteurs nous informent également que trois types de production de l'excellence dans les entreprises peuvent être mis en évidence. Premièrement, « l'excellence anglo-saxonne » est basée sur une conception de l'entreprise comme une organisation rationnelle où la compétition différencie les gagnants des perdants. Deuxièmement, « l'excellence asiatique » repose davantage sur une conception de l'entreprise comme lieu de réalisation de soi où chaque salarié doit ressentir le devoir de travailler au mieux (les salariés n'arrivant pas à se conformer à cette philosophie sont rejetés par l'entreprise). Enfin, « l'excellence à la française », ou « latine », est un mélange entre le désordre de l'excellence anglo-saxonne et l'ordre de l'excellence asiatique. En effet, pour ces auteurs, ce sont les basculements opérés entre l'une et l'autre de ces sphères qui permettent l'émergence de processus d'improvisation, ainsi que de processus d'innovation.

Pour B. Morovich (2017), le concept d'excellence provient du monde managérial et de l'innovation et entre dans les structures du supérieur dans les années 2000. Ce concept est encouragé par les hiérarchies universitaires. Pourtant, « derrière les mots 'd'excellence' et 'd'internationalisation' [...] se cache une tendance actuelle très marquée : celle de la compétitivité » (ibid.). Ce danger suscite de nombreuses critiques de la part des chercheurs et enseignants-chercheurs et certains, souvent syndiqués, s'unissent pour y faire face.

F.O Ramirez et D. Tiplic (2014) affirment qu'en Europe, les universités s'engagent de plus en plus en faveur de l'excellence comme un objectif primordial, et, ce faisant, elles doivent consentir à être évaluées par des normes mondiales qui ne respectent aucune frontière.

Selon ces auteurs, cette nouvelle perspective de la société mondiale aligne les universités avec les modèles mondiaux de progrès qui valorisent « l'excellence comme un objectif que les universités doivent affirmer et poursuivre dans des stratégies rationalisées » (ibid.). En Europe, ces modèles sont soutenus par le discours des ministères de l'éducation, mais ils s'insèrent maintenant dans les publications de recherche dans l'enseignement supérieur. Ces modèles ont pour objectif de transformer les identités des universités européennes afin de les rendre conformes aux mondes auxquels elles appartiennent, quitte à faire fi des traditions historiques riches et variées.

Pour ces auteurs, dans l'enseignement supérieur, nous assistons à la montée et au triomphe d'un modèle global d'excellence universitaire. Ils considèrent que l'environnement mondial dans lequel se trouvent les universités peut être conceptualisé comme un ensemble d'organisations internationales³⁵ influentes ayant la capacité à définir ce qui constitue une excellente université. La capacité d'influence de ces organisations est d'autant plus forte que ces dernières « opèrent dans un monde où la poursuite de l'excellence peut être imaginée comme un objectif universitaire réalisable grâce à des 'meilleures pratiques' transférables » (ibid.).

Le modèle d'excellence universitaire qui émerge est au service du progrès national et entraîne des répercussions sur toutes les universités. Toutefois, dans l'enseignement supérieur, la mise en place de ce modèle est compensée par l'établissement d'une certaine norme d'équité, comme le montre l'expansion du recrutement de femmes dans l'enseignement supérieur (même si parfois la présence des femmes dans une profession est considérée comme un signe de dévalorisation de cette profession).

La transition de la qualité à l'excellence

Selon C. Paradeise et J.-C. Thoenig (2011), la notion d'excellence s'équipe d'outils analytiques qui appuient une économie du jugement. Pour ces auteurs, les jugements d'excellence affranchissent l'évaluation de la qualité de la médiation des réseaux sociaux locaux ou nationaux. Les gagnants des dispositifs d'excellence partagent une conception de l'enseignement supérieur et de la recherche « qui véhicule une façon radicalement nouvelle de penser et de gouverner les politiques d'enseignement supérieur et de recherche, de récompenser le succès et de sanctionner l'échec des

35 Les organisations internationales sont, pour ces auteurs, les institutions qui participent à créer ou à adouber des dispositifs ayant un impact mondial sur les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche dans le monde. Un exemple est le classement de Shanghai créé par l'université de Shanghai et légitimé par d'autres universités influentes bien placées dans ce classement.

établissements, de leurs départements et centres de recherche » (ibid.). Ces champions ont pour objectif d'imposer la notion d'excellence, au dépit des images de marque, afin de mettre en place des performances ouvertes à la comparaison internationale. Ainsi, « les outils de mesure de l'excellence visent ainsi une rupture fondamentale au regard des schèmes encore dominants de la qualité dans la plupart des pays d'Europe occidentale » (ibid.).

Selon A. Mascret (2015), l'évaluation de l'excellence comporte deux dimensions : une dimension qualitative basée sur le jugement des pairs, et une dimension quantitative basée sur des indicateurs. Il constate que l'évaluation des formations et de la production scientifique est rapidement passée de la qualité à l'excellence, dans le but d'élaborer un classement unidimensionnel fondé sur un principe de sélection qui accentue les différenciations entre les vainqueurs et les vaincus. De plus, l'évaluation évolue peu à peu de l'appréciation a priori vers l'appréciation a posteriori, accordant de plus en plus d'autonomie aux établissements et d'importance aux projets élaborés par ces derniers.

Pour L. Karpik (2012), la valeur scientifique des publications et des chercheurs est construite à partir d'indicateurs de l'excellence scientifique, gérée par une autorité de régulation qui dispose d'incitations financières. Les politiques utilisent les classements et les indicateurs propres à chacune des sciences sociales pour effectuer un glissement de l'évaluation « de la 'qualité' à 'l'excellence' ». Ce glissement est performatif car « ce sont les indicateurs de l'excellence scientifique qui définissent [...] les buts poursuivis par les chercheurs ». Cette évaluation porte essentiellement sur l'article scientifique, et elle diffère selon les pays. En effet, L. Karpik (ibid.) distingue le « modèle-citation » anglo-saxon du « modèle-comité » français. Le premier modèle est apparu au Moyen-Âge et fonctionne actuellement grâce à l'utilisation de grandes bases bibliographiques informatisées qui rassemblent les articles, et grâce au recensement automatisé des citations qui permet le calcul de « l'impact factor ». Le second modèle essaie de s'intégrer au premier en établissant de façon artisanale des listes sélectives de revues. Mais, selon cet auteur, ces deux modèles se basent sur des indicateurs quantitatifs connus pour leurs effets pervers. Pour L. Karpik, les classements d'excellence scientifique intensifient la compétition scientifique entre des chercheurs dont les orientations se confondent avec les pratiques de l'homo oeconomicus. Nous assistons alors à un « renforcement de l'individualisation des chercheurs qui transforme les formes typiques de relations au sein de la communauté scientifique » (ibid.).

II.2.C La mise en place de l'excellence territorialisée dans l'enseignement supérieur et la recherche en France

Le Grand Emprunt, élément déclencheur de la logique de la compétition pour l'excellence

Selon C. Musselin (2017), les deux objectifs suscités par le Grand Emprunt, c'est-à-dire la promotion de l'excellence et la transformation de la gouvernance ont entraîné une multitude de prises de position lors du premier semestre 2010. L'injonction à la mise en compétition des universités et des universitaires transforme les formes de valorisation et aboutit à l'évolution des critères de jugement et de ce qui définit ce qui est excellent. « Le Grand Emprunt n'est ainsi pas uniquement un instrument de mise en compétition pour l'excellence, c'est également un instrument de recomposition verticale et horizontale de l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ».

Pour C. Musselin (ibid.), les candidats aux Idex doivent rendre compte de l'excellence scientifique de leur proposition, or la notion d'excellence disparaît dans la partie projet du dossier. Le critère de l'excellence scientifique est pourtant aussi important que celui de l'évolution de la gouvernance en relation avec le projet. Dans les premiers appels à Idex, l'excellence scientifique est un des critères considérés. « Cette notion fait bien sûr référence à la qualité de la recherche, mais aussi à la réputation internationale, aux résultats scientifiques des personnels universitaires et chercheurs inclus dans le 'péridex', à l'existence de partenariats [...] mais également à la cohérence institutionnelle du pilotage du projet » (ibid., p.215).

D'après J. Le Mazier (2012), les injonctions à l'excellence, à l'innovation, à la professionnalisation dans l'enseignement supérieur rythment l'application de l'organisation du travail néo-libéral à l'université. La notion d'excellence revêt une apparence méritocratique et relève du principe plus général de mise en concurrence généralisée des travailleurs. Pour J. Le Mazier (ibid.), cette logique de l'excellence a l'apparence d'une logique scientifique³⁶, mais elle cache une logique de pouvoir. Elle « rompt définitivement avec tout objectif de démocratisation universitaire, en aggravant les inégalités entre les formations ».

Pour C. Musselin (2017), l'augmentation des références à la performance et à l'excellence et l'amplification de la mise en compétition des établissements et des personnels du système universitaire français a pour conséquence la modification des formes de valorisation, des critères de jugement et de ce qui définit ce qui est excellent. La mise en compétition et la création de nouvelles normes transforment l'exercice du jugement et produisent une définition l'excellence.

Cette nouvelle conception de l'excellence est en rupture avec la conception de l'excellence qui existait avant 1968. En effet lorsque P. Bourdieu (1984, p.33) décrit le monde universitaire en 1967, il énonce que « la multiplicité des échelles d'évaluation, scientifique ou administrative, universitaire

36 Pour cet auteur, c'est derrière l'apparence d'une logique scientifique maquillée par les idées de « performance » et de « visibilité internationale » que se cache la logique de l'excellence.

ou intellectuelle, offre une multiplicité de voies de salut et de formes d'excellence permettant à chacun [à chaque universitaire] de se masquer, avec la complicité de tous, des vérités connues de tous ». Pour éclairer son propos, il ajoute en note de bas de page « un des facteurs de brouillage des hiérarchies réside dans la division en disciplines et, à l'intérieur de celles-ci, en spécialités qui, bien que hiérarchisées, offrent des hiérarchies autonomes ». Ces « représentations et [...] pratiques plus ou moins institutionnalisées » constituent selon lui (ibid., p.32) un « système de défense collectif par lequel les agents [les scientifiques universitaires] trouvent un moyen d'échapper aux mises en question trop brutales que susciterait l'application rigoureuse des critères proclamés, ceux de la science ou de l'érudition, par exemple ». Plus précisément, pour P. Bourdieu, « on doit se demander si la pluralité même des hiérarchies, et la coexistence de pouvoirs pratiquement incommensurables, prestige scientifique et pouvoir universitaire, reconnaissance interne et renommée externe, ne sont pas l'effet d'une sorte de loi anticumul à la fois inscrite dans les structures et tacitement reconnue en même temps qu'une protection contre les conséquences d'une mise en application sans concession de normes officiellement professées ». La forme unique de l'excellence universitaire décrite par C. Musselin (2017) vient donc bouleverser l'ancienne conception plurielle de l'excellence scientifique évoquée par P. Bourdieu, ce qui provoque un affaiblissement du « système de défense collectif » universitaire dont parle ce dernier. Pourtant d'après P. Bourdieu (ibid., p.33), « ce serait attenter gravement à l'objectivité que d'omettre d'inscrire dans la théorie l'imprécision objective des hiérarchies que le modèle, construit sur la base d'un recensement, indispensable, des indicateurs de statut scientifique, vise précisément à surmonter ».

L'internationalisation, une étape pour atteindre l'excellence

Selon O. Bouba-Olga et M. Grossetti (2018), les travaux d'études urbaines et régionales, les discours publics et les politiques sont imprégnés par ce qu'ils nomment la « mythologie CAME (Compétitivité, Attractivité, Métropolisation et Excellence) ». La notion d'excellence se retrouve particulièrement dans les discours politiques à propos de l'activité de recherche scientifique. Après l'apparition du classement de Shanghai s'est développée une véritable obsession d'une forme d'excellence relevant de la mythologie CAME, dans l'enseignement supérieur et surtout dans la recherche.

A. Mascret (2015) nous révèle que pour rattraper son retard dans le classement de Shanghai publié en 2003, l'État français a décidé d'introduire la notion d'excellence comme slogan face au nouveau défi de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Pour atteindre cet objectif de l'excellence, l'État a mis en œuvre de nombreuses mesures concrètes dans l'enseignement supérieur et la recherche. Parmi ces mesures, l'évaluation de l'excellence a même reposé sur une logique de

pouvoir coercitive entretenue par l'AERES dès 2006 qui notait les établissements d'enseignement supérieur, les équipes de recherche, les enseignants-chercheurs et les enseignements (formations, diplômes) afin de les mettre en situation de concurrence. Mais, en 2014, l'AERES est remplacée par le HCERES qui n'attribue plus de notes tout en continuant à exercer un pouvoir de contrôle sur l'enseignement supérieur et la recherche.

D. Pointille et D. Torny (2015) constatent qu'afin de répondre aux exigences des critères internationaux de l'excellence scientifique, les gouvernements et les agences publiques de nombreux pays établissent des classements de revues qui provoquent des tensions linguistiques. Ces classements, élaborés sur des critères issus de nombreuses histoires institutionnelles, partagent certaines valeurs : l'international, la qualité et l'excellence.

Pour ces auteurs, deux processus sont à l'œuvre. Le premier est la considération et la valorisation des publications en langue nationale qui permet d'ancrer l'outil d'évaluation dans son périmètre national. Le second est la promotion de l'excellence des productions sur la scène internationale, qui incite les chercheurs à publier dans des revues de langue anglaise.

Les paradoxes des politiques d'excellence

– Au niveau des valeurs universitaires

A. Mascret (2015) montre que les politiques d'excellence s'adressent à différents publics. Elles s'adressent d'abord aux gouvernances des établissements d'enseignement supérieur, et particulièrement à celles des universités, dans lesquelles l'idée d'« excellence » semble contradictoire avec l'esprit démocratique qui anime le service public. Elles s'adressent également aux enseignants-chercheurs et chercheurs, dans le but de faire émerger de la concurrence une nouvelle élite universitaire. Par ailleurs, on pouvait penser que les grands oubliés de ces politiques d'excellence étaient les étudiants, mais l'apparition de Parcoursup a instauré une sélection pour intégrer l'université, ce qui renforce le paradoxe entre l'esprit universitaire de démocratisation de l'enseignement et l'esprit inhérent à la sélection.

J. Aust, H. Mazoyer et C. Musselin (2018) avancent que le nouvel ordre politique basé sur des appels à projets liés aux Idex faisant émerger des « gagnants » et des « perdants », n'est pas dénué d'idéologie.

– Au niveau de la gouvernance universitaire

Pour S. Mignot-Gérard (2009), la politique des initiatives d'excellence initiée en 2009 pousse les présidents d'universités à agir de façon contradictoire avec leurs valeurs et pratiques coutumières. Ces derniers ne peuvent plus adapter les réformes nationales à leurs propres modes de fonctionnement. En effet, le fonctionnement en appel à projets se veut être un gouvernement à

distance efficace car il met en compétition les universités afin que certaines d'entre elles puissent obtenir un budget. La sélection des projets entraîne donc une hiérarchisation des universités. De plus, les efforts déployés par les gouvernements des universités pour jouer le jeu de la compétition et être reconnus comme bon compétiteurs par les instances de mesure de la qualité académique légitiment d'autant plus la nouvelle forme prise par l'institution nationale de gouvernement de la science. Les traditions universitaires locales sont alors ébranlées.

– *Au niveau de la territorialisation scientifique*

N. Gally (2018) montre que contrairement aux réformes entreprises en Allemagne et en Espagne, les politiques d'excellence en France « se caractérisent par l'importance accordée, dans le choix des lauréats, aux critères organisationnels et liés à la 'gouvernance' des sites universitaires par opposition aux critères liés au contenu et à la qualité scientifique des projets ».

D'après J. Aust, H. Mazoyer et C. Musselin (2018), « en mettant en compétition les sites et en valorisant les projets qui proposent des fusions d'établissements, les appels à Idex ne consacrent pas les hiérarchies scientifiques établies, mais les réforment ». Ces auteurs nous révèlent que les Idex consacrent les sites capables de créer une nouvelle dynamique entre les établissements d'enseignement supérieur d'un même territoire.

Selon B. Milard et M. Grossetti (2019), l'injonction à la fusion des établissements d'enseignement supérieur a accéléré la création d'initiatives d'excellence en introduisant une politique spatiale coercitive dans un contexte de coordination locale. Par conséquent, les initiatives locales en désaccord avec cette politique de fusion sont ignorées ou même parfois bloquées. Les politiques d'excellence sont donc un piège pour les établissements d'enseignement supérieur car elles mettent parfois les institutions et leur environnement dans des situations paradoxales.

Or ces auteurs ont montré qu'en France, de 1985 à 2010, « les inégalités spatiales sont de moins en moins marquées entre les villes provinciales, tant en termes de production que de visibilité », et donc que le rééquilibrage spatial des sites d'enseignement supérieur en vue d'une amélioration de la qualité n'est pas fondé. En effet, les villes régionales principales et les villes secondaires participent à cette production scientifique. L'activité scientifique est donc « l'apanage d'une douzaine de villes régionales mais aussi de tout un réseau régional » (ibid.). Par ailleurs, les petites villes ne sont pas moins excellentes que les grosses car elles sont souvent spécialisées dans des sous-domaines, et reconnues à un niveau international.

Selon O. Bouba-Olga, M. Grossetti (2018), la quête des formes d'excellence par les universités françaises repose sur une conception de l'excellence associée à la notion de concentration selon laquelle il faut « cibler l'effort sur quelques sites, et en leur sein sur les personnes les plus talentueuses, afin d'éviter, *Horresco Referens*, le 'saupoudrage' ». Or « l'excellence n'est pas le

monopole d'une élite de chercheurs [...] mais peut caractériser des activités que chacun peut s'efforcer de réaliser » (ibid.). En effet, selon ces auteurs, l'excellence peut être mesurée par la capacité des résultats produits à se révéler pertinents dans le temps et dans le débat scientifique. Par conséquent, pour eux, la stratégie « d'arrosage » est préférable à la stratégie de « saupoudrage », car elle permet de soutenir un ensemble large d'acteurs en s'appuyant sur la qualité des projets futurs plutôt que sur la récompense des succès passés. Selon les termes de M. Grossetti (2014), l'excellence n'est pas prévisible, et la partie visible de l'excellence apparaît seulement grâce au soutien d'un travail collectif de la communauté scientifique. En partant du principe selon lequel couper une « élite » de sa « base » c'est la condamner, O. Bouba-Olga, M. Grossetti nous incitent à sortir du culte de l'excellence diffusé à toutes les échelles du territoire et à engager une réflexion collective sur cette nouvelle « idéologie » (M. Grossetti, 2017) de l'excellence, afin de valoriser la diversité des initiatives déjà existantes.

II.2.D Les valeurs occidentales de l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche

Depuis les années 2010, la conception de l'excellence véhiculée par les politiques d'excellence et par le New Public Management est l'objet de nombreuses critiques issues du monde universitaire. En effet, selon M. Grossetti (2014, 2017), l'individualisme et l'élitisme sont des dangers inhérents à la promotion d'une conception exclusive de l'excellence. C'est pourquoi l'introduction de cette « idéologie » de l'excellence entraîne l'affaiblissement et la modification de « l'ethos de la science » (R.K. Merton, 1968), décrit par Y. Gingras (2017) comme un ensemble de règles, prescriptions, habitudes, croyances, valeurs et présuppositions intériorisées par les scientifiques, essentielles au bon fonctionnement de la science³⁷. De plus, d'après B. Milard et M. Grossetti (2019), les politiques d'excellence sont un danger pour la diversité territoriale de l'activité scientifique car elles instaurent une situation paradoxale entre les universités et l'environnement dans lequel elles se trouvent en valorisant les coordinations locales d'établissement d'enseignement supérieur tout en ignorant les initiatives locales existantes.

³⁷ Les travaux de Y. Gingras (2017), reviennent sur le système formé par les quatre normes essentielles au bon fonctionnement de la science énumérées par R.K. Merton en 1968, autrement appelé « ethos de la science ». La première, l'universalisme, incite à ce que les travaux soumis au jugement de la communauté scientifique soient évalués selon des critères impersonnels. La seconde, le communisme (ou communalisme), implique que tout résultat scientifique appartient à l'ensemble de la communauté. La troisième est le désintéressement : les scientifiques cherchent la vérité pour elle-même et non pas pour en tirer un profit. Enfin, la quatrième est le scepticisme organisé qui repose sur une remise en question de la validité des nouveaux travaux scientifiques à travers la critique de la méthode et de la démarche scientifique.

En effet, selon R. Boudon et F. Bourricaud (1982), la stabilité d'un système de valeurs repose sur la coexistence de valeurs dominantes et de valeurs déviantes. Toutefois, des valeurs « variantes » (F.R. Kluckhohn & F.L. Strodbeck, 1961), se situant entre les deux valeurs citées précédemment, peuvent remettre en cause l'aspect déterminé d'un système de valeurs. R. Boudon et F. Bourricaud (ibid.) vont encore plus loin en qualifiant les systèmes de valeurs de systèmes ouverts. Ils précisent que si les systèmes de valeurs ont la capacité de se réguler et de se corriger, c'est-à-dire d'évoluer et de s'adapter aux changements de leur environnement, leur capacité régulatrice dépend également et avant tout de l'environnement dans lequel ils se trouvent. Pour ces auteurs, « des tensions trop fortes dans la conception de ce qui est tenu pour légitimement désirable, exposent le système de valeurs à un risque de rupture ».

Selon D. Pointille et D. Torny (2014), les classements de revues scientifiques portent des valeurs communes : l'international, la qualité et l'excellence. Nous avons précédemment mis en évidence la succession temporelle de ces deux dernières notions dans l'enseignement supérieur et la recherche français. À propos de la qualité, F. Cochoy et G. de Terssac (1999) révèlent que « les démarches qualité visent à créer un référentiel collectif, c'est-à-dire un ensemble de valeurs et d'orientations partagées et un ensemble de normes d'action, afin de remettre de la continuité cognitive et du lien social là où la division du travail avait introduit discontinuités et ruptures » (p.8). Concernant la quête de l'excellence, L. Pinto (2009) montre que la vacuité de son contenu est en fait son véritable contenu. Ainsi, selon lui, l'absence de normes préexistant à la compétition signifie que la valeur se joue dans l'épreuve et, par conséquent, le meilleur fait la valeur de ce jeu qui l'a classé meilleur. Pour L. Pinto, il existe deux conceptions de l'excellence : une « version minimaliste et officielle de l'excellence qui repose sur une maxime apparemment indiscutable : qui veut le bien veut le mieux », ainsi qu'une version « maximale » selon laquelle « s'il est vrai que qui veut le bien veut le mieux, nous pouvons dire aussi que qui veut le mieux est surtout justifié par là de ne pas s'interroger sur le bien ». Selon cet auteur, le véritable contenu de la notion d'excellence est donc précisément le paradoxe qu'elle reflète, et la compétition qu'elle engendre entre les futurs gagnants (représentants du mieux) et les futurs perdants (parmi lesquels se trouvent les représentants du bien). Ainsi, « la rhétorique de l'excellence [...] nous presse de surseoir à la réalisation des fins qui pourraient nous détourner des tâches immédiates et imminentes que nous impose l'urgence de courir vite, et de plus en plus vite » (ibid.).

Deuxième partie - Vers la question de recherche

Dans ce chapitre, à partir d'une réflexion issue des éléments que nous avons abordés ci-dessus ainsi que d'une enquête exploratoire sur la cas de l'Université Fédérale de Toulouse, nous introduirons notre question de recherche.

I Éléments de réflexion à propos de la place de l'excellence dans les systèmes d'ESR occidentaux

Comme nous l'avons vu, les universités occidentales ont une racine historique européenne commune, mais les modèles universitaires américains et européens ont ensuite évolué de manière autonome à partir du XVIème siècle (C. Charle, J. Verger, 2012). Au sein de l'Europe occidentale, les universités sont apparues dès le XIIème siècle (J. Minot, 1991), puis trois modèles universitaires différents se sont constitués en fonction de spécificités nationales (C. Musselin, 2001) : le modèle britannique, le modèle allemand de tradition humboldtienne et le modèle français de tradition napoléonienne.

Comment ces trois modèles universitaires européens ont-ils évolué depuis 1960 jusqu'à aujourd'hui ?

À partir des années 1960 en Europe occidentale, les universités commencent à attirer l'attention car elles sont de plus en plus perçues comme les pièces maîtresses de l'enseignement supérieur (C. Musselin, 2009). Un rôle sociétal est alors confié aux universités : améliorer les sociétés et les économies. Dès les années 1980 et jusqu'à aujourd'hui, les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche des pays d'Europe occidentale subissent de plus en plus de réformes comparables tant sur leurs orientations que sur leurs registres de solution. Comme nous le verrons ci-dessous, l'une des conséquences de ces réformes est d'avoir affaibli chacun des modèles universitaires européens (humboldtien, napoléonien et britannique) en tentant de leur substituer un modèle alternatif et unique.

Dans les années 1980 et 1990, l'évolution des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche européens se déroule à un rythme inégal, à des moments différents et selon des processus distincts,

mais en suivant une même trajectoire (C. Musselin, 2009)³⁸. Selon C. Musselin (2009), durant les années 1990, un nouveau modèle apparaît : celui des « sociétés de la connaissance ». Les universités deviennent très en vue car les réformateurs prennent soudain conscience de l'existence d'un groupe de professionnels universitaires « indépendants, autonomes et insuffisamment régulés » (ibid.). Dès lors, l'objectif des réformes des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche des pays d'Europe occidentale est de transformer les universités afin qu'elles deviennent « des outils et des ressources dans la compétition économique internationale » (ibid.). Une intervention de l'État étant risquée, nous assistons à une promotion de l'autonomie des établissements universitaires ainsi qu'à un renforcement de la compétition entre elles.

À partir des années 2000, les systèmes universitaires européens ont tendance à se rapprocher et à s'homogénéiser, notamment sous l'effet du Processus de Bologne³⁹ (C. Musselin, 2009, S. Garcia, 2008) initié en 1998 par la déclaration de la Sorbonne (signée par la France, l'Allemagne, la Grande-Bretagne et l'Italie). Mais ce rapprochement n'est ni linéaire, ni déterministe, ni uniforme notamment car il s'inscrit dans une période de transition des pays d'Europe occidentale, passant, à des rythmes différents, d'une politique « social-démocrate » à une politique néolibérale⁴⁰. Le Processus de Bologne est un projet « social-démocrate » qui n'a pas pour objectif l'instauration d'une véritable concurrence entre (et/ou dans) les systèmes d'enseignement supérieur des pays d'Europe. Toutefois la mise en comparaison des universités européennes à partir d'une multitude

38 Selon C. Musselin (2009, p.69), « l'entreprise de transformation des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche européens s'est déroulée à un rythme différent (rapide et radical en Grande-Bretagne, incrémental et progressif en Norvège), à des moments différents (dès les années 1980 aux Pays-Bas, et après la seconde partie des années 1990 pour la plupart) et selon des processus différents (décentralisation accentuée des compétences sur ce secteur aux *Länder* dans le cas allemand, recentralisation des politiques d'enseignement supérieur et de recherche en Angleterre), mais selon une trajectoire semblable ».

39 C. Musselin (2007) nous révèle qu'il existe deux étapes dans le Processus de Bologne : celle de « l'harmonisation des structures, c'est-à-dire la volonté de développer des structures d'enseignement assez similaires d'un pays à l'autre », et celle de « la mise en place de processus généralement appelés 'd'assurance qualité' – ce terme flou pouvant recouvrir des réalités très différentes d'un pays à l'autre ». Toutefois, selon C. Musselin (2009, p.70), ce processus « n'avait pas explicitement de visée réformatrice des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche [...] il cherchait plutôt à harmoniser les diplômes délivrés et à rendre comparable et lisible l'organisation des études entre les pays signataires ».

40 En effet, dans les années 1990, la politique des États des pays d'Europe occidentale est qualifiée de « sociale-démocrate ». Ces États sociaux-démocrates s'apparentent à des « incitateurs » dont l'objectif est d'animer le système sociétal et non plus d'intervenir directement sur lui. D'après C. Manifet (2009, p.5) les universités françaises sont, encore aujourd'hui, « étroitement liées aux valeurs sociales-démocrates de la société française » depuis que l'État les gère et les finance (c'est-à-dire depuis les années 1980). Cette conception sociale-démocrate de l'État perdue en France jusqu'aux années 2000, puis une nouvelle conception de l'État apparaît, le néolibéralisme. Plus précisément, pour C. Manifet, « l'État français contemporain correspond à un modèle d'État 'faiseur de marché' (King et Le Gales, 2017) : il se retire des processus de production et crée les conditions pour développer les marchés intérieurs dans le secteur public par un contrôle budgétaire accru, des incitations à trouver des ressources et une évaluation des résultats ». Selon C. Manifet (2019, p.6), cette transformation correspond au « passage d'une économie de l'enseignement supérieur de masse à une économie concurrentielle, pour laquelle la concurrence entre les prestataires est plus importante que la capacité à répondre à une demande sociale ». Pour cet auteur, « ces changements économiques sont largement alimentés par la reconfiguration d'un État social-démocrate en un État axé sur le marché et une culture axée sur les résultats » (ibid.).

d'indicateurs variables selon les pays engendre une concurrence dite « saine » et un esprit concurrentiel s'installe dans les systèmes universitaires européens, l'objectif des universités étant de maintenir ou bien d'améliorer leurs résultats. Dès lors, nous pouvons parler de « diffusion des idées » et « d'effets d'isomorphisme » entre les politiques nationales des pays signataires (C. Musselin, 2009). Ce processus d'harmonisation des systèmes universitaires européens a suscité une lutte dans le monde universitaire pour la visibilité internationale au niveau de la recherche scientifique et au niveau des établissements d'enseignement supérieur et de recherche⁴¹.

Depuis la fin des années 2000 en Europe occidentale, et depuis 2010 en France, cet objectif de visibilité internationale est devenu primordial et on assiste à l'apparition de politiques d'excellence en France et en Allemagne.

Comment le système d'enseignement supérieur et de recherche français a-t-il évolué dans cet environnement académique européen ?

Le cas de la France est particulièrement intéressant et original car son modèle universitaire historique d'enseignement supérieur et de recherche, qualifié de napoléonien, a connu de multiples transformations au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, en comparaison aux autres pays d'Europe. Ainsi, en France, deux « configurations universitaires » (C. Musselin, 2001) se sont succédées : une basée sur le modèle de l'Université Impériale de la fin du XIX^{ème} siècle, puis une autre, à la fin des années 1980⁴², basée sur la contractualisation des universités issues de la loi Faure de 1968.

La politique contractuelle des années 1980 a pour ambition de rattraper le retard en ressources humaines et budgétaires ou en taux de réussite, entre établissements ou entre régions. Cependant, au cours des années 1990 puis 2000 en France, le discours uniformisant et égalitaire prônant une équivalence généralisée à tout le territoire est remplacé par un discours qui préconise l'évaluation et la mise en compétition (C. Musselin, 2017). De plus, un important « tournant cognitif » est observable dans les politiques liées à l'enseignement supérieur et à la recherche : il ne s'agit plus seulement de réformer les universités, mais de réformer l'ensemble du système d'enseignement supérieur français, en essayant de dépasser et d'effacer la coupure entre Grandes Écoles, universités et organismes de recherche. L'identification des meilleurs et leur distinction deviennent alors l'étendard des politiques universitaires.

Ainsi, depuis 2010, les politiques d'excellence, incarnées dans les PIA, accentuent la mise en compétition du monde universitaire français, c'est-à-dire des établissements d'enseignement

41 Notamment sous l'impulsion du classement de Shanghai apparu en 2003.

42 Il faut préciser qu'à partir des années 1980, la conception du « tout-État » telle que construite après la seconde guerre mondiale est remise en question en occident par une nouvelle conception libérale de l'État dans laquelle ce dernier ne contrôle plus totalement le marché, l'entrepreneuriat et l'individualisme.

supérieur et de recherche ainsi que des scientifiques, grâce à une distribution des ressources⁴³ organisée par l'État selon les projets des établissements d'enseignement supérieur appartenant à une même région. Dès lors, nous assistons à l'apparition d'« empires universitaires » (C. Musselin, 2017, p.157) qui se constituent selon un phénomène « d'isomorphisme normatif » (C. Musselin, 2017, p.13) et dont l'objectif est d'acquérir ces ressources en développant des projets répondant à des Initiatives d'excellence (Idex) conformes aux attentes du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

En quoi le modèle de la qualité académique vers lequel s'oriente le système d'enseignement supérieur et de recherche français aujourd'hui se distingue des modèles de la qualité académique précédents ?

En France, l'enseignement supérieur est dual. En effet, en s'appuyant sur J.-C. Eicher (1997, p.185), C. Manifet (2019, p.1), différencie « un 'secteur universitaire ouvert ' » acceptant tous les titulaires du baccalauréat, et « un 'secteur fermé' pour lequel l'admission est sélective ». Pour C. Manifet, la perception et l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur sur le marché de l'enseignement supérieur repose symboliquement et fondamentalement sur la fracture existant entre les deux secteurs de l'enseignement supérieur français, c'est-à-dire entre « démocratisation et élitisme, ou équité et excellence ».

Comme nous l'avons vu dans la partie I.3, en France, les Grandes Écoles représentent le modèle légitime de la qualité académique, historiquement fondé sur des « jugements de prestige » (C. Paradeise et J.-C. Thoenig, 2011, p.4).

En effet, après leur essor durant le Moyen-Âge, les universités ont périclité jusqu'à leur suppression lors de la Révolution. Lorsque Napoléon 1er construit l'Université Impériale, celle-ci n'a pas pour objectif de former des élites, ou bien de réaliser de la recherche scientifique. Selon A. Prost (1968), il faudra attendre la fin du XIXème siècle pour que l'objectif scientifique soit attribué aux universités (ces dernières étant alors régies par des logiques facultaires). Les deux guerres mondiales de la première partie du XXème siècle nuiront à l'épanouissement de cet objectif. C'est après la seconde guerre mondiale, et plus particulièrement à partir de 1968 qu'un véritable objectif de recherche scientifique sera institué à l'université.

43 Rappelons que 35 milliards d'euros ont été déployés à partir de 2010 dans le cadre du PIA 1, 12 milliards d'euros ont été déployés en 2014 dans le cadre du PIA 2 et 10 milliards d'euros ont été déployés dès 2017 dans le cadre du PIA 3.

À titre d'exemple, intéressons-nous au tableau intitulé « Ressources des universités (2017, en euros) » établi par le sous-directeur du financement de l'enseignement supérieur en charge en 2017, S. Calviac (2019, p.55). Ce dernier nous révèle que dans le cadre du PIA 3 en 2017, la subvention pour charge de service public attribuée aux universités (le financement que l'État français attribue à ses universités en 2017) est de 10 788 314 760 €, tandis que la subvention attribuée à l'ANR pour les investissements d'avenir est de 243 417 464 €. Par conséquent, nous pouvons en déduire qu'en 2017, le financement attribué à l'ANR pour les investissements d'avenir équivaut à 2,26% du financement que l'État français attribue à ses universités.

En effet, en 1968, la loi Faure instaure un nouveau modèle universitaire de la qualité académique fondé sur la démocratisation du fonctionnement des universités et sur l'orientation de ces dernières vers le développement de la recherche scientifique fondamentale et désintéressée (financièrement parlant). L'objectif d'Edgar Faure est alors de rattacher les Grandes Écoles aux universités, mais cela provoque un tollé et le Général De Gaulle lui-même intervient pour que les Grandes Écoles restent en dehors des universités⁴⁴. Cet épisode révèle que, dès sa création, le modèle universitaire de la qualité académique tout juste introduit par Faure n'est pas considéré comme légitime par les élites françaises, souvent diplômées des Grandes Écoles. Plus tard, c'est surtout grâce à la recherche universitaire que le modèle universitaire de la qualité académique va devenir de plus en plus légitime dans le champ scientifique et politique français. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie I.3, la création du CNRS marque le véritable début de l'hybridation du modèle universitaire français de tradition napoléonienne avec le modèle universitaire allemand de tradition humboldtienne. Le nouveau modèle universitaire français de la qualité académique fondé sur la recherche scientifique vient peu à peu se juxtaposer à celui des Grandes Écoles et lui faire concurrence sur le plan scientifique. Il s'agit d'un modèle universitaire de la qualité académique fondé à la fois sur la recherche scientifique désintéressée, sur la transmission des savoirs issus de la recherche ainsi que sur la quête de la réussite du plus grand nombre d'étudiants.

C. Paradeise et J.-C. Thoenig, (2011, p.4) nous révèlent qu'au cours du XXème siècle en France, la notion de prestige est utilisée pour qualifier les établissements d'enseignement supérieur français de grande renommée (les Grandes Écoles d'abord, puis certaines universités dès la fin du XXème siècle). Selon ces auteurs, c'est seulement au début du XXIème siècle que des « jugements d'excellence » apparaissent parallèlement aux « jugements de prestige » pour qualifier la renommée des établissements d'enseignement supérieur en France⁴⁵. En effet, en 2003, la publication du classement de Shanghai provoque un choc dans le secteur de l'enseignement supérieur français : aucune Grande École ou université prestigieuse française n'apparaît dans le top 50. Étonnamment, certaines universités françaises sont même mieux classées que les plus prestigieuses des Grandes Écoles (M. Gaucher, 2009). Dès lors, les projets politiques portant sur l'enseignement supérieur français visent à renforcer l'autonomie des universités, à rendre ces dernières plus sélectives et à former de nouvelles superstructures regroupant Grandes Écoles et universités d'un même territoire,

44 Adjadj, R., Nunès, É., (2020). Le mariage Impossible, *Journal Le Monde*, 14 août 2020.

45 Nous pouvons toutefois noter que la sémantique de l'excellence (qu'il faut différencier des « jugements d'excellence » dont parlent C. Paradeise et J.-C. Thoenig) est apparue à partir des années 1970 dans le milieu universitaire français. En effet, selon R. Lourau (1995, p.40), depuis que « l'université de masse » est apparue en France avec la loi Faure, l'État peine financièrement à faire tenir les « deux missions d'enseignement et de recherche » des universités françaises. Cependant, pour cet auteur, « le choix de pôles d'excellence tente de préserver la priorité à la recherche » (ibid.).

les COMUE, afin que les établissements d'enseignement supérieur et de recherche français soient plus visibles et mieux évalués à l'international. C'est le cas du projet politique lancé en 2006 par la loi OPR visant à créer des PRES pour faire coopérer Grandes Écoles et universités. Il faut cependant attendre 2010 pour voir l'explosion de l'utilisation du terme d'excellence dans le PIA1, puis dans les deux PIA ultérieurs (2014 et 2017). Ces politiques d'excellence successives, dont l'objectif est de rapprocher et de faire cohabiter les deux modèles français de la qualité académique, apparaissent comme une nouvelle tentative pour regrouper les universités, les Écoles et les Grandes Écoles afin de faciliter leur coopération sur des appels à projets ainsi que de faire émerger des initiatives et des laboratoires dits « d'excellence ». Nous pouvons parler aujourd'hui d'un nouveau modèle de la qualité académique fondé sur l'excellence, situé à la jonction entre le modèle de la qualité académique porté par les Grandes Écoles d'une part, fondé sur le prestige et la sélection, et le modèle universitaire de la qualité académique d'autre part, fondé sur la valorisation de la recherche fondamentale et désintéressée ainsi que sur la démocratisation de l'enseignement.

Comment l'exemple de la construction de la notion d'excellence aux États-Unis permet-elle de porter un regard plus précis sur l'apparition de cette notion dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche en Europe occidentale et en France?

Il est intéressant de remarquer que ce terme d'excellence qui a pénétré l'enseignement supérieur et la recherche en France en 2010 fut l'objet d'une attention particulière aux États-Unis au cours du XX^{ème} siècle. Dans ce pays, la notion d'« excellence » est porteuse d'une histoire originale et de valeurs particulières. D'après A. Compagnon (2009), les universités de recherche américaines sont constamment en compétition et à la recherche de l'excellence depuis que les universités Hopkins et Chicago furent créées respectivement en 1876 par Daniel Coit Gilman et en 1891 par John D. Rockefeller sur le modèle de l'université de recherche germanique. Nous avons également vu que les États-Unis auraient été les premiers à connaître une intensification du recours à la notion d'excellence dans le vocabulaire managérial dans les années 1980, une sémantique managériale de l'excellence qui aurait rapidement été diffusée en France et dans le monde (L. Pinto, 2009; N. Aubert, V. de Gaulejac, 1991). Au cours du XX^{ème} siècle, la diversité sociale et géographique des États-Unis aurait rapidement poussé les acteurs économiques à se distinguer sur le marché national et international en tentant d'accéder à une nouvelle « grandeur », selon les termes de L. Boltanski et L. Thévenot (1991), caractérisée par la notion d'excellence. Ce processus a abouti à l'émergence d'une définition de l'excellence en lien avec le talent, favorisée par le pluralisme inhérent aux États-Unis.

Cependant, au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, la problématique de l'excellence fait l'objet d'un regain d'intérêt critique dans l'enseignement supérieur et la recherche américains⁴⁶. Certains scientifiques américains s'accordent alors à dire qu'il faudrait déconstruire cette notion, trop souvent perçue sous le prisme du talent, pour la rendre intelligible notamment grâce à de nouveaux angles d'analyse comme ceux de l'équité ou bien de la transformation identitaire (G. Rhoades, 1987).

En Europe occidentale, nous l'avons vu, lorsque le Processus de Bologne est initié en 1998, la qualité devient un enjeu majeur pour les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche des pays signataires. L'internationalisation devient l'objectif principal des systèmes d'enseignement supérieur des pays d'Europe occidentale. En effet, dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche européen, nous assistons au renforcement du marché de la qualité mettant en compétition les établissements, leurs formations et les universitaires. Les dispositifs d'assurance qualité se multiplient et les trois modèles universitaires historiques d'Europe occidentale (humboldtien, napoléonien et britannique) ont tendance à se rapprocher et à s'homogénéiser progressivement par des mécanismes de « diffusion des idées » et « d'effets d'isomorphisme » entre les politiques nationales des pays d'Europe occidentale (C. Musselin, 2009).

À partir de la seconde moitié des années 2000, nous assistons à un glissement sémantique progressif de la qualité à l'excellence dans les réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche des pays d'Europe occidentale. Les politiques nationales et le New Management Public, inspiré des États-Unis, jouent un rôle important dans la promotion et la diffusion d'une sémantique de l'excellence associée à un nouveau modèle de l'excellence à l'intérieur des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de ces pays. Depuis la seconde moitié des années 2000, les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche européens font donc face à l'apparition de cette sémantique de l'excellence. Des initiatives d'excellence pour la recherche scientifique sont créées en Allemagne à partir de 2005 (avec les Exzellenzinitiative) et à partir de 2010 en France (avec les Idex). Dans les années 2010, la sémantique de l'excellence s'étend dans le secteur de la recherche scientifique anglo-saxon⁴⁷. En effet, à titre d'exemple, le cycle d'évaluation des activités de recherche de l'ensemble des départements des universités au Royaume-Uni, nommé depuis 1986 Research Assessment Exercise (RAE), est remplacé en 2014 par le Research Excellence Framework (REF).

46 Nous pouvons notamment citer l'ouvrage *In search of excellence*, publié en 1982 par Tom Peters et Robert H. Waterman Jr., qui fait état des formes de management utilisées dans des entreprises américaines dites « excellentes ».

47 Bien que les États-Unis et la Grande-Bretagne aient des systèmes d'enseignement supérieur différents, C. Musselin les qualifie globalement « d'anglo-saxon » dans la mesure où ces systèmes d'enseignement supérieurs ont privilégié un modèle similaire dans lequel quelques établissements d'enseignement supérieur se distinguent de tous les autres par leur excellence affichée (Musselin, C., Froment, É., Ottenwaelter, M.-O., 2007).

Cet organisme sert à évaluer et à classer la qualité des recherches menées dans chaque établissement de recherche afin de déterminer le volume des fonds publics qui sera distribué à chacun des établissements l'année suivante. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'apparition de cette sémantique de l'excellence dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche d'Europe occidentale fait écho à l'apparition de la sémantique managériale de l'excellence inspirée des États-Unis dans le vocabulaire managérial européen à partir des années 1980. Toutefois, nous ne pouvons pas affirmer que le modèle managérial de l'excellence provenant des États-Unis a pénétré le secteur de l'enseignement supérieur européen car cela reviendrait à nier la force endogène et auto-normative du milieu de l'enseignement supérieur. Au contraire, nous pouvons faire l'hypothèse que l'apparition de la sémantique de l'excellence utilisée dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche d'Europe occidentale résulte d'une bataille perpétuelle inter-champs entre milieux scientifiques et milieux productifs à propos de la délimitation de la performance des établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

En France, ce glissement sémantique s'accélère particulièrement en 2010 avec le Grand Emprunt. La notion d'excellence et sa tonalité performative s'étend rapidement sur l'ensemble du territoire. L'évaluation des universités et des universitaires passe donc assez brutalement de la qualité à l'excellence. Dans le cas de la France, nous avons mis en évidence (cf. partie II.2) que le processus de mise en compétition du monde universitaire s'intensifie lors de ce glissement sémantique de la qualité à l'excellence. Les organisations universitaires, encouragées par les gouvernements successifs, se transforment pour gagner la compétition universitaire nationale, afin d'obtenir des ressources et de devenir plus visibles à l'international. D'un côté, les universitaires eux-mêmes doivent s'adapter aux nouvelles normes d'évaluation de leur production scientifique, mais, d'un autre côté, il ne faut pas oublier que ces derniers ont également des ressources pour définir, a minima, les normes de fonctionnement de leur environnement, comme la façon dont ils sont évalués, entre autres.

Quelles conséquences pourraient être engendrées par la diffusion du nouveau modèle de la qualité académique fondé sur l'excellence dans les systèmes scientifiques des pays d'Europe occidentale, dans la profession universitaire et plus généralement dans la science ?

Nous pouvons avancer que les politiques d'excellence s'apparentent à ce que R.K. Merton (1968, p.62) nomme « une version macrosociale du principe de Matthew ». Selon cet auteur, en science, l'effet Matthieu est la mise en évidence de la tendance qui consiste à renforcer la position de scientifiques déjà éminents en leur accordant des crédits que R.K. Merton qualifie de « disproportionnés ». De ce fait, l'effet Mathieu affecte le « système de récompense » de la science.

Mais l'auteur nous révèle que l'effet Mathieu atteint également le « système de communication » de la science. En effet, selon lui, l'effet Mathieu pourrait également avoir pour conséquences d'accroître la visibilité des contributions à la science des scientifiques de renom, et de réduire la visibilité des contributions des auteurs moins connus. Pour R.K. Merton (ibid., p.62), « une version macrosociale du principe de Matthew est apparemment impliquée dans les processus de sélection sociale qui conduisent actuellement [en 1968 aux États-Unis] à la concentration des ressources et des talents scientifiques ».

De nos jours, les politiques d'excellence pourraient ainsi affecter à la fois le « système de récompense » et le « système de communication » du système d'enseignement supérieur et de recherche français, et faire apparaître des « processus de sélection sociale » menant à la « concentration des ressources et des talents ».

En Europe et en France, les chercheurs et enseignants-chercheurs sont les principales cibles des politiques d'excellence car ce sont les premiers acteurs des changements universitaires. Le bouleversement du monde universitaire, suscité par l'intensification des politiques d'excellence, provoque une transformation des frontières universitaires et de l'activité professionnelle des scientifiques. Cette transformation au nom de l'excellence est donc susceptible d'affecter les systèmes de valeurs (R. Boudon et F. Bourricaud, 1982) des scientifiques ainsi que les valeurs propices à « l'ethos de la science » (Y. Gingras, 2017) décrites par R.K. Merton (1942) : « l'universalisme », le « communalisme », le « désintéressement » et le « scepticisme ». Cependant, les scientifiques ne sont pas seulement de simples agents appliquant les directives des politiques ayant trait à l'enseignement supérieur, ils sont aussi des acteurs qui peuvent réagir à ces directives et donc se les approprier, les adapter ou bien même les rejeter (M. Crozier, E. Friedberg, 1977).

Tout comme J. Conway (1961), nous considérons que l'excellence a trait aux valeurs et aux idéaux plutôt qu'à l'expertise avec laquelle l'excellence est mise en œuvre. Les travaux de S. Mignot-Gérard (2012) montrent que les responsables d'université ont réagi à la politique des initiatives d'excellence de 2009 en développant des actions en tension avec leurs valeurs et pratiques coutumières. Ces éléments nous amènent à partager la même hypothèse que C. Paradeise et J.-C. Thoenig, (2011) : le local est capable d'accommoder les changements ayant trait à la standardisation globale en faveur d'arrangements organisationnels propres, des valeurs qu'il mobilise pour décider et agir, ainsi que des critères de réussite utilisés par ses membres.

Avant d'introduire la question de recherche, nous verrons en quoi l'Université Fédérale de Toulouse constitue un terrain de recherche aux caractéristiques particulières.

II Une étude de cas : l'Université Fédérale de Toulouse, un territoire et des professionnels de la recherche

L'exemple de l'évolution de l'Université Fédérale de Toulouse (UFT) depuis 2012 permet d'illustrer quelques conséquences engendrées par l'apparition des politiques d'excellence dans le système universitaire français. Comme nous l'avons dit en introduction, l'UFT est un cas d'analyse particulièrement intéressant car elle est le théâtre de tensions universitaires et de contestations sociales suscitées par les politiques d'excellence et leur injonction aux réaménagements territoriaux. En effet, la forme fédérale de l'Université de Toulouse est issue d'une coordination territoriale originale qui avait pour objectif d'acquiescer l'Idex sans procéder à une fusion des établissements d'enseignement supérieur.

Afin de m'assurer de l'intérêt de l'étude du cas toulousain, et en guise de pré-enquête, je suis allé chercher les comptes rendus des premières réunions de concertation des établissements d'enseignement supérieur de la région toulousaine qui ont participé dès 2012 à la construction d'un projet commun (projet UNITI) afin d'obtenir l'Idex dans le cadre de la construction d'une COMUE. Quatre comptes-rendus recueillis sur le site internet de l'UFT ont particulièrement retenu mon attention: le compte-rendu de la première réunion du Comité de Pilotage Idex du 1 juin 2012 (cf. Annexe 1) ; le compte rendu de la deuxième réunion du Comité de Concertation de Site (CCS) du 15 juin 2012 (cf. Annexe 2) ; le compte-rendu de la quatrième réunion du groupe de travail sur la gouvernance de l'Université de Toulouse du 25 septembre 2012 (cf. Annexe 3) ; et le compte-rendu du 19 juillet 2012 du groupe de travail sur les programmes financés par l'Idex (cf. Annexe 4) . J'évoquerai ci-dessous certains propos de ces comptes-rendus qui alimentent l'intérêt que peut avoir le cas toulousain pour mon étude. Cette pré-enquête n'a pas la prétention d'être une véritable étude. Comme nous le verrons dans le chapitre de la méthodologie, c'est auprès de chercheurs et d'enseignants-chercheurs de l'UFT (autres que les présidents d'université et les directeurs d'établissements supérieurs toulousains qui interviennent dans ces deux comptes-rendus) que je mènerai cette étude.

Le compte-rendu de la première réunion du Comité de Pilotage Idex du 1 juin 2012 met en évidence que des dissensus ont existé entre les établissements d'enseignement supérieurs toulousains et midi-pyrénéens ayant participé à élaborer un projet universitaire commun pour obtenir l'Idex. En effet, voici ce qui est écrit dans un paragraphe intitulé « la philosophie du projet » : « Si un consensus existe sur l'intérêt de construire une Université de Toulouse, plusieurs établissements souhaitent

(re)définir ce projet et s'accorder sur sa philosophie même. Ainsi, pour certains membres du Comité de Pilotage, le dossier Idex met trop en avant un objectif de compétition et de positionnement dans les grands classements internationaux, au détriment d'une approche plus coopérative, plus proche d'un service public de l'enseignement supérieur et de la recherche français, décliné sur le site de Toulouse ».

Le compte-rendu de la deuxième réunion du Comité de Concertation de Site (CCS) du 15 juin 2012 ainsi que le compte-rendu de la quatrième réunion du groupe de travail sur la gouvernance de l'Université de Toulouse du 25 septembre 2012 permettent d'apercevoir plus clairement une partie des débats à propos de l'excellence qui ont animé les responsables des établissements supérieurs toulousains et midi-pyrénéens. En effet, dans ce document, en première lecture, nous remarquons l'existence de discours en défaveur de la construction d'une excellence souvent qualifiée d'élitiste. Jean-Michel Minovez (alors président de l'UT2J) « souligne la nécessité de réviser en profondeur le projet d'Idex, en distinguant le projet Idex, et le devenir de l'Université de Toulouse » et il remet en cause certains principes fondant l'Idex, notamment « une vision élitiste de l'excellence » et le « périmètre d'excellence concernant la recherche et le système de chaire ». Selon Bertrand Monthubert (alors président de l'UT3), « si le dossier constitué répondait à la philosophie de l'appel à projet, il ne correspond pas à la vision de l'UPS, qui valorise la coopération, plus que la compétition entre établissements ». Pour B. Monthubert (UT3), il faudrait élaborer un projet « incarnant un service public d'enseignement supérieur à Toulouse, fondé sur la coopération et l'inclusion, plutôt que de rechercher la compétitivité internationale à tout prix ». Par ailleurs, « en termes de formation, UPS critique la mise en place des formations étoilées, qui donnent une image élitiste du programme Idex ». De plus, selon B. Monthubert, « sur la question de la recherche, UPS considère, que la vision développée dans le dossier Idex en exclut de larges pans, en suivant un mode de fonctionnement (appel à projet, course à la publication, bibliométrie), qui ne favorise pas la prise de risque et le soutien à des nouvelles équipes ». Pour ce dernier, « le fondement à respecter est [...] l'utilisation des fonds pour améliorer l'attractivité du site et pour développer les établissements qui composent l'Université de Toulouse » et non pas pour « isoler une partie de la communauté sur laquelle seraient concentrés les moyens de financement » (cf. Annexe 3). Selon Hervé Pingaud (alors directeur du CUFR Jean-François Champollion), « le fait de ne proposer une double majeure, que sur Toulouse (plutôt qu'avec d'autres sites du territoire régional), tout en sachant que certains étudiants n'ont pas les moyens de venir y étudier, s'assimile à de l'élitisme, plutôt qu'à de l'excellence ». A contrario, nous remarquons également des discours en faveur d'une conception de l'excellence conforme à la philosophie de l'appel à projet et aux attentes du jury international. Ainsi, si pour J.-M. Minovez (UT2) et pour B. Monthubert (UT3) le projet Idex doit,

respectivement, être « révisé en profondeur » ou encore être « redimensionné », Bruno Sire (UT1), par contre, « ne remet pas en cause le contenu du dossier » et « approuve dans sa globalité le projet en l'état » (cf. Annexe 1). Pour ce dernier, « le système de 'tenure track', décrié par certains, désigne simplement des contrats CDD, comme cela est déjà pratiqué pour les post-docs en France », contrairement à B. Monthubert qui considère que le système de 'tenure track' représente « l'extension de la précarité [...] au détriment d'une recherche sécurisée, qui permette la prise de risque ». De plus, selon les propos de B. Sire, rapportés par Jean-Gabriel Sorbara (UT1) dans le compte rendu du 19 juillet 2012 du groupe de travail sur les programmes financés par l'Idex, « bien qu'il [...] existe un besoin de financement d'équipements en matière scientifique, il serait profitable de recentrer ces fonds [ceux de l'Idex] sur l'accueil de chercheurs internationaux (Chaires) afin d'encourager une dynamique positive ». Des divergences (à propos des tenure track, des chaires, ...) émergent donc entre les trois universités via leurs représentants (présidents) au moment de la construction de ce projet d'une Université de Toulouse. En effet, comme nous l'avons vu ci-dessus, B. Sire (UT1) ne partage donc ni la position de B. Monthubert (UT3) sur les tenure track, ni celle de J.-M. Minovez (UT2) sur les chaires.

Nous pouvons également remarquer un autre dissensus entre les présidents des trois universités toulousaines à propos de la gouvernance de l'UT dans le compte rendu de la quatrième réunion du groupe de travail sur la gouvernance de l'Université de Toulouse du 25 septembre 2012. En effet, Bruno Sire est « favorable à la présence d'un président de CA extérieur à la communauté académique, qui ait un rôle de sage pouvant arbitrer, avec un exécutif disposant plus largement du pouvoir » car, selon lui, il est logique que « les établissements, qui décident de transférer leur pouvoir, en donnent davantage à la personne à la tête du Comité exécutif, qui les représente ». De plus, contrairement à B. Monthubert, B. Sire « est opposé à l'élection d'un président au CA, qui serait le reflet des majorités, et propose un président de CA non exécutif, et un DG choisi pour ses compétences, et qui peut être nommé par le ministère. Or, selon J.-M. Minovez, « un CA doit représenter de façon large, et avec un effectif assez important, toute la communauté de l'UT: enseignants-chercheurs, BIATOSS, étudiants ». Ce dernier « exprime sa crainte de la mise en place d'un modèle peu démocratique où la légitimité des décisions prises serait faible » et il « propose d'imaginer une fonction de Directeur Général des Services, qui assume la direction de l'UT en attendant une formulation juridique nouvelle ».

Ces premières discussions autour de « l'élaboration d'une charte établissant des valeurs communes » ayant pour objectif de réunir des établissements d'enseignement supérieur Midi-Pyrénéens dans une nouvelle structure, l'Université Fédérale de Toulouse, révèlent que les logiques facultaires dont parle P. Bourdieu (1984) sont encore aujourd'hui cristallisées dans les universités et donc toujours

d'actualité, du moins sur le plan des valeurs : l'université d'économie et de droit (UT1), l'université de lettres et de sciences humaines (UT2J) et l'université de sciences et de médecine (UT3) défendraient encore des valeurs qui sont propres à chacune d'elles. Cela renvoie à P. Bourdieu lorsqu'il parle d'une opposition économique, culturelle et sociale entre les facultés qu'il qualifiait de « temporellement dominées » (facultés de science et de lettre) et celles qu'il qualifiait de « socialement dominantes » (facultés de droit et de médecine). Par ailleurs, lorsqu'il décrit la situation du monde universitaire avant 1968, P. Bourdieu (ibid., pp.82-83) parle déjà d'une opposition sur le plan des valeurs entre les professeurs d'université : « entre les cliniciens et les mathématiciens, ou même entre les juristes et les sociologues, il y a tout l'écart entre deux modes de production et de reproduction du savoir et, plus largement, entre deux systèmes de valeurs et deux styles de vie ou, si l'on veut, entre deux manières de concevoir l'homme accompli ». Nous pouvons aujourd'hui nous demander en quoi les propos de P. Bourdieu sont toujours d'actualité une cinquantaine d'années plus tard. Plus précisément, existe-t-il encore actuellement des conceptions disciplinaires différenciées de la production et de la reproduction du savoir ainsi que des conceptions disciplinaires différenciées des systèmes de valeurs des professeurs d'université? Ou bien des logiques d'appartenances universitaires se sont-elles substituées aux logiques d'appartenances disciplinaires?

À Toulouse, la construction d'un consensus à propos de la forme de la réorganisation territoriale des établissements d'enseignement supérieur entraînée par les politiques d'excellence n'a donc pas effacé la question des valeurs défendues par chaque université et, de fait, les différentes conceptions de l'excellence portées par les membres de ces universités. Même si l'objectif principal n'a pas été atteint, car le financement Idex a rapidement été arrêté, la forme fédérale de l'Université de Toulouse est encore en vigueur aujourd'hui. Depuis 2019, l'UFT est une candidate éventuelle pour un « projet d'établissement expérimental » qui lui permettrait de se remettre en course pour l'excellence, à condition d'abandonner sa forme fédérale et d'adopter une autre organisation territoriale.

Question de recherche : Quelles réalités professionnelles et organisationnelles inhérentes au nouveau modèle français de la qualité académique fondé sur les politiques d'excellence initiées dès 2010 sont-elles dévoilées par les Maîtres de Conférences de l'Université Fédérale de Toulouse lorsqu'ils évoquent et justifient leurs pratiques quotidiennes et lorsqu'ils prennent position vis-à-vis de l'excellence ?

Troisième partie - Méthodologie de l'enquête par entretiens auprès de Maîtres de Conférences de l'Université Fédérale de Toulouse

I. Démarche générale

Mon travail s'inscrit dans une sociologie compréhensive telle que la conçoit M. Weber. La démarche sociologique compréhensive suit principalement trois phases : la compréhension, l'interprétation et l'explication d'un phénomène social.

Dans cette partie qui concerne ma méthodologie, j'explique les étapes que j'ai suivies pour comprendre le sens des prises de positions et des pratiques qu'un panel de Maîtres de Conférences de l'UFT évoquent à propos du thème de l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche.

Dans un premier temps, parallèlement à la consultation de la littérature portant sur l'excellence et ses politiques dans l'enseignement supérieur, j'ai voulu mieux comprendre les dynamiques institutionnelles, organisationnelles et territoriales du site scientifique toulousain en lien avec le projet d'obtention de l'Idex depuis la fin des années 2000. Pour ce faire j'ai à la fois consulté les archives locales de l'UFT, et effectué un entretien avec un expert local en sociologie des organisations puisque mon objet d'étude sur l'excellence incluait la dimension de réorganisation du site Toulousain en fédération ou fusion comme nous le verrons ci-dessous.

Sur le site internet de l'UFT, nous pouvons visionner certaines archives. J'ai ainsi pu accéder à des documents concernant le projet Idex depuis 2012, et notamment sur la période 2012-2016 (projet Idex-UNITI⁴⁸). J'ai notamment consulté les protocoles d'accords pour l'Idex, l'évaluation (et la pré-évaluation) du jury de l'Idex, les comptes rendus des réunions du Comité de Pilotage Idex, les comptes rendus des réunions du Comité de Concertation de Site (CCS), les comptes rendus des réunions des quatre groupes de travail (sur la gouvernance de l'Université et de l'Idex, sur les

48 <https://www-archive.univ-toulouse.fr/idex/strategie/historique#idex-unity>

programmes financés par l'Idex, sur les annexes financières et sur les jalons et indicateurs). Ces compte-rendus révèlent les positions prises par les représentants des différentes institutions toulousaines et leurs enjeux explicites ou sous-jacents. J'ai également reçu la permission du Président de l'Université Fédérale de Toulouse, Monsieur Philippe Raimbault, de consulter certaines archives de l'UFT à l'UFT auprès de son assistante de direction, Madame Françoise Rivière. Cela m'a notamment permis de vérifier et de compléter les documents que j'avais déjà recueillis au préalable sur le site internet de l'UFT, ainsi que d'obtenir les rapports d'activité de l'UFT depuis 2011.

Par ailleurs, au début de ma recherche, en première année de master (en 2020), j'ai effectué un entretien exploratoire avec Monsieur Gilbert de Terssac, sociologue des organisations, du travail et spécialiste de la régulation sociale, membre du CERTOP à l'UT2J et directeur de recherche émérite CNRS. Monsieur de Terssac est également un expert en ce qui concerne le site universitaire toulousain à propos duquel il rédige actuellement un ouvrage et auquel il a participé en tant que membre universitaire élu. Cet entretien exploratoire auprès d'une personne extérieure à mon futur panel de sujets de recherche m'a permis de mieux contextualiser le mouvement social de 2017-2018 contre la fusion des universités toulousaines, ainsi que de mieux comprendre le lien entre les multiples changements organisationnels du site scientifique toulousain et l'ambition de l'UFT d'acquiescer l'Idex depuis 2010.

Ces différentes informations : littérature, archives, entretien exploratoire, ont alimenté la problématisation de mon mémoire.

Deuxièmement, afin de répondre à ma question de recherche, j'ai utilisé une technique de recueil de données qualitative, l'entretien semi-directif, technique adaptée à mon travail inscrit dans une sociologie compréhensive. Mon terrain de recherche est constitué d'un panel de Maîtres de Conférences de l'UFT. Afin de tester mon guide d'entretien (en vue de son amélioration), j'ai réalisé deux entretiens « tests » avec deux Maîtres de Conférences de l'UT2. Ces entretiens m'ont ainsi permis de tester la durée de l'échange, ainsi que la pertinence de mes questions afin d'élaborer mon guide d'entretien final⁴⁹. J'ai ensuite recueilli les discours de Maîtres de Conférences des trois universités toulousaines (UT1, UT2, UT3). Puis, j'ai analysé ces discours de deux manières : de façon globale avec une analyse statistique de discours (logiciel Iramuteq), et de façon plus fine avec une analyse thématique de contenu.

49 Voir Annexe 5.

Je vais maintenant présenter les thématiques de mon guide d'entretien, puis indiquer les raisons du choix des types de traitements effectués sur le corpus de discours recueilli.

II. Les entretiens auprès de MCF de l'UFT : panel, thématiques d'entretien, et types de traitement

II.1. Le panel

Afin de répondre à ma question de recherche⁵⁰, j'ai interrogé un panel de 17 Maîtres de Conférences de l'UFT appartenant aux trois universités toulousaines (UT1, UT2, UT3). J'ai choisi de m'intéresser aux Maîtres de Conférences plutôt qu'aux Professeurs d'Université. En effet ces derniers sont moins nombreux que les MCF (en 2020, parmi les enseignants en fonction dans l'enseignement supérieur, 38 % sont des MCF et 22 % des PU)⁵¹, la parité des sexes est davantage égalitaire chez les MCF (par exemple, en 2020 : en Sciences la part des femmes PU est de 19 % tandis que la part de femmes MCF est de 34 %; en Lettres et Sciences humaines, la part des femmes PU est de 41 % tandis que la part des femmes MCF est de 57%)⁵² et les PU sont plus âgés que les MCF (en moyenne, 40 ans pour les MCF contre 53 ans pour les PU)⁵³. Mon enquête ayant un caractère exploratoire, j'ai préféré m'intéresser à la population d'enseignants-chercheurs la plus la plus nombreuse, la, plus diversifiée possible en termes d'âge et celle où la parité des sexe est la plus respectée, c'est-à-dire les MCF. De plus, les MCF étant les plus nombreux, la probabilité que ces personnes acceptent de participer à mon enquête était plus élevée.

Ce panel de 17 MCF n'est pas représentatif (au sens quantitatif du terme) de la population-mère des MCF de l'UFT. J'ai toutefois équilibré au mieux les profils des MCF qui constituent ce panel selon certains de leurs caractéristiques : leur appartenance universitaire, leur appartenance disciplinaire, leur sexe, leur âge, leur ancienneté et leur appartenance, ou non, à un Labex. Pour chaque université, j'ai essayé de construire un sous-panel de Maîtres de Conférences appartenant à des laboratoires de recherche qui couvrent l'ensemble des disciplines (ou des UFR) de l'université en

50 En quoi les pratiques, les prises de position et les justifications des chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Fédérale de Toulouse suscitées par les politiques d'excellence apparues dans le système d'enseignement supérieur et de recherche français depuis 2010 dévoilent-elles certains enjeux professionnels et organisationnels inhérents au nouveau modèle français de la qualité académique fondé sur l'excellence ?

51 Voir Annexe 6

52 Voir Annexe 7

53 Voir Annexe 8

question, ce qui a conditionné mes choix. Lorsque le nombre de disciplines de l'université était trop important, j'ai choisi celles qui regroupaient le plus grand nombre d'étudiants (à UT2 par exemple, j'ai préféré choisir des MCF appartenant aux disciplines de Lettres, Langues et, dans les Sciences Humaines et Sociales, Psychologie, Histoire et Archéologie).

Dans l'incertitude du type de réception de ma demande d'entretien auprès des MCF, j'ai envoyé environ 300 mails pour contacter mes futurs enquêtés en leur présentant brièvement mon sujet de recherche et l'intérêt que je leur porte. Contre toute attente, j'ai reçu une centaine de réponses dont une soixantaine étaient positives, ce qui a montré un intérêt pour mon sujet dans la population concernée. Par conséquent, j'ai pu choisir mes futurs enquêtés en fonction des critères énoncés plus haut.

En ce qui concerne UT1, j'ai choisi deux enquêtés dans un laboratoire de management, un enquêté dans un laboratoire d'économie, un enquêté dans un laboratoire de droit, un enquêté dans un laboratoire d'économie et de politique. En ce qui concerne UT2, j'ai choisi deux enquêtés dans un laboratoire de lettres et de langues, deux enquêtés dans deux laboratoires de psychologie, un enquêté dans un laboratoire d'archéologie, un enquêté dans un laboratoire d'histoire. En ce qui concerne UT3, j'ai choisi un enquêté dans un laboratoire de physique, un enquêté dans un laboratoire de mathématique, un enquêté dans un laboratoire d'informatique, un enquêté dans un laboratoire de sciences naturelles, un enquêté dans un laboratoire de médecine et un enquêté dans un laboratoire de Staps. J'ai également pu choisir mes enquêtés sur un (quasi) pied d'égalité selon deux autres critères : leur sexe et leur appartenance (ou non) à des Labex.

Le tableau ci-dessous montre la composition effective de mon panel en fonction de l'appartenance universitaire et disciplinaire des Maîtres de Conférences enquêtés.

	Appartenance disciplinaire des Maîtres de Conférences enquêtés	des Nombre de Maîtres de Conférences enquêtés
Universités UT1	Gestion / Management	2
	Économie	1
	Droit / Affaires	1
	Science politique	1
UT2	Lettres, Langues	2
	Histoire	1
	Archéologie	1
UT3	Psychologie	2
	Informatique	1
	Mathématiques	1
	Physique-Chimie	1
	Sciences du vivant	1
	Médecine	1
	Staps	1

Parmi mes 17 enquêtés, 8 ne font pas partie de Labex contre 9 qui appartiennent à des Labex : deux au Labex « Centre International de Mathématiques et Informatique de Toulouse » (CIMI) situé à UT3 ; un au Labex « Toulouse Cancer » (TOUCAN) situé à l'Institut Universitaire du Cancer Toulouse Oncopole ; un au Labex « Nano, mesures EXtrêmes et Théorie » (NEXT) situé à l'Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse ; un au Labex « Incitations, Acteurs et Marchés » (IAM-TSE) situé à Toulouse School of Economics ; quatre au Labex « Structuration des Mondes Sociaux » (SMS) situé à UT2.

Le tableau ci-dessous montre la composition des enquêtés de mon panel faisant partie d'un Labex en fonction de l'appartenance universitaire ou institutionnelle de ces Labex.

		Labex enquêtés	Nombre de Maîtres de Conférences enquêtés
Universités	UT1 (TSE)	IAM-TSE	1
	UT2	SMS	4
	UT3	CIMI	2
IUCT-Oncopôle		TOUCAN	1
INSA Toulouse		NEXT	1

Le tableau ci-dessous montre certaines caractéristiques socio-professionnelles de chacun de mes enquêtés (numérotés par ordre de passation des entretiens).

Parmi mes 17 enquêtés : 7 ont 50 ans ou plus, 2 ont entre 40 et 50 ans et 8 ont entre 30 et 40 ans ; 7 ont entre 1 et 10 ans d'expérience professionnelle (2011 (inclus) à aujourd'hui), 4 ont entre 10 et 20 ans d'expérience professionnelle (de 2001 (inclus) à 2011 (exclu)) et 6 ont plus de 20 ans d'expérience professionnelle (inférieur à 2001 (exclu)) ; 6 ont une HDR (et 11 n'en ont pas) ; 3 sont syndiqués (et 14 ne le sont pas).

Caractéristiques des enquêtés

	Sexe	Université	Discipline	HDR	Âge	Ancienneté	Appartenance à un syndicat	Appartenance à un Labex
Enquêté 1	H	UT3	Biologie	Oui	+50	1993	Non	Non
Enquêté 2	F	UT1	Mathématiques	Oui	+50	1996	Non	Oui
Enquêté 3	F	UT2	Histoire	Oui	+40	2001	Non	Oui
Enquêté 4	H	UT1 (Sciences politiques)	Économie	Non	+30	2012	Non	Oui
Enquêté 5	F	UT3	Informatique	Non	+30	2020	Non	Oui
Enquêté 6	H	UT3	STAPS	Non	+50	2008	Non	Oui
Enquêté 7	F	UT2	Psychologie	Non	+50	1994	Oui	Non
Enquêté 8	F	UT2	Langues (espagnol)	Non	+30	2017	Non	Non
Enquêté 9	H	UT2	Lettres	Non	+50	1999	Oui	Non
Enquêté 10	F	UT3 (EIP)	Physique	Oui	+40	2007	Oui	Non
Enquêté 11	F	UT1	Marketing	Non	+30	2014	Non	Non
Enquêté 12	H	UT1	Droit	Non	+30	2020	Non	Non
Enquêté 13	F	UT2	Psychologie	Oui	+50	1996	Non	Non
Enquêté 14	H	UT3 (IUCT-Oncopôle)	Biologie	Non	+50	1998	Non	Oui
Enquêté 15	H	UT1	Gestion	Non	+30	2013	Non	Non
Enquêté 16	H	UT3	Mathématiques	Non	+30	2019	Non	Oui
Enquêté 17	F	UT2	Archéologie	Oui	+30	2006	Non	Oui

Dans la partie suivante nommée Analyse, ce tableau est utile pour référer les discours de mes enquêtés à leurs profils socio-professionnels respectifs. En effet, l'entretien 1 correspond à l'enquêté 1, l'entretien 2 correspond à l'enquêté 2 et ainsi de suite.

J'avais pour ambition de réaliser neuf entretiens avec des hommes et le même nombre d'entretiens avec des femmes. Mais, après avoir attendu, en vain, que l'un de mes enquêté soit disponible, j'ai

finalement réalisé 17 entretiens semi-directifs avec 8 hommes et 9 femmes. Ces entretiens ont majoritairement duré entre 1h30 et 2h.

II.2. Les thématiques de mon guide d'entretien

J'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs, qui permettent de garder une certaine souplesse dans la discussion tout en orientant le propos de mes enquêtés lorsqu'il le faut.

Les trois premières parties de mon guide d'entretien (« La trajectoire professionnelle » ; « Les pratiques professionnelles » ; « L'engagement professionnel et politique ») ont pour objectif d'obtenir quelques informations socio-professionnelles sur mes enquêtés tout en les mettant en confiance.

Les quatre dernières parties de mon guide d'entretien (« Excellence et profession » ; « Excellence et ESR » ; « Évaluation et ESR » ; « Perspectives ») ont pour ambition de faire parler mes enquêtés sur mon objet de recherche : l'excellence académique.

Toutes les parties de mon guide d'entretien ont pour intention de révéler à la fois les pratiques de mes enquêtés, leurs prises de positions et leurs justifications sur les thématiques abordées.

Voici l'intégralité de mon guide d'entretien (qui se trouve aussi en Annexe 5) :

La trajectoire professionnelle

- 1) Pour commencer, pouvez-vous passer en revue les grandes étapes de votre parcours professionnel ?
 - Quand et dans quelle université avez-vous été recruté maître de conférence ?
 - Comment votre carrière a-t-elle évolué ? (Êtes-vous titulaire d'une HDR?)
 - Par quels laboratoires de recherche êtes-vous passé ?
 - Avez-vous enseigné autre part qu'à l'université ? (École d'ingénieur, instituts, ...)
 - Avez-vous eu des responsabilités administratives au sein d'un laboratoire, d'une UFR ou d'un département de recherche ?
 - Avez-vous des projets professionnels à court terme ou à long terme ?

Les pratiques professionnelles

- 2) Racontez-moi une semaine-type de travail, j'ai besoin de savoir comment se répartissent vos activités professionnelles en matière de recherche, d'enseignement et de gestion administrative.
 - Combien de temps passez-vous :
 - à préparer les cours et à enseigner ?
 - à faire de la recherche et à publier ?
 - à gérer le côté administratif ?
 - Que préférez-vous dans tout ça ?
 - Rencontrez-vous des difficultés ?
 - Travaillez-vous seul ou en équipe ?
 - Vous travaillez plutôt sur le campus ou chez vous ?
 - Quels sont vos interlocuteurs principaux ?
- 3) Pouvez-vous me décrire un peu plus précisément vos activités de recherche et d'enseignement ?
 - Avez-vous des spécialités d'enseignement ?
 - Quelles sont vos principales thématiques de recherche ?
 - Sur quoi travaillez-vous actuellement ?

- 4) Avez-vous déjà répondu à des appels d'offre concernant la recherche ou la formation ?
 Si oui : Quel(s) appel(s) d'offre ? Comment faites-vous pour y répondre ? Actuellement répondez-vous à un appel d'offre ? Comptez-vous répondre à un futur appel d'offre ?
 Sinon : Actuellement répondez-vous à un appel d'offre ? Comptez-vous répondre à un futur appel d'offre ?
- 5) Avez-vous le sentiment que votre activité professionnelle évolue, que ce soit dans le bon ou dans le mauvais sens ?

L'engagement professionnel et politique

- 6) Êtes-vous membre d'une association ou d'un collectif en lien avec l'université ?
 Si oui : Lesquel(le)s ? Depuis quand ? Quel est l'objectif de cette organisation ? Comment vous impliquez-vous dans cet organisation ?
- 7) Avez-vous déjà eu des responsabilités politiques au sein d'une université ?
 Si oui : Lesquelles ? Quand ? L'avez-vous plutôt bien ou mal vécu ? Souhaitez-vous avoir de nouvelles responsabilités ?
- 8) Avez-vous déjà adhéré à un syndicat ?
 Si oui : Le(s)quel(s) ? Pour quelles raisons ? Êtes-vous plutôt satisfait ou insatisfait des actions de votre syndicat ?
 Si non : Pour quelles raisons ?

Excellence et profession

- 9) Que signifie pour vous l'excellence dans votre métier ?
 Avez-vous le sentiment que vos activités se situent dans l'excellence ?
 Si oui : Concrètement, comment se traduit cette excellence ?
 Selon vous, comment faire pour devenir un excellent enseignant-chercheur ?
 Spontanément, auriez-vous un ou quelques exemple(s) d'enseignants-chercheurs excellents ? D'après-vous, comment ont-ils fait pour le devenir ?
- 10) Êtes-vous admiratif de certains collègues que vous connaissez personnellement ?
 Aux niveaux : Local ? National ? International ?
 Si oui : Lesquels ?
- 11) Plus généralement êtes-vous admiratif de certains collègues que vous ne connaissez pas personnellement ?
 Si oui : Lesquels ?
- 12) Parmi les noms de collègues que vous avez cités, considérez-vous que certains sont particulièrement excellents ?
 Si oui : Lesquels ? Que font-ils pour que vous les considériez comme d'excellents enseignants-chercheurs ?
- 13) Connaissez-vous des revues scientifiques ou bien des maisons d'édition particulièrement prestigieuses ?
 Si oui : Pourquoi considérez-vous ces revues / maisons d'éditions comme étant particulièrement prestigieuses ?
- 14) Avez-vous déjà publié dans des revues scientifiques prestigieuses ou bien des maisons d'édition prestigieuses ?
 Si oui : Comment faites-vous pour réussir à publier dans ces revues / maisons d'édition ?
 Sinon : Avez-vous déjà essayé de publier dans ces revues / maisons d'édition ?
 Si oui : Comment expliquez-vous que votre article n'ait pas été retenu par le comité de cette revue / maison d'édition ?
 Sinon : Connaissez-vous des collègues qui ont publié ou essayé de publier dans ces revues ?

Excellence et ESR

- 15) Avez-vous lu des textes portant sur l'excellence à l'université ?
 Si oui : Dans quel type de texte ? De qui émanaient-ils ? (presse syndicale, collectif d'enseignants-chercheurs, livre d'un chercheur, texte du CNU, ...) Quelles idées étaient mentionnées dans ce texte ?
 Sinon : Savez-vous quels textes en parlent ?
- 16) Avez-vous assisté ou participé à une discussion ou de simples échanges entre collègues portant sur l'excellence à l'université ?
 Si oui : Dans quelles circonstances ? Avec qui ? A propos de quoi ? Qu'est-ce qui était dit ? Quelle était l'ambiance ?
 Connaissez-vous d'autres personnes ayant un avis sur le sujet de l'excellence à l'université ?
 Sinon : Connaissez-vous des personnes ayant un avis sur le sujet de l'excellence à l'université ?
 Si oui : Quel est leur avis ?
 Sinon : Savez-vous où et entre quelles personnes peut avoir lieu une discussion sur le sujet de l'excellence à l'université ?
 Avez-vous entendu parler du mouvement social de 2017-2018 contre la fusion des universités toulousaines ?
 Si oui : Y avez-vous participé ? Quel regard portez-vous sur ce qu'il s'est passé ?
- 17) Connaissez-vous les dispositifs du Programmes d'Investissement d'Avenir (PIA) ou bien du Grand Plan d'Investissement (GPI) ?

Si oui : Comment en avez-vous entendu parler ? Dans quelles circonstances ? Avec qui ? A propos de quoi ? A quoi correspond cela selon vous ?

18) Avez-vous entendu parler des initiatives d'excellence (Idex) ou bien des laboratoires d'excellence (Labex) ?

Si oui : Dans quelles circonstances ? Avec qui ? A propos de quoi ?

Y participez-vous ?

Si oui : De quelle manière ? Qu'en pensez-vous ?

Sinon : Souhaitez-vous y participer ?

Si oui : Qu'est-ce qui vous en empêche ?

Sinon : Qu'est-ce qui vous gêne ? Qu'en pensez-vous ?

Évaluation et ESR

19) Connaissez-vous des indicateurs permettant d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur, les formations, les unités de recherche ou bien les enseignants-chercheurs ?

20) Connaissez-vous votre h-index ? (qui mesure l'impact des publications des chercheurs et enseignants-chercheurs)

Si oui : Comment le connaissez-vous ? Vous tenez-vous informé de son évolution ? Cela a-t-il une importance pour vous ? Comment vous en servez-vous ?

21) Existe-t-il des universités particulièrement prestigieuses ou plus prestigieuses que d'autres à Toulouse, en France ou bien dans un autre pays ?

Si oui : Lesquelles ? Pour quelles raisons ?

22) Parmi les ensembles de critères (ci-dessous) servant à certains jurys ou experts pour évaluer et classer les établissements d'enseignement supérieurs, auxquels accordez-vous le plus d'importance ?

Recherche, éducation et innovation ; Transformation institutionnelle ; Gestion du management ; Qualité de l'enseignement ; Qualité de l'institution ; Publications des scientifiques ; Taille de l'institution ; Enseignement & apprentissage ; Recherche ; Transfert de connaissances ; Orientation internationale ; Engagement régional

Pour quelles raisons ?

23) Plus particulièrement, parmi les critères (ci-dessous) servant à évaluer les établissements d'enseignement supérieurs français, auxquels accordez-vous le plus d'importance ?

Excellence de la recherche ; Excellence de l'enseignement ; Innovation ; Université cible (c'est-à-dire projet universitaire) ; Campus et vie étudiante ; Visibilité internationale ; Politique des ressources humaines ; Partenaires (académiques, économiques, industriels) ; Gouvernance et projet de management

Pour quelles raisons ?

24) Parmi les ensembles de critères et les critères d'évaluation (ci-dessous) utilisés pour évaluer les unités de recherche des établissements d'enseignement supérieurs, auxquels accordez-vous le plus d'importance ?

PRODUITS ET ACTIVITÉS DE LA RECHERCHE

- Production de connaissances, activités et collaborations académiques concourant au rayonnement et à l'attractivité scientifique

- Interactions avec l'environnement non académique, impacts sur l'économie, la société, la culture, la santé

- Implication dans la formation par la recherche

ORGANISATION ET VIE DE L'UNITÉ

PROJET ET STRATÉGIE À CINQ ANS

Pour quelles raisons ?

25) Qu'est-ce qui a le plus changé dans votre pratique du métier d'enseignant-chercheur depuis que vous avez été recruté ?

- En ce qui concerne la recherche ? (réponse aux appels d'offre, publications, ...)

- En ce qui concerne l'enseignement ? (cours en présentiel/sur internet, ...)

- En ce qui concerne la gestion administrative ?

Plus récemment, avez-vous perçu un changement significatif ?

Perspectives

26) Pensez-vous que le fonctionnement des universités et le travail des enseignants-chercheurs auront changé d'ici une dizaine d'années ?

Si oui : De quelle manière ? Quelles perspectives ?

Sinon : Pour quelles raisons ? Quelles perspectives ?

27) Êtes-vous bien dans votre métier ? Pour quelles raisons ? Comment envisagez-vous la suite de votre carrière professionnelle ?

Clôture

28) Souhaitez-vous ajouter quelque chose ou bien revenir sur un point abordé ?

II.3. Les traitements des données recueillies

Comme nous le verrons dans la partie suivante, afin d'analyser ces entretiens, j'ai utilisé deux méthodes : l'une faisant émerger des tendances générales, l'autre permettant une analyse plus fine. J'ai d'abord réalisé une analyse statistique multi-dimensionnelle de discours à l'aide de la méthode Reinert (CHD) du logiciel Iramuteq, que j'ai complétée par une Analyse Factorielle de Correspondances (AFC).

Ensuite j'ai effectué une analyse thématique de contenu. Pour ce faire, j'ai recherché les thèmes principaux de chaque entretien afin de trouver les thématiques les plus communes transversales aux entretiens. Ce sont ces thématiques que je présenterai dans la partie concernant l'analyse de contenu.

En ce qui concerne l'analyse statistique multi-dimensionnelle et plus particulièrement les classifications automatiques, il existe principalement deux méthodes : la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) et la Classification Hiérarchique Descendante (CHD). Contrairement à la CAH qui regroupe des données en identifiant leurs similitudes, la CHD permet de dissocier des données en identifiant leurs différences. La méthode Reinert du logiciel Iramuteq utilise spécifiquement la CHD pour différencier statistiquement (grâce à la métrique du khi2) des sous-ensembles de mots (les « classes de discours ») à partir d'un unique corpus de textes. Plus précisément, en recherchant les occurrences et les cooccurrences de certains mots, ainsi que leur opposition à d'autres mots, la CHD divise ce corpus en deux partitions, puis ces deux partitions en partitions successives, et ainsi de suite. Elle forme des « classes de discours » se différenciant entre elles par les « mots » occurrents et cooccurrents qui les composent. La CHD indique pour chaque « mot » un coefficient (khi2) montrant la force de la liaison statistique entre ce mot et la « classe de discours » dont il fait partie. La CHD peut également indiquer une liaison statistique (grâce au khi2) entre telle ou telle « classe de discours » et certaines caractéristiques de la population étudiée.

Le profil d'une classe de discours permet notamment de voir pour chaque mot appartenant à la classe de discours l'effectif total (le nombre de fois que ce mot est cité dans le corpus), puis l'effectif de ce mot dans la classe considérée, puis sa force en pourcentage (rapport entre l'effectif de ce mot dans le corpus et l'effectif de ce mot dans sa classe de discours), puis le khi2 qui indique la force statistique qui relie ce mot à la classe de discours, ainsi que le p^{54} , seuil de probabilité de la signification du khi2.

54 Pour Iramuteq un « p » compris entre 0 et 0,05 permet de considérer le khi2 comme étant significatif. Plus le « p » se rapproche de 0 plus il réduit la marge d'erreur liée à la valeur du khi2, ce dernier est alors qualifié de « très significatif ».

Comme je l'ai indiqué plus haut j'ai complété l'analyse de la CHD par celle de l'AFC. L'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) est une méthode statistique de traitement des données qui permet d'extraire certaines informations (issues d'une matrice de données) et de les hiérarchiser. Ces informations extraites sont appelées « facteurs ». Un facteur donné oppose deux pôles qu'il faut analyser pour comprendre la « logique » de ce facteur. L'AFC permet également de visualiser un schéma intéressant : le Plan factoriel. Le Plan factoriel est une représentation graphique du croisement de deux facteurs qui permet de visualiser le positionnement spatial de plusieurs données : les classes de discours de la CHD, les mots appartenant à ces classes de discours, ainsi que les variables étoilées caractérisant les interviewés.

En ce qui concerne l'analyse thématique de contenu (L. Bardin, 1977), celle-ci consiste en une analyse sémantique des 17 entretiens que j'ai réalisés. Elle est complémentaire au repérage sémiotique de l'analyse de discours effectué par Iramuteq. En effet, contrairement à la CHD réalisée par Iramuteq, j'ai essayé de trouver les thématiques qui apparaissent dans les discours issus des 17 entretiens afin de faire ressortir les idées et les pratiques les plus communément partagées ainsi que les idées et les pratiques singulières évoquées par les enquêtés.

Quatrième partie - Analyse et interprétation des données

Afin de réaliser l'analyse, j'ai d'abord effectué une analyse lexicométrique de discours grâce à la méthode Reinert⁵⁵ du logiciel de traitement de texte Iramuteq. Cette analyse statistique a repéré les grandes tendances des discours en révélant quatre classes de discours présentées en partie I. J'ai ensuite réalisé une analyse thématique de contenu en partie II afin d'analyser plus finement les entretiens..

I) Analyse statistique de discours multi-dimensionnelle

Afin de pouvoir réaliser cette analyse, j'ai créé un corpus de texte spécifique dans lequel apparaissent uniquement les discours de mes enquêtés à partir de la quatrième partie de mon guide d'entretien (c'est-à-dire la partie qui aborde réellement le thème de l'excellence). J'ai toutefois gardé certains passages d'entretiens dans lesquels le thème de l'excellence est abordé spontanément par mes enquêtés (avant la quatrième partie de mon guide d'entretien).

Par ailleurs, j'ai enlevé mes interventions et j'ai remplacé certaines de mes questions par des variables illustratives (des « variables étoilées ») transversales à tous les entretiens. Certaines de ces variables étoilées sont les suivantes :

- *textes_excellence_univ (connaissance de textes à propos de l'excellence)
- *connaissance_PIA_Idex_Labex
- *Hindex_oui / Hindex_non
- *connaissance_mvt_social (connaissance à propos du mouvement social contre le fusion des universités toulousaines en 2017-2018)
- *connaissance_indicateurs (connaissance à propos des critères d'évaluation)
- *excellence_spontanée (discours spontané sur l'excellence)

55 Cette méthode consiste en une analyse statistique des cooccurrences de mots ou de groupes de mots dans un corpus textuel permettant de différencier ce corpus en plusieurs classes de discours (3 minimum) pouvant être interprétées subjectivement par la suite.

J'ai également indiqué par d'autres variables étoilées, certaines caractéristiques socio-professionnelles des interviewés. Certaines de ces variables sont citées ci-dessous.

- Sexe : *homme / *femme
- Université d'appartenance : *UT1 / *UT2 / *UT3
- Âge : *age+de50ans / *age+de40ans / *age+de30ans
- Ancienneté : *anc1_9 / *anc10_19 / *anc20_30
- Appartenance syndicale : *non_syndiqué / *syndiqué
- *HDR_oui / *HDR_non
- *directionthese_non / *directionthese_oui
- *labex_oui / *labex_non

I.1. Quelques tendances

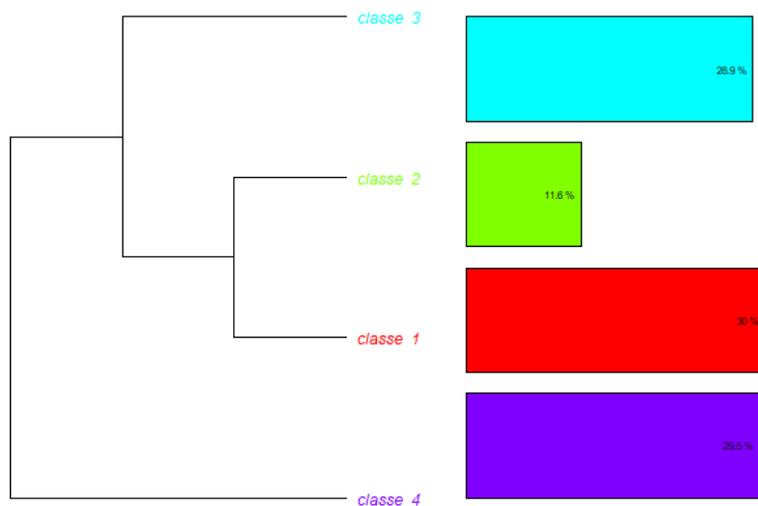
Résultats de la CHD

Nombre de textes: 17
Nombre de segments de texte: 2217
Nombre de formes: 6109
Nombre d'occurrences: 78325
Nombre de lemmes: 4244
Nombre de formes actives: 3869
Nombre de formes supplémentaires: 375
Nombre de formes actives avec une fréquence ≥ 3 : 1364
Moyenne de formes par segment: 35.329274
Nombre de classes: 4
1852 segments classés sur 2217 (83.54%)

Le logiciel a traité les 17 entretiens du corpus, corpus qu'il a divisé en 2217 segments de textes. Il a traité 83,54% de ces segments de textes à partir desquels il a créé 4 classes de discours (voir Annexe 9).⁵⁶

Dendrogramme des quatre classes de discours

⁵⁶ Le logiciel Iramuteq permet de varier le nombre de classes que l'on peut demander. Après plusieurs manipulations, j'ai décidé de garder une CHD indiquant quatre classes, les informations que celles-ci contenaient me paraissant particulièrement intéressantes à interpréter.



La classe de discours 1 est alimentée par 30 % du discours traité par Iramuteq. La classe de discours 2 est alimentée par 11,6 % du discours traité par Iramuteq. La classe de discours 3 est alimentée par, 28,9 % du discours traité par Iramuteq. La classe de discours 4 est alimentée par 29,5 % du discours traité par Iramuteq. Nous pouvons remarquer que la classe 3 s'oppose aux classes 1 et 2, et que la classe 4 s'oppose à toutes les autres.

Résultats de l'AFC

Voici ci-après les schémas du Plan factoriel croisant les facteurs 1 et 2 de l'AFC. Je n'ai pas étendu l'analyse au-delà de ces facteurs car ceux-ci étaient déjà « explicatifs » d'un pourcentage important du corpus de discours (autour de 75%). J'ai considéré que l'analyse de ces facteurs suffisait pour dégager les tendances générales de discours.

Plans factoriels (croisement des facteurs 1 et 2) des classes de discours et des mots qui les composent

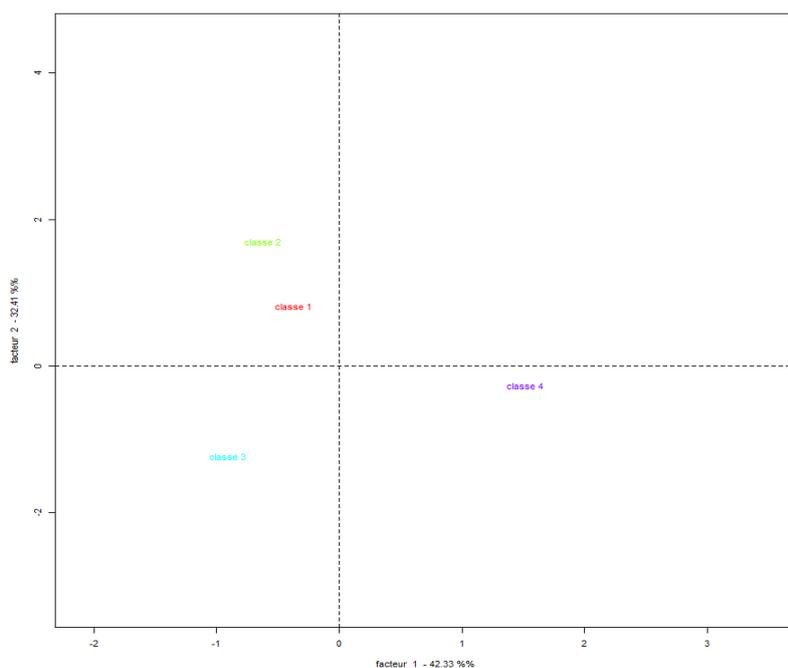


Figure 1: Plan factoriel de l'AFC des quatre classes de discours

Le facteur 1 (horizontal) est alimenté par 42,33 % des segments issus du corpus de textes traité par Iramuteq tandis que le facteur 2 (vertical) est alimenté par 32,41 % des segments issus du corpus de textes traité par Iramuteq. Les classes de discours s'opposent donc davantage sur le facteur 1 que sur le facteur 2, ce qui implique que le facteur 1 est le principal facteur d'opposition. Ainsi, le facteur 1 oppose la classe de discours 4 aux classes de discours 1, 2 et 3 tandis que le facteur 2 oppose la classe de discours 3 aux classes de discours 1 et 2.

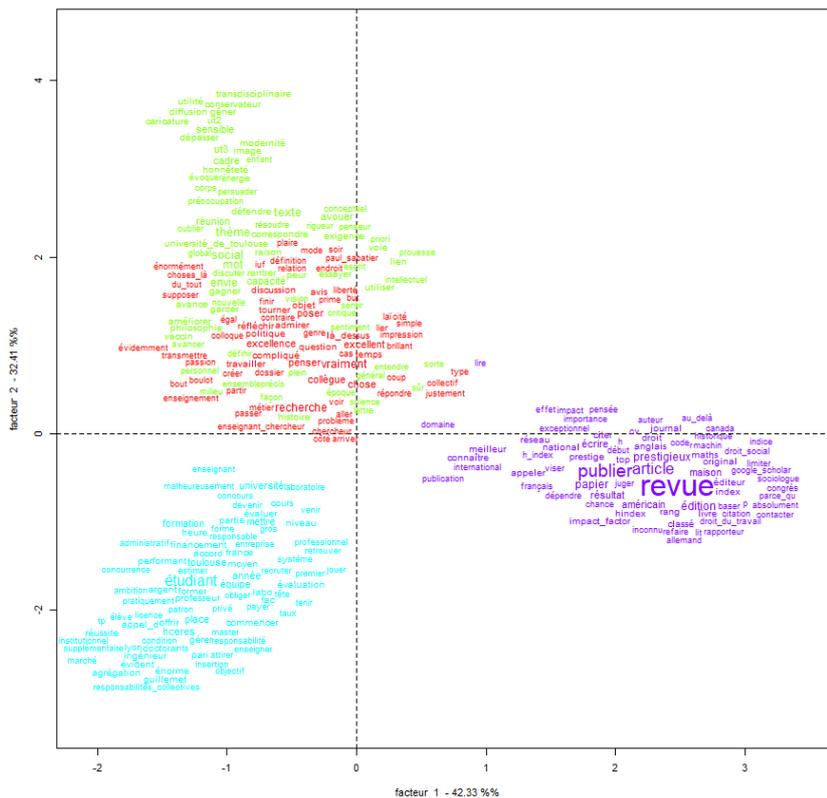


Figure 2: Plan factoriel de l'AFC des mots appartenant aux quatre classes de discours

Par projection des mots sur les facteurs, nous pouvons nous apercevoir que certains mots s'opposent davantage sur un facteur que sur un autre. Le facteur 1 (horizontal) se construit dans l'opposition de l'activité de publication d'articles dans des revues (classe de discours 4, à droite) aux activités administratives et institutionnelles de la profession de Maître de Conférences (classe de discours 3, en bas à gauche) ainsi que dans l'opposition aux activités de formation, de transmission et de diffusion (classe de discours 2 ; en haut à gauche). Le facteur 2 (vertical) se construit dans une opposition entre le thème du niveau d'intérêt par rapport à l'excellence (textes, discussions) (classes de discours 2 ; en haut à gauche) et le thème portant sur les responsabilités administratives et sur l'insertion des étudiants (classe de discours 3 ; en bas à gauche).

Ce plan factoriel qui croise les facteurs 1 et 2 de l'AFC permet de visualiser non seulement le positionnement des mots et classes de discours par rapport à ce croisement (figures 1 et 2), mais aussi le rapprochement ou l'éloignement des variables illustratives par rapport aux discours (figure 3).

I.2. Analyse détaillée des classes de discours de la CHD

L'analyse statistique de discours fait apparaître quatre classes de discours auxquelles j'ai donné des titres dans les quatre parties ci-dessous.

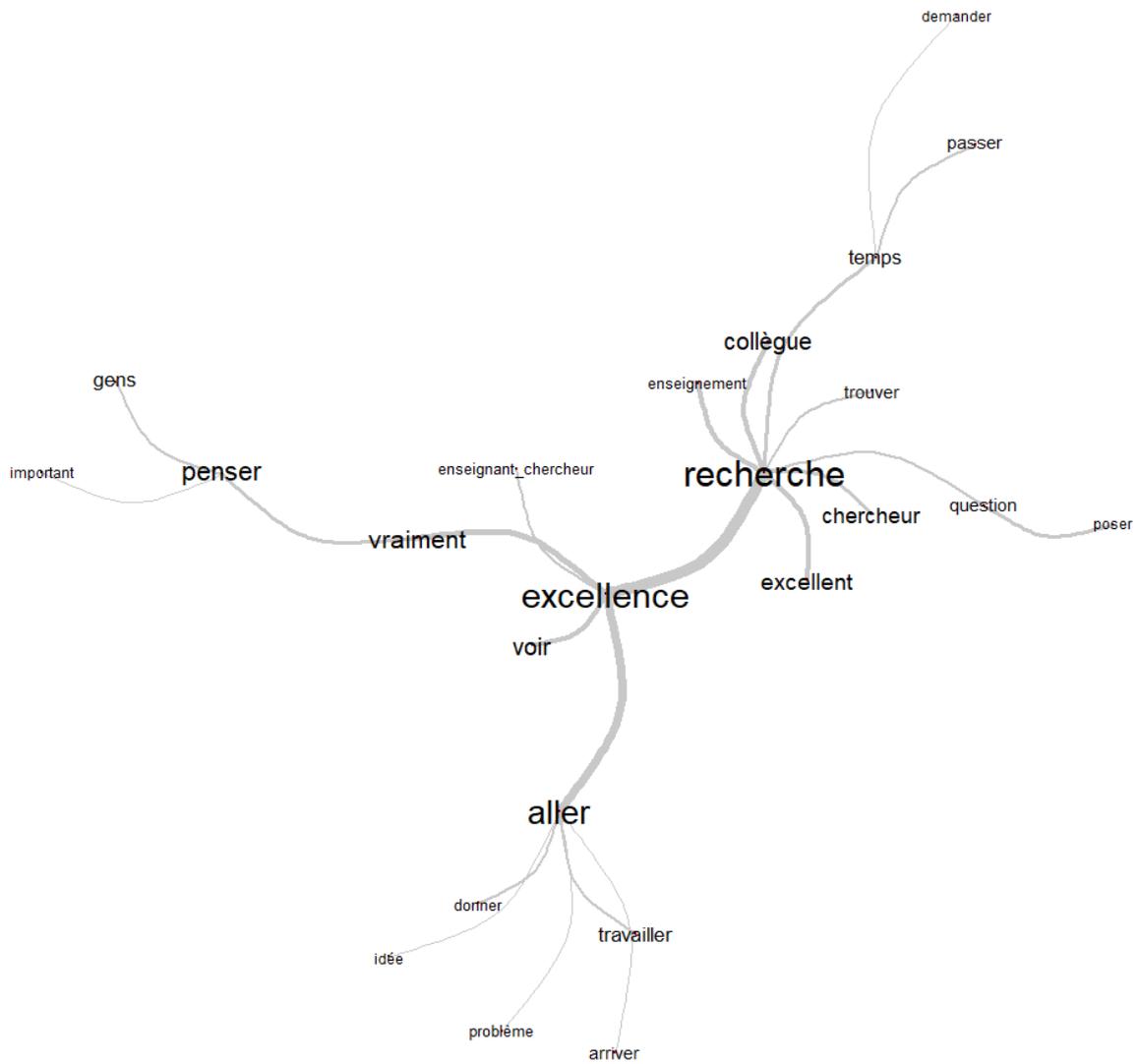
Dans chacune de ces parties, je présente le profil d'une classe de discours (sur les captures d'écrans des profils de chaque classe de discours, j'ai seulement fait apparaître les mots dont le khi2 est élevé et dont la probabilité (p) qu'ils appartiennent à une des quatre classes de discours est statistiquement forte ($p < 0,0001$)). Les profils permettent en effet de percevoir le lien entre les mots et la classe de discours à laquelle ils appartiennent, c'est-à-dire la force (représentée par le khi2) avec laquelle les mots sont liés à la classe de discours. L'interprétation des mots de la classe de discours est possible grâce au concordancier. En effet, pour chaque mot d'une classe de discours, le logiciel peut afficher les segments de textes dans leurs contextes d'énonciation, autrement dit les Unités de Contextes Élémentaires (UCE), dont il s'est servi pour créer la classe de discours en question. En consultant le concordancier on peut alors comprendre le sens de ces mots.

De plus, pour chaque classe de discours je présente également le graphe de cette classe. Les graphes permettent seulement de visualiser les mots centraux dans chaque classe de discours ainsi que les liens entre les principaux mots de chaque classe de discours. Plus le mot est gros plus il est cité dans la classe de discours à laquelle il appartient. Plus le lien entre deux mots appartenant à une même classe de discours est épais, plus les cooccurrences statistiques entre ces deux mots sont nombreuses.

Les parties suivantes sont toutes composées d'une manière similaire : présentation du graphe de la classe, présentation d'un extrait du profil de la classe de discours, analyse du profil et présentation des variables illustratives de la classe de discours.

I.2.A. La recherche, principale dimension de l'excellence ? (classe 1)

Graphe de la classe de discours 1



Ce graphe montre notamment l'importance de la cooccurrence entre les mots « recherche » et « excellence ».

Extrait de profil de la classe de discours 1

CHD		Profils		AFC			
1 Classe 1	2 Classe 2	3 Classe 3	4 Classe 4				
555/1852	215/1852	535/1852	547/1852				
29.97%	11.61%	28.89%	29.54%				
n...	eff. st.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	P
0	77	121	63.64	69.93	adv	vraiment	< 0,0001
1	129	257	50.19	58.17	nom	recherche	< 0,0001
2	66	110	60.0	50.26	adj	excellent	< 0,0001
3	70	123	56.91	45.57	nom	collègue	< 0,0001
4	126	268	47.01	43.39	nom	excellence	< 0,0001
5	84	160	52.5	42.37	ver	penser	< 0,0001
6	98	197	49.75	41.09	nom	chose	< 0,0001
7	24	29	82.76	39.12	ver	poser	< 0,0001
8	52	92	56.52	32.53	nom	temps	< 0,0001
9	38	63	60.32	28.62	nom	question	< 0,0001
10	20	26	76.92	27.7	nom	discussion	< 0,0001
11	17	21	80.95	26.31	nom	objet	< 0,0001
12	20	27	74.07	25.4	nom	politique	< 0,0001
13	18	24	75.0	23.49	nom	avis	< 0,0001
14	13	15	86.67	23.16	ver	admirer	< 0,0001
15	15	20	75.0	19.54	adv	là-dessus	< 0,0001
16	19	28	67.86	19.45	adj	compliqué	< 0,0001
17	51	105	48.57	18.36	ver	travailler	< 0,0001
18	12	15	80.0	18.04	ver	tourner	< 0,0001
19	9	10	90.0	17.27	ver	réfléchir	< 0,0001
20	7	7	100.0	16.42	nom	relation	< 0,0001
21	23	39	58.97	15.97	nom	cas	< 0,0001
22	15	22	68.18	15.49	nom	impression	< 0,0001
23	13	18	72.22	15.46	nom	dossier	< 0,0001

Dans le profil de cette classe de discours, certains mots très significatifs sont en réalité difficilement interprétables. C'est le cas des mots « vraiment », « penser » (souvent utilisé dans les phrases comme « je pense que... »), le mot « chose », le mot « là-dessus », le mot « cas » et le mot « impression ». Ces mots ne serviront donc pas à l'interprétation de cette classe de discours.

A contrario, d'autres mots très significatifs ($p < 0,0001$) sont interprétables, notamment : « recherche » ($\chi^2 = 58,17$), « excellent » ($\chi^2 = 50,26$), « collègues » ($\chi^2 = 45,57$), « excellence » ($\chi^2 = 43,39$), « poser » ($\chi^2 = 39,12$), « temps » ($\chi^2 = 32,53$), « question » ($\chi^2 = 28,62$), « discussions » ($\chi^2 = 27,7$), « objet » ($\chi^2 = 26,31$), « politique » ($\chi^2 = 25,4$), « avis » ($\chi^2 = 23,49$), « admirer », ($\chi^2 = 23,16$), etc.

Nous décrivons le sens des mots dans les sous-parties ci-dessous.

1) La prégnance de la recherche sur l'enseignement pour évoluer dans la carrière

Le mot « recherche » est souvent utilisé pour parler de l'excellence en recherche. Mais une tendance ressort particulièrement : le conflit entre l'activité de recherche et les autres activités du métier de Maître de Conférences. Beaucoup de mes enquêtés s'accordent à dire que l'activité de recherche est plus importante que les autres aspects du métier, notamment pour évoluer dans la carrière. Prenons, par exemple, l'entretien 8 : « C'est différent de l'état d'esprit d'autres endroits où les gens viennent vite faire leurs cours et puis rentrent faire de la **recherche** parce que c'est là que la carrière se fait ! C'est sur les publications ! »

2) Les collègues excellents

Les khi2 des mots « collègues » et « excellent » sont très similaires (respectivement 60 pour le mot « excellent » et 56,91 pour le mot « collègues »). En allant voir dans le concordancier, nous pouvons remarquer que ces mots sont souvent utilisés par mes enquêtés pour qualifier leur excellence, celle de leurs pairs ou de leurs collègues ou encore pour énoncer ce qu'ils pensent de l'excellence dans leur métier. Prenons, par exemple, l'entretien 3 : « Qu'est-ce qu'un **excellent** pédagogue, un **excellent** enseignant ? Je crois que c'est, tout simplement, quelqu'un qui transmet sa passion de toute sa discipline. » ; « Mais il y a des **collègues** qui ont un investissement administratif et pédagogique qui est du niveau de **l'excellence** ! ».

3) Le manque de temps, obstacle majeur à l'excellence

Le mot « temps » est souvent utilisé pour qualifier le conflit entre l'ambition d'une recherche d'excellence et le manque de temps de mes enquêtés pour se consacrer à la recherche. Ce manque de temps pour la recherche est souvent corrélé avec le temps que demande le travail administratif. Citons quelques exemples issus de l'entretien 10 : « Ce qui prend du **temps** c'est l'administratif : la préparation des examens, le retour et la discussion avec les étudiants » ; « Oui, des difficultés, enfin, il y en a toujours ! C'est le **manque de temps**. » ; « Et de plus en plus on va vers l'excellence ! [...] C'est bien, mais parfois on oublie que certains sujets, il faut du **temps** pour les traiter. Il y a des choses qui ne peuvent pas être bien tout de suite et que parfois il faut du **temps** pour que ça se développe ».

4) Le travail, un investissement pour l'excellence

Le mot « travailler » est utilisé par mes enquêtés pour décrire et parfois justifier leurs façons de travailler, de faire de l'excellence, ou bien la façon de travailler de leurs pairs. Prenons par exemple l'entretien 14 : « Pour arriver à déclencher cette créativité, ce que j'essaie de faire c'est de **travailler** régulièrement de lire des choses qui sont en rapport qui peuvent m'inspirer »

Variables illustratives du profil de la classe de discours 1

Le premier paragraphe concerne les variables illustratives caractérisant les discours, le second celles indiquant le n° d'entretien, le troisième celles caractérisant les interviewés.

228	42	79	53.16	21.16	-*excellence_spontané	< 0,0001
229	67	156	42.95	13.68	*mathematiques	0.00021
230	67	156	42.95	13.68	*ent16	0.00021
231	99	248	39.92	13.51	*labex_cimi	0.00023
232	99	248	39.92	13.51	*info_maths	0.00023
233	349	1047	33.33	13.0	*labex_oui	0.00031
234	265	785	33.76	9.33	*UT3	0.00225
235	68	170	40.0	8.98	-*collègues_excellents	0.00273
236	68	174	39.08	7.6	-*devenir_mcf_excellent	0.00584
237	56	144	38.89	5.92	-*connaissance_PIA_id...	0.01495
238	65	173	37.57	5.26	*ent6	0.02184
239	65	173	37.57	5.26	*staps	0.02184
240	165	486	33.95	4.98	*labex_sms	0.02563
241	59	158	37.34	4.48	-*discussions_excellen...	0.03438

Nous pouvons remarquer que cette classe de discours est significativement alimentée par des discours spontanés sur l'excellence (*excellence_spontanée, $p < 0,0001$). Cette classe de discours est également alimentée par des discours sur les collègues excellents ($p = 0,00273$), par des discours sur les pratiques mentionnées pour devenir un Maître de Conférences excellent ($p = 0,00584$). Elle l'est un peu moins par des discours portant sur la connaissance des PIA ($p = 0,01495$), des Idex et des Labex ainsi que par des discours portant sur les discussions à propos de l'excellence ($p = 0,03438$).

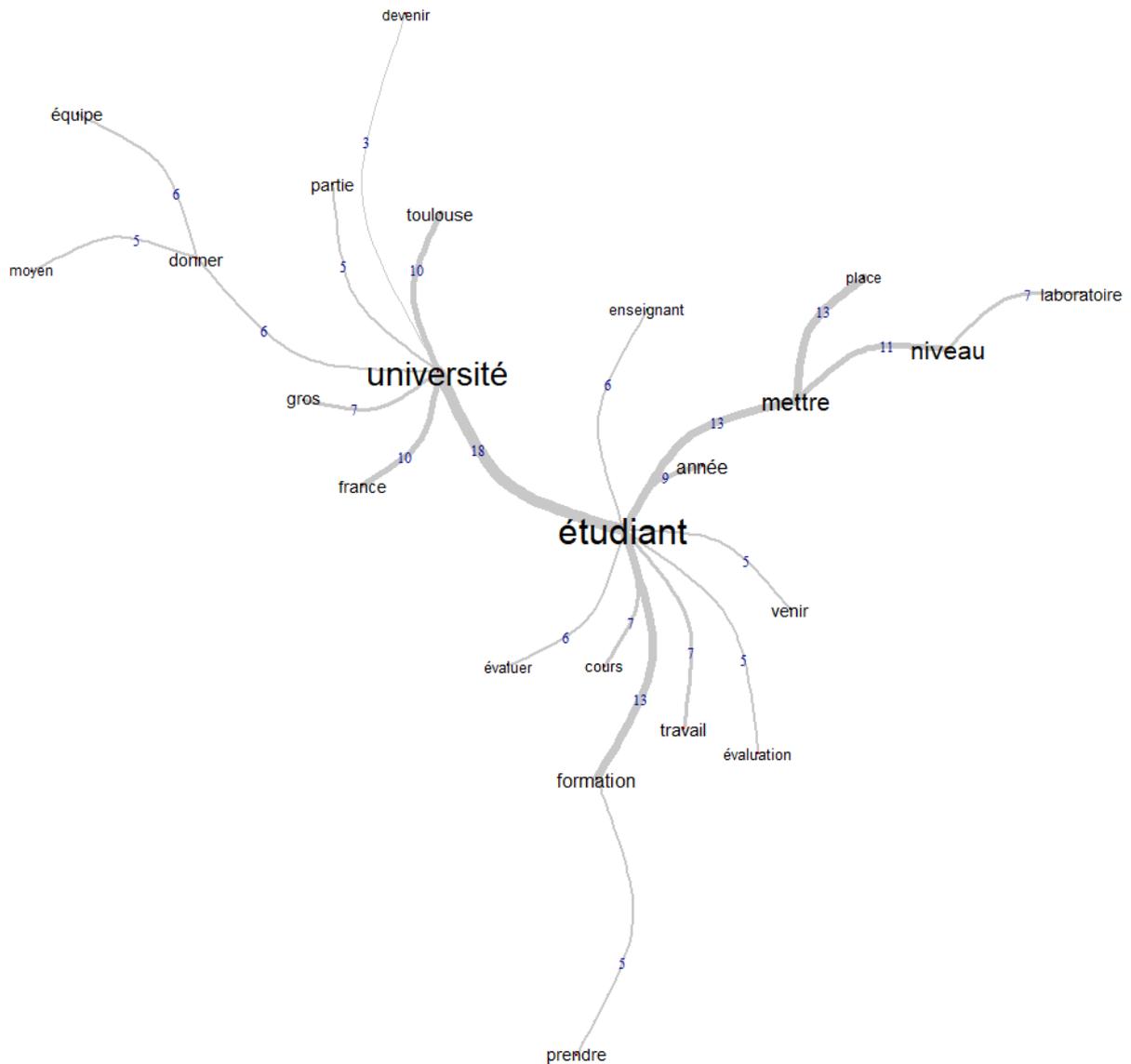
Les entretiens qui alimentent le plus cette classe de discours sont les entretiens 16 ($p = 0,00021$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire de mathématiques) et de façon bien moindre l'entretien 6 ($p = 0,02184$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire de STAPS).

Variables étoilées caractérisant les interviewés :

Cette classe de discours est plutôt alimentée par les discours de Maîtres de Conférences appartenant à des Labex ($p = 0,00031$) (comme le Labex CIMI ($p = 0,00023$) ou le Labex SMS ($p = 0,02563$)) et travaillant à UT3 ($p = 0,00225$).

I.2.B. Les étudiants et l'université : pratiques et préoccupations récurrentes (classe 3)

Graphe de la classe de discours 3



Ce graphe montre notamment l'importance de la cooccurrence entre les mots « université » et « étudiant ».

Profil de la classe de discours 3

1 Classe 1 555/1852 29.97%		2 Classe 2 215/1852 11.61%		3 Classe 3 535/1852 28.89%		4 Classe 4 547/1852 29.54%	
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	94	120	78.33	152.71	nom	étudiant	< 0,0001
1	38	53	71.7	48.68	nom	année	< 0,0001
2	85	166	51.2	44.21	nom	université	< 0,0001
3	31	42	73.81	42.22	nr	toulouse	< 0,0001
4	54	92	58.7	41.87	ver	mettre	< 0,0001
5	20	22	90.91	41.69	nr	hceres	< 0,0001
6	21	24	87.5	40.66	nom	place	< 0,0001
7	35	52	67.31	38.44	nom	formation	< 0,0001
8	29	40	72.5	37.85	nom	équipe	< 0,0001
9	18	21	85.71	33.39	ver	gérer	< 0,0001
10	15	16	93.75	33.05	nr	doctorants	< 0,0001
11	20	25	80.0	32.23	nom	argent	< 0,0001
12	55	103	53.4	31.9	nom	niveau	< 0,0001
13	27	40	67.5	29.67	nr	france	< 0,0001
14	16	19	84.21	28.6	adj	performant	< 0,0001
15	13	14	92.86	28.1	ver	offrir	< 0,0001
16	15	18	83.33	26.23	ver	former	< 0,0001
17	23	34	67.65	25.33	nom	évaluation	< 0,0001
18	21	30	70.0	25.09	nom	moyen	< 0,0001

Dans le profil de cette classe de discours, certains mots sont difficilement interprétables. C'est le cas des mots « année », « mettre », et « place » et « niveau ». Ces mots ne serviront donc pas à l'interprétation de cette classe de discours.

A contrario, d'autres mots très significatifs ($p < 0,0001$) sont interprétables, notamment : « étudiant » ($\text{khi}2 = 152,71$), « université » ($\text{khi}2 = 44,21$), « Toulouse » ($\text{khi}2 = 42,22$), « HCERES » ($\text{khi}2 = 41,89$), formation ($\text{khi}2 = 38,44$), « équipe » ($\text{khi}2 = 37,87$), « gérer » ($\text{khi}2 = 33,39$), « doctorant » ($\text{khi}2 = 33,05$), « argent » ($\text{khi}2 = 32,23$), « France » ($\text{khi}2 = 29,67$), « performant » ($\text{khi}2 = 28,6$), « offrir » ($\text{khi}2 = 28,1$) (expressions « appel d'offre »), « former » ($\text{khi}2 = 26,23$), « évaluation » ($\text{khi}2 = 25,33$) et « moyen » ($\text{khi}2 = 25,09$).

Je décris le sens des mots dans les sous-parties ci-dessous.

A propos du mot « étudiant »

Nous pouvons nous apercevoir que le mot « étudiant » a un très fort khi2 et est un des mots centraux de la classe de discours (voir graphe). Par ailleurs, ce mot apparaît dans des contextes d'énonciation variés.

1) La formation des étudiants

Mes enquêtés utilisent souvent les mots « formation », « former » conjointement pour parler de la formation des étudiants. Prenons par exemple l'entretien 1 : « Donc notre souci ce serait de faire un travail en amont pour que les règles qui nous sont données soient plus efficaces pour la **formation** des **étudiants** et pour tout le monde. »

2) L'insertion professionnelle des étudiants

Le mot « insertion » (qui n'apparaît pas sur la capture d'écran de l'extrait du profil de la classe de discours) sont très représentatifs de cette classe de discours ($p < 0,0001$). Ce mot est souvent utilisé par mes enquêtés pour parler de l'insertion des étudiants dans le monde du travail. Prenons par exemple l'entretien 6 : « L'indicateur de **l'insertion** pour moi il est primordial, il devrait être peut_être pas aussi haut que les indicateurs recherche mais juste en_dessous, **insertion**, formation des étudiants. ».

3) L'évaluation des Maîtres de Conférences par les étudiants

Les mots « évaluation » ($p < 0,0001$) et « évaluer » ($p < 0,0001$) (qui n'apparaît pas sur la capture d'écran de l'extrait du profil de la classe de discours) sont présents dans cette classe de discours. Mes enquêtés utilisent souvent ces mots pour parler des évaluations réalisées par leurs étudiants sur leurs formations. Prenons par exemple l'entretien 2 : « On nous oblige à être **évalué** par les étudiants, et les **évaluations** sont publiques ! Moi, une fois, j'ai eu une **évaluation** un peu mauvaise, sur un malentendu et j'ai tout de suite été recadrée. C'est vraiment... On est surveillés. ».

A propos du mot « université »

Nous pouvons nous apercevoir que le mot « université » a un fort khi2 et est un des mots centraux de la classe de discours (voir graphe). Par ailleurs, ce mot apparaît dans des contextes d'énonciation variés.

1) Les Universités françaises

Les enquêtés utilisent les mots « université » et « France » pour parler des universités françaises. Prenons par exemple l'entretien 1 : « En ce qui concerne l'excellence d'une université en **France**, je trouve que ce qui fait la dynamique d'une **université** ce sont les laboratoires de recherche auxquels elle est affiliée. ».

2) L'Université de Toulouse et les universités toulousaines

Les personnes interrogées utilisent les mots « université », « Toulouse » et « toulousain » pour parler soit des universités toulousaines, soit de l'Université de Toulouse. Prenons par exemple l'entretien 4 : « C'est les grands foyers de l'histoire de **l'université_de_Toulouse**, c'est ce qu'on vit depuis dix ans désormais. ».

3) La taille des universités

Les MCF enquêtés utilisent généralement les mots « université » et « gros » pour parler des grosses universités. Prenons par exemple l'entretien 10: « Et à l'issue de toutes les discussion et de tous les feed-back à ce sujet, j'ai l'impression qu'on l'a pas eu [l'Idex] parce qu'on n'a pas été capable de faire une **grosse entité universitaire**. », « En Allemagne, dans une **petite université** où j'étais, une université dans une ville plus petite qu'Albi, cette université est à cinquante kilomètres d'une **grosse université** peut-être pas comme l'Université_Paul_Sabatier, mais où il y avait des gens important ! ».

4) Les moyens financiers des équipes de recherche

Les mots souvent utilisés par les 17 MCF sont : « argent », « moyen », « équipe », « labo » et « offrir » (dans le sens « appels d'offre ») pour parler des moyens financiers dont disposent les équipes de recherche dans les laboratoires. Prenons par exemple l'entretien 14 : « Des fois lorsqu'il y a besoin de gros équipements, il y a des plans pour pouvoir ramener de **l'argent** et pouvoir avoir des collaborations entre différents **laboratoires** et créer un centre. ». Prenons un autre exemple, l'entretien 1 : « Et après une fois acquise la bonne idée, il va falloir trouver comment répondre à la question qu'amène l'idée avec le fait d'avoir les **moyens financiers** en répondant aux appel_d'offres desquels d'ailleurs moi je bénéficie [grâce au] travail de mes collègues de **l'équipe**. »

5) L'évaluation des équipes de recherche par le HCERES

Les enquêtés utilisent souvent les mots « HCERES », « évaluation » et « évaluer » pour parler de la manière dont leurs laboratoires et leurs formations sont évaluées. Prenons par exemple l'entretien 12 : « Nous on a **l'HCERES**, service_administratif qui vient dans les labos, voilà on est entre guillemets on est **évalué** par des pairs ».

Profil des variables illustratives de la classe de discours 3

Le premier paragraphe concerne les variables illustratives caractérisant les discours, le second celles indiquant le n° d'entretien, le troisième celles caractérisant les interviewés.

315	133	269	49.44	64.73	*Biologie	< 0,0001
316	59	98	60.2	49.4	-*connaissance_indica...	< 0,0001
317	158	364	43.41	46.49	*sc_vie_matière	< 0,0001
318	69	128	53.91	41.9	*ent1	< 0,0001
319	287	827	34.7	24.6	*age+ de50ans	< 0,0001
320	64	141	45.39	20.23	*labex_toucan	< 0,0001
321	64	141	45.39	20.23	*ent14	< 0,0001
322	47	99	47.47	17.59	-*connaissance_mvt_s...	< 0,0001
323	54	121	44.63	15.61	-*universités_excellent...	< 0,0001
324	224	654	34.25	14.16	*anc20_30	0.00016
325	207	605	34.21	12.41	*HDR_oui	0.00042
326	26	55	47.27	9.33	-*tableau_critères	0.00225
327	440	1449	30.37	7.08	*non_syndiqué	0.00778
328	258	805	32.05	6.93	*labex_non	0.00847
329	26	60	43.33	6.3	*ent11	0.01208
330	59	158	37.34	6.01	-*discussions_excellen...	0.01422
331	63	173	36.42	5.26	*ent6	0.02175
332	63	173	36.42	5.26	*staps	0.02175
333	247	785	31.46	4.41	*UT3	0.03581

Nous pouvons remarquer que cette classe de discours est significativement alimentée par des discours sur la connaissance des indicateurs ($p < 0,0001$), par des discours sur la connaissance du mouvement social 2017-2018 contre le fusion des universités ($p < 0,0001$) et par des discours sur les universités excellentes ($p < 0,0001$). Cette classe de discours est également alimentée par des discours portant sur les critères d'évaluation utilisés par le HCERES et par le jury Idex ($p = 0,00225$), ainsi que par des discours portant sur les discussions à propos de l'excellence ($p = 0,01422$).

Les entretiens qui alimentent le plus cette classe de discours sont les entretiens 1 ($p < 0,0001$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire de biologie), 14 ($p < 0,0001$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire de médecine), et de façon bien moindre par les entretiens 11 ($p = 0,01208$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire de marketing), et 6 ($p = 0,02175$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire de STAPS).

Variables étoilées caractérisant les interviewés :

Cette classe de discours est largement alimentée par les discours de Maîtres de Conférences ayant plus de 50 ans ($p < 0,0001$), et ceux ayant une ancienneté de 20 à 30 ans ($p = 0,00016$), ainsi que ceux ayant une HDR ($p = 0,00042$), et de façon moindre par ceux n'étant pas syndiqués ($p = 0,00778$), ou n'appartenant pas à des Labex ($p = 0,00847$) (à l'exception du Labex TOUCAN ($p < 0,0001$)) et de façon plus infime par ceux travaillant à UT3 ($p = 0,03581$).

I.2.C. La publication d'articles dans des revues, un moyen pour atteindre l'excellence (classe 4)

	1 Classe 1 555/1852 29.97%	2 Classe 2 215/1852 11.61%	3 Classe 3 535/1852 28.89%	4 Classe 4 547/1852 29.54%				
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p	
0	196	207	94.69	475.29	nom	revue	< 0,0001	
1	126	158	79.75	209.25	ver	publier	< 0,0001	
2	79	89	88.76	157.59	nom	article	< 0,0001	
3	41	47	87.23	77.14	adj	prestigieux	< 0,0001	
4	42	49	85.71	76.33	nom	papier	< 0,0001	
5	24	24	100.0	58.01	nom	édition	< 0,0001	
6	33	43	76.74	47.14	ver	écrire	< 0,0001	
7	18	18	100.0	43.36	nom	maison	< 0,0001	
8	19	21	90.48	37.9	nom	américain	< 0,0001	
9	23	28	82.14	37.8	nom	résultat	< 0,0001	
10	20	24	83.33	33.81	nom	top	< 0,0001	
11	17	19	89.47	33.14	nr	hindex	< 0,0001	
12	14	15	93.33	29.57	nom	original	< 0,0001	
13	12	12	100.0	28.82	nom	éditeur	< 0,0001	
14	17	21	80.95	26.98	adj	anglais	< 0,0001	
15	11	11	100.0	26.4	nom	livre	< 0,0001	
16	12	13	92.31	24.79	nr	impact_factor	< 0,0001	
17	17	22	77.27	24.38	ver	citer	< 0,0001	

Dans le profil de cette classe de discours, tous les mots peuvent servir à une interprétation. J'ai choisi de ne pas parler des mots « éditions », « maison », « éditeur », « livre » car d'après le concordancier, en général, mes enquêtés révèlent simplement leurs connaissances des maisons d'éditions.

Les mots très significatifs ($p < 0,0001$), sont notamment : « revue » ($khi2 = 475,29$), « publier » ($khi2 = 209,25$), « article » ($khi2 = 157,59$), « prestigieux » ($khi2 = 77,14$), « papier » ($khi2 = 76,33$), « édition » ($khi2 = 58,01$), « écrire » ($khi2 = 57,14$), « américain » ($khi2 = 37,9$), « top » ($khi2 = 33,81$), « H-Index » ($khi2 = 33,14$), « original » ($khi2 = 29,67$), « anglais » ($khi2 = 26,98$), « impact factor » ($khi2 = 24,79$), « citer » ($khi2 = 24,38$).

Je décris le sens des mots dans les sous-parties ci-dessous.

1) La publication d'articles dans des revues, une norme établie

Les MCF interrogés utilisent les termes « revue », « publier » (et « publication » ($p = 0,00031$)), « article », « papier » et « écrire » pour aborder leurs pratiques de publications au quotidien (ou bien celle de leurs collègues) ainsi que leurs stratégies de publication diversifiées en fonction des revues ciblées. Prenons par exemple l'entretien 7 : « Je vous avoue que depuis que ces évaluations de laboratoire existent, je fais tout pour **publier** dans ces **revues** qualifiantes. » ; « Je fais ce que je ferais même si ce n'était pas pour ces **publications** là. Je propose un **article** qui réponde aux règles scientifique et méthodologique et puis aussi apporter une réflexion qui peut amener un plus dans la compréhension de l'objet de recherche. »

2) Les revues américaines ou en anglais : les meilleures revues ?

Les enquêtés utilisent généralement les mots « revue », « américain », « anglais », « prestige », « prestigieux », « meilleur » et « top » ainsi que les mots « anglo-saxonnes » ($p = 0,00198$) et

« qualité » ($p = 0,00522$) pour parler du prestige des revues américaines ou anglo-saxonnes. Il semble également que des positions critiques émergent quant à ces revues. Prenons par exemple l'entretien 4 : « Vous les trouvez facilement dans le **top_five_economic**, vous les trouvez tout de suite, c'est cinq **revues américaines** comme par hasard, et effectivement si vous êtes un auteur outsider c'est presque impossible de publier dans ces revues là ».

3) La prégnance des revues françaises

Les personnes que nous avons interrogées utilisent les mots « revues » et « national » ($\chi^2 = 22,52$; $p < 0,0001$) ainsi que les mots « français » ($\chi^2 = 14,07$; $p = 0,00017$) et « domaine » ($\chi^2 = 9,7$; $p < 0,00184$) pour parler des revues françaises. Il semble que ces revues ne soient pas dépréciées quelque soit le domaine scientifique. Prenons par exemple l'entretien 15 : « Et pour les **revues nationales** c'est plus une analyse qualitative. ». Prenons également pour exemple l'entretien 7 : « Nous avons aussi des **revues françaises** qui sont reconnues sur le plan **national** et qui sont listées aussi dans les **revues** qu'on appelle qualifiantes et répertoriées dans les bases de données. »

4) L'H-index et l'impact factor, des critères importants ?

Les enquêtés utilisent ces mots pour parler des performances de publication ainsi que du niveau d'exigence des revues. D'après le concordancier, l'H-index n'est *a priori* pas au centre de leurs préoccupations. Prenons par exemple l'entretien 8 : « Il [mon **H-index**] est très bas parce que j'ai pas du tout cherché à nourrir ça. ». Prenons également pour exemple l'entretien 15 : « Pour les revues internationales ils se basent beaucoup sur l'**impact_factor**. »

5) La place du réseau dans la démarche de publication

Les 17 MCF utilisent le terme « réseau » ($\chi^2 = 18,55$; $p < 0,0001$) pour parler de l'importance du réseau dans la démarche de publication. Prenons par exemple l'entretien 15 : « Parce que moi, je n'ai qu'un petit **réseau**, pas international, et sur certains articles, je me suis rendu compte que pour des articles pour lesquels on était contents et pas loin des exigences de la revue, on s'est fait rejeter au premier tour »

Profil des variables illustratives de la classe de discours 4

Le premier paragraphe concerne les variables illustratives caractérisant les discours, le second celles indiquant le n° d'entretien, le troisième celles caractérisant les interviewés.

299	154	184	83.7	287.94	-*publications_excelle...	< 0,0001
300	308	745	41.34	83.48	*age+de30ans	< 0,0001
301	283	692	40.9	68.51	*anc1_9	< 0,0001
302	56	83	67.47	60.08	-*connaissance_Hindex	< 0,0001
303	73	136	53.68	41.1	*ent15	< 0,0001
304	73	136	53.68	41.1	*gestion-eco	< 0,0001
305	77	156	49.36	32.16	*mathematiques	< 0,0001
306	77	156	49.36	32.16	*ent16	< 0,0001
307	110	248	44.35	30.21	*labex_cimi	< 0,0001
308	110	248	44.35	30.21	*info_maths	< 0,0001
309	173	433	39.95	29.47	*UT1	< 0,0001
310	88	196	44.9	24.86	*management	< 0,0001
311	406	1247	32.56	16.76	*HDR_non	< 0,0001
312	25	53	47.17	8.15	*ent17	0.00430
313	25	53	47.17	8.15	*archeologie	0.00430
314	233	703	33.14	7.09	*rech_etraner_non	0.00776
315	35	85	41.18	5.8	*droit	0.01602
316	35	85	41.18	5.8	*ent12	0.01602
317	345	1096	31.48	4.87	*Hindex_oui	0.02736
318	444	1449	30.64	3.92	*non_syndiqué	0.04785

Nous pouvons remarquer que cette classe de discours est très significativement alimentée par des discours sur les publications d'excellence ($p < 0,0001$), ainsi que par des discours sur la connaissance du H-Index ($p < 0,0001$).

Les entretiens qui alimentent le plus cette classe de discours sont les entretiens 15 ($p < 0,0001$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire gestion), 16 ($p < 0,0001$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire de mathématiques), 17 ($p = 0,00430$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire d'archéologie), et 12 ($p = 0,01602$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire de droit).

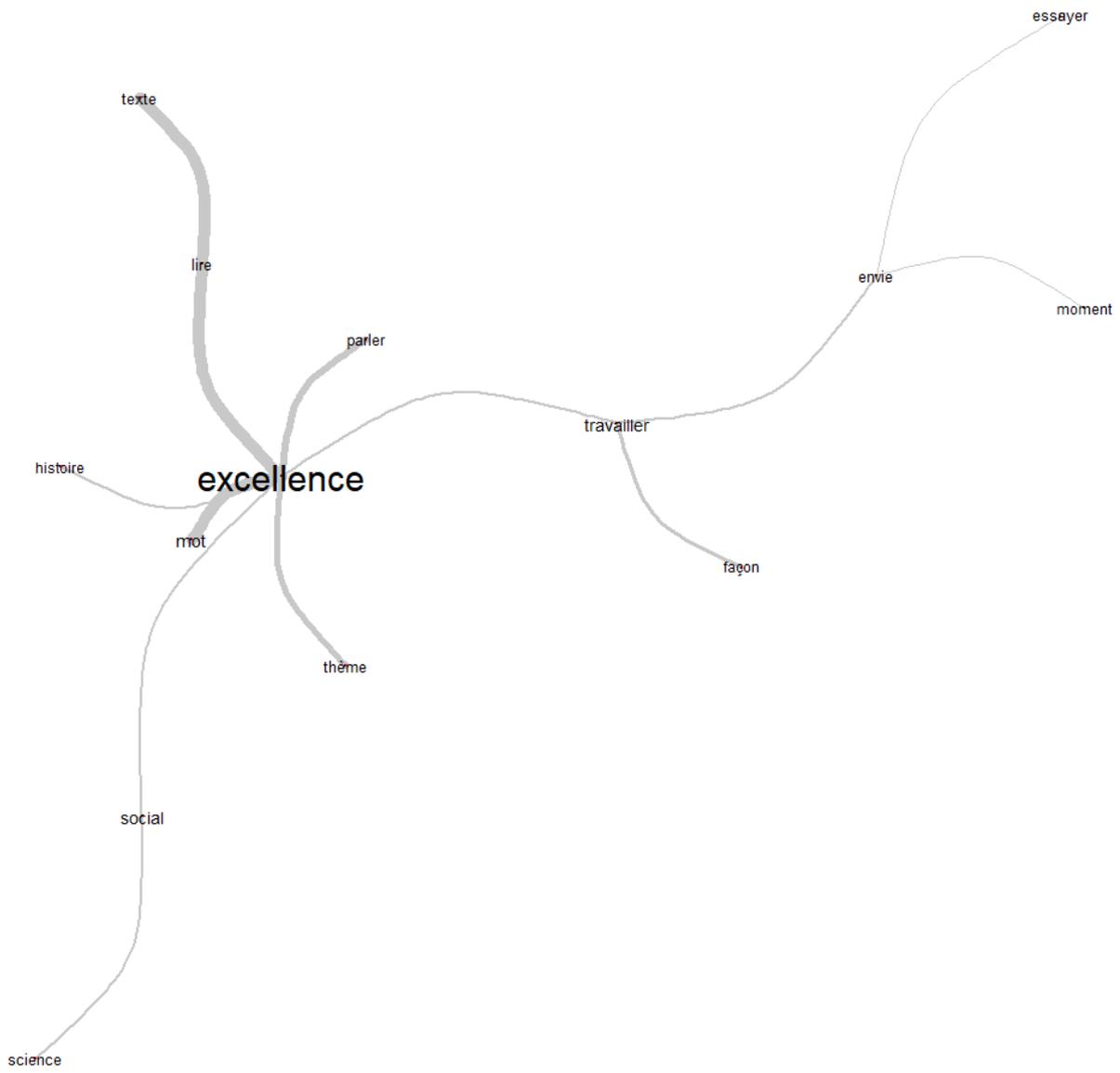
Variables étoilées caractérisant les interviewés :

Cette classe de discours est largement alimentée par les discours de Maîtres de Conférences ayant plus de 30 ans ($p < 0,0001$), ayant une ancienneté de 1 à 9 ans ($p < 0,0001$), appartenant au Labex CIMI ($p < 0,0001$), et de façon moindre par ceux n'ayant pas d'HDR ($p < 0,0001$), et de façon plus infime encore par ceux n'ayant pas fait de recherche à l'étranger ($p = 0,00776$), connaissant leur H-Index ($p = 0,02736$) et n'appartenant pas à un syndicat ($p = 0,04785$).

I.2.D. Le niveau d'information à propos de l'excellence (classe 2)

Graphe de la classe de discours 2

Ce graphe montre notamment l'importance de la cooccurrence entre les mots « excellence », « lire », « texte » et « parler ».



Profil de la classe de discours 2

1 Classe 1	2 Classe 2	3 Classe 3	4 Classe 4					
555/1852	215/1852	535/1852	547/1852					
29.97%	11.61%	28.89%	29.54%					
n...	eff. st.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme		P
0	15	19	78.95	84.83	nom	texte		< 0,0001
1	19	29	65.52	83.44	adj	social		< 0,0001
2	16	22	72.73	81.05	nom	thème		< 0,0001
3	20	36	55.56	69.1	nom	mot		< 0,0001
4	16	26	61.54	64.07	nom	envie		< 0,0001
5	11	15	73.33	56.15	nom	réunion		< 0,0001
6	9	12	75.0	47.3	ver	avouer		< 0,0001
7	8	10	80.0	45.83	nom	cadre		< 0,0001
8	7	8	87.5	45.1	nr	ut3		< 0,0001
9	10	15	66.67	44.67	nom	capacité		< 0,0001
10	63	268	23.51	43.23	nom	excellence		< 0,0001
11	5	5	100.0	38.17	adj	sensible		< 0,0001
12	11	21	52.38	34.41	ver	utiliser		< 0,0001
13	7	10	70.0	33.41	nr	université_de_toulouse		< 0,0001
14	7	10	70.0	33.41	ver	correspondre		< 0,0001
15	6	8	75.0	31.46	ver	défendre		< 0,0001
16	4	4	100.0	30.52	nr	ut2		< 0,0001

Dans le profil de cette classe de discours, certains mots sont difficilement interprétables. C'est le cas des mots « envie », « cadre », et « sensible ».

A contrario, d'autres mots très significatifs ($p < 0,0001$) sont interprétables, notamment : « texte » ($khi2 = 84,83$), « social » ($khi2 = 83,44$), « thème » ($khi2 = 81,05$), « mot » ($khi2 = 69,1$), « réunion » ($khi2 = 56,15$), « avouer » ($khi2 = 47,3$), « ut3 » ($khi2 = 45,1$), « capacité » ($khi2 = 44,67$), « excellence » ($khi2 = 42,23$), « utiliser » ($khi2 = 34,41$), « université de Toulouse » ($khi2 = 33,41$), « défendre » ($khi2 = 31,46$), « ut2 » ($khi2 = 30,52$).

Nous décrirons le sens des mots dans les sous-parties ci-dessous.

1) Peu de lectures sur l'excellence

Les personnes enquêtés utilisent les termes « texte », « thème », « excellence », et « mot » ainsi que le mot « lire » ($khi2 = 10,2$; $p = 0,00140$) pour parler de leur niveau d'information à propos de l'excellence dans la littérature. En ce qui concerne les lectures, généralement, le niveau d'information est peu élevé. Prenons par exemple l'entretien 11 : « Non, je vois parfois passer des choses [des **textes** portant sur **l'excellence** à l'université] mais je ne les **lis** pas. Des **textes** de loi, parfois ou des **textes** de syndicats que je ne **lis** pas parce que ça ne m'intéresse pas. ».

2) La place de l'excellence dans les discussions entre collègues à l'université

Les enquêtés utilisent les termes « mot », « utiliser », « discuter », « évoquer » et « réunion » ainsi que le mot « débat » ($khi2 = 5,56$; $p = 0,01842$) pour parler de la rareté des échanges qu'ils ont à ce propos. Prenons par exemple l'entretien 2 : « 'Formation **d'excellence**', c'est le mot qu'on met en évidence dans la page de pub qu'on publie chaque année. Voilà, c'est ce qu'on vise, en tout cas c'est ce qu'on veut viser. Enfin, le **mot** n'est pas aussi facilement utilisé en **réunion**. En **réunion**, on dit : « ce qu'on veut améliorer ». »

3) Les enjeux sociaux de l'excellence

Les MCF interrogés utilisent les mots « social » et « utilité » pour évoquer deux idées différentes : l'inutilité sociétale de l'excellence et les enjeux relationnels de l'excellence entre maîtres de conférences. En ce qui concerne l'inutilité sociétale de l'excellence, prenons par exemple l'entretien 11 : « Ce qui n'est pas l'excellence pour moi, ce sont les personnes qui font de la recherche pour avoir un CV à rallonge. Il n'y a aucune **utilité sociale** ou **sociétale** dans ces productions mais c'est plus pour monter dans les échelons : PU, etc. ». En ce qui concerne les enjeux relationnels de l'excellence, mes enquêtés abordent le sujet de la responsabilité de l'excellence dans le changement des relations entre enseignants-chercheurs. Prenons par exemple l'entretien 14 : « Mais les meilleurs ne réussissent jamais seuls. On est des animaux **sociaux**, comme les fourmis, plus proches des fourmis que du tigre, les gens qui réussissent oublient les autres. ».

4) Les façons de concevoir et de faire de l'excellence

Les enquêtés utilisent généralement les mots « capacité », « améliorer » ($khi2 = 29,19$; $p < 0,0001$), « essayer » ($khi2 = 27,99$; $p < 0,0001$) afin de parler de leur manière de concevoir et de faire (ou bien de ne pas faire) de l'excellence. Tendre vers l'excellence passe par les capacités plus ou moins naturelles à s'améliorer dans différents domaines du métier. Prenons pour exemple l'entretien 15 : « L'excellence dans ces trois aspects je la définirais pour l'enseignement, c'est la **capacité** de transmettre aux étudiants des savoirs critiques ». Prenons aussi pour exemple l'entretien 2 : « L'excellence donc, en même temps pour l'enseignement et pour la recherche. On a parfois des réunions pour voir ce qu'on pourrait **améliorer** dans le domaine de l'enseignement. Pour **améliorer** notre pratique. ».

Profil des variables illustratives de la classe de discours 2

Le premier paragraphe concerne les variables illustratives caractérisant les discours, le second celles indiquant le n° d'entretien, le troisième celles caractérisant les interviewés.

178	53	168	31.55	71.58	*ent9	< 0,0001
179	66	256	25.78	58.15	*lla_creatis	< 0,0001
180	95	441	21.54	55.65	*lettres_langues	< 0,0001
181	72	336	21.43	38.57	*syndiqué	< 0,0001
182	114	634	17.98	38.14	*UT2	< 0,0001
183	29	104	27.88	28.44	-*textes_excellence_u...	< 0,0001
184	33	144	22.92	19.46	-*connaissance_PIA_id...	< 0,0001
185	104	654	15.9	18.16	*anc20_30	< 0,0001
186	116	805	14.41	10.89	*labex_non	0.00096
187	110	756	14.55	10.77	*Hindex_non	0.00103
188	154	1149	13.4	9.49	*rech_etrange_oui	0.00206
189	117	827	14.15	9.38	*age+de50ans	0.00218
190	148	1148	12.89	4.84	*directionthese_non	0.02774

Nous pouvons remarquer que cette classe de discours est significativement alimentée par des discours sur les textes qui portent sur l'excellence à l'université ($p < 0,0001$) ainsi que par des discours sur la connaissance du PIA, des Idex et des Labex ($p < 0,0001$).

L'entretien qui alimente le plus cette classe de discours est l'entretien 9 ($p < 0,0001$) (c'est-à-dire le Maître de Conférences appartenant à un laboratoire de lettres & langues).

Variables étoilées caractérisant les interviewés :

Cette classe de discours est largement alimentée par les discours de Maîtres de Conférences syndiqués ($p < 0,0001$), ainsi que par ceux appartenant à UT2 ($p < 0,0001$), ayant une ancienneté de 20 à 30 ans ($p < 0,0001$), de façon moindre par ceux n'appartenant pas à un Labex ($p = 0,00096$), ne connaissant pas leur H-Index ($p = 0,00103$), ou par ceux ayant effectué au moins une recherche à l'étranger ($p = 0,00206$), ou étant âgés de plus de 50 ans ($p = 0,00218$), enfin de façon infime par ceux n'ayant pas dirigé de thèse ($p = 0,02774$).

En synthèse pour l'analyse des quelques tendances livrées par l'analyse statistique.

Les quatre classes de discours de la CHD révèlent comme tendances générales de représentations et de pratiques relatives à l'excellence chez les MCF enquêtés :

- la recherche comme principale tendance de l'excellence ;
- les pratiques et préoccupations récurrentes en lien avec les étudiants et l'université ;
- la publication d'articles, un moyen pour atteindre l'excellence ;
- le niveau d'information à propos de l'excellence.

Le Plan factoriel de l'AFC montre que les différents types de MCF ne développent pas des prises de positions extrêmement contradictoires à propos des éléments de discours du corpus traité par Iramuteq.

Au-delà des quatre grandes tendances statistiques de discours, que peut révéler la finesse d'une analyse thématique de contenu s'intéressant aux aspects sémantiques des entretiens ?

II) Analyse thématique de contenu

Ce chapitre présente l'analyse thématique de contenu des entretiens. Nous l'avons organisée de la façon suivante. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux modèles d'excellence évoqués par les enquêtés. Ensuite, nous verrons en quoi la recherche est la principale dimension de l'excellence pour les MCF que j'ai interrogés. Troisièmement, nous mettrons en évidence la place des étudiants et des universités dans la quête de l'excellence professionnelle de ces enseignants-chercheurs. Enfin, nous montrerons que la quête de l'excellence suscite à la fois incompréhension, rejet et acceptation de la part des enquêtés.

Pour rappel, notre travail a d'abord consisté à repérer dans les entretiens tous les morceaux de discours pouvant illustrer les thèmes présentés ci-dessus (voir Annexe 10). Pour illustrer notre analyse, sans être forcément exhaustif, nous inclurons certaines citations. Ces citations seront codées ainsi : entr1 pour entretien 1, etc. Nous avancerons également des éléments interprétatifs tirés de l'observation de ces résultats que nous synthétiserons aussi à la fin de chaque sous-chapitre (A, B, etc.).

Enfin, à titre indicatif, nous noterons durant la présentation des thèmes que nous avons pu repérer, certaines caractéristiques identificatoires des listes de MCF qui ont participé à l'énonciation de ces thèmes lorsque cela nous semblera remarquable : université d'appartenance, sexe, ancienneté, HDR ou non HDR, syndiqués ou non syndiqués.

II.1. Les modèles d'excellence évoqués par les Maîtres de Conférences

Parmi l'ensemble des modèles d'excellence évoqués par les MCF que nous avons enquêtés, nous pouvons établir deux catégories différentes. D'un côté, les modèles d'excellence institutionnalisés faisant référence à certains établissements d'enseignement supérieurs (principalement des universités, mais aussi des Grandes Écoles). De l'autre les modèles d'excellence individuels faisant référence à des chercheurs ou enseignants-chercheurs existant ou ayant existé.

Ces modèles d'excellence sont principalement issus des discours portant sur des questions spécifiques de mon entretien. Les modèles d'excellence institutionnalisés sont principalement issus des discours portant sur la question 21 de mon guide d'entretien et les modèles d'excellence

individuels sont principalement issus des discours portant sur les questions 10, 11, 12 de mon guide d'entretien.

II.1.A. Les modèles d'excellence institutionnalisés

Nous pouvons distinguer trois modèles d'excellence institutionnalisés dans les propos de mes enquêtés : un premier portant sur les Écoles et les Grandes Écoles, un autre portant sur les universités américaines et anglo-saxonnes et un dernier portant sur les universités françaises.

1) Les Écoles et les Grandes Écoles françaises

Parmi les MCF enquêtés, dix abordent le sujet des Écoles ou des Grandes Écoles (entretiens 1, 2, 3, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 17). Dans ce groupe d'enquêtés, on retrouve tous les MCF HDR à l'exception de l'enquêté 13.

Les enquêtés 1, 2, 3, 5, 10, 11, 15, 17 reconnaissent explicitement l'excellence de ces institutions. On retrouve dans ce groupe d'enquêtés tous les MCF HDR sauf l'enquêté 13 :

- « *Maintenant avec TSE on est, enfin... comme vous disiez, c'est le thème de votre recherche ! [...] Quant à l'excellence... Oui, TSE se positionne comme un laboratoire d'excellence peut être. Le mot est prononcé à TSE, je pense* » (entr2).
- « *Je pense que contrairement à moi, ils [les chercheurs excellents] ont été formés à l'École Normale Supérieure et quand même, ... de la rue d'Ulm, qui est quand même un cadre d'excellence* » (entr3).
- « *Il y a quatre grands instituts de recherche français à l'étranger en sciences humaines : l'École Française de Rome, l'École Française d'Athènes, la Casa de Velázquez à Madrid, et l'École Française du Caire. [...] Si vous travaillez sur l'excellence académique vous serez amené à entendre parler de ces écoles* » (entr17).

Notons toutefois que les entretiens 1, 5 et 11, émettent néanmoins quelques critiques vis-à-vis de ces dernières :

- « Mais malheureusement nous on forme des scientifiques et quand on voit le nombre d'heures qui est donné en prépa ou dans les **grandes écoles**, il est drôlement plus élevé que le nôtre qui était à 600 heures, mais nous on a dû descendre à 550 heures » (entr1).
- « Comme je suis côté informatique, mais que je suis aussi du côté mathématiques, j'ai longtemps pensé que l'excellence c'était **Normale Sup, les centraliens, Polytechnique, etc.** Surtout **Normale Sup**, je pensais que ça venait vraiment de la qualité de la formation qu'on avait reçue ! Et honnêtement, pour les avoir beaucoup côtoyés, j'ai changé d'avis » (entr5).
- « J'ai une opinion ambiguë là dessus. [...] **HEC Paris, l'EM Lyon, etc.** Mais qu'ont elles de plus que les autres ? » (entr11).

Par contre, les entretiens 9 et 14 sont particulièrement critiques vis-à-vis des Écoles et des Grandes Écoles notamment sur l'aspect scientifique :

- « Mais la science quand elle est de qualité rayonne et je ne suis pas admiratif de la **TBS** ou de la **TSE**, avec ces mots anglais. Je pense que c'est un truc pour une petite élite sans trop d'utilité sociale » (entr9).
- « Le système **école d'ingénieurs** est un système de formatage à 16 ans, formatage par les prépas d'une psychologie de concours qui n'a pratiquement rien à voir avec la montée en connaissance d'une société ! » (entr14).

Quelles sont les Écoles et Grandes Écoles citées par les enquêtés ?

Quatre MCF enquêtés positifs sur les Grandes Écoles et appartenant à UT1 citent l'ENS (entretiens 3, 5, 10, 17), trois de mes enquêtés citent TSE ou bien TBS (3, 9, 15), l'entretien 11 cite HEC Paris et EM Lyon et l'entretien 17 cite l'école Française de Rome, l'école Française d'Athènes, la casa de Velázquez à Madrid, et l'école Française du Caire. De plus, deux de mes enquêtés citent l'Institut Universitaire de France (IUF) (entretiens 3 et 17).

Lorsqu'on s'intéresse aux raisons évoquées pour justifier des pratiques et des prises de position en relation avec la notion d'excellence dans l'enseignement supérieur, les entretiens montrent des MCF admiratifs des Grandes Écoles en raison de leur prestige historique, mais aussi du recrutement sélectif des étudiants et des enseignants, des bonnes conditions de travail et de rémunération, ainsi que du regroupement de chercheurs de haut niveau.

Les critiques portent surtout sur la sélection corrélative à une reproduction sociale implicite des élites, sur la concentration des moyens au détriment des universités, et sur l'utilité sociale d'un tel système.

On retrouve chez les MCF enquêtés cette perception duale de l'enseignement supérieur basée sur la fracture entre les universités d'un côté et les Écoles et Grandes Écoles de l'autre, c'est-à-dire entre démocratisation et élitisme (C. Manifet, 2019, op. cit.).

2) Les universités américaines ou anglo-saxonnes, les standards de l'excellence ?

Parmi les enquêtés, onze abordent le sujet de l'excellence des universités américaines ou anglo-saxonnes (entretiens 1, 2, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17).

Ils citent les universités d'Oxford, Stanford, Harvard, MIT, Yale, mais aussi Cambridge, Berkeley, Princeton, Laval, Caltec, ainsi que les universités canadiennes de Concordia et de Vancouver. Tous reconnaissent l'excellence de ces institutions :

- « *Alors évidemment : **Cambridge, Stanford*** » (entr8).
- « ***Princeton** c'est un peu comme ça voilà il y a les grandes **universités américaines** dont on entend toujours parler **Harvard, IMT, Stanford, Chicago** aussi » (entr16).*

Toutefois, deux d'entre eux (entretiens 7 et 11) émettent une critique vis-à-vis de ces universités, critique au niveau de l'aspect financier sélectif qui prévaut dans ces établissements :

- « *Ce sont en fait de grosses entreprises et marketées comme telles ! C'est performant au point de vue financier, mais ce n'est pas suffisant pour définir la notion d'excellence ou de performance.* » (ent11).

La renommée de l'excellence des universités américaines ou anglo-saxonnes citées, apparaît ainsi comme une évidence aux enseignants-chercheurs que j'ai interrogés, ce qui corrobore les propos d'A. Compagnon (2009, op. cit.) : les universités de recherche américaines sont constamment en compétition et à la recherche de l'excellence depuis que les universités Hopkins et Chicago furent créées respectivement en 1876 par Daniel Coit Gilman et en 1891 par John D. Rockefeller sur le modèle de l'université de recherche germanique. Et depuis, la notion d'excellence est mise en exergue par les universités américaines elles-mêmes comme le souligne J. Conway : toutes les universités américaines « encouragent, renforcent, interprètent et enseignent ce concept d'excellence » (1961, op.cit.) . Il n'est donc pas étonnant que cette longue quête publique et

médiatique de l'excellence des universités anglo-saxonnes ait atteint la réflexion des enseignants-chercheurs français en général et des MCF que j'ai interrogés en particulier.

Seule critique posée qui vient ternir légèrement cette admiration : la sélection par l'argent.

3) Les universités toulousaines, françaises (parisiennes?) et européennes

Parmi les MCF interrogés, treize abordent le sujet des universités françaises prestigieuses (entretiens 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17). On retrouve dans ce groupe d'enquêtés tous les MCF HDR, tous les MCF d'UT2, ainsi que tous les MCF ayant 10 à 30 ans d'ancienneté (exceptés les enquêtés 6 et 14).

Six de mes enquêtés abordent le sujet du prestige des universités parisiennes : Paris 1 Panthéon Sorbonne, Paris 2 Panthéon Assas, Paris Saclay, Paris Dauphine, Paris 10 Nanterre (entretiens 2, 3, 9, 12, 15, 16).

Les entretiens 1, 2, 8, 9, 10, 16 abordent aussi le sujet du prestige de l'Université de Toulouse ou plus spécifiquement des universités toulousaines. L'enquêté 1 parle de la bonne performance de l'Université de Toulouse et du domaine de la bactériologie à l'université Paul Sabatier, l'enquêté 9 admire l'université Paul Sabatier, l'enquêté 10 donne une bonne réputation à l'université Paul Sabatier mais pense que TSE est davantage prestigieuse, l'entretien 15 complimente TSE et l'entretien 16 fait des louanges du département de mathématique de l'université Paul Sabatier.

Cependant, deux de mes enquêtés (entretiens 8 et 9) sont particulièrement critiques vis-à-vis d'universités toulousaines :

- « *Par contre, je trouve qu'UT1 se prend beaucoup trop au sérieux.* » (entr9)

- « *Quand on dit « moi, je travaille au Mirail », là on est en bas ! C'est pour ça d'ailleurs qu'ils ont fait un changement de nom et ils ont bien fait ! Mais Jean Jaurès reste un nom qui est très marqué ! Moi j'aurais pas fait ça ! Car ça reste un nom très marqué et si on veut refondre une image d'une organisation en général, ils se sont un peu contredit : on redonne un nom mais c'est un nom qui évoque la lutte sociale, etc ! » (entr8)*

Par ailleurs, les entretiens 1 et 3 citent l'Université de Lyon. Les entretiens 3 et 13 citent l'Université de Bordeaux. Les entretiens 3 et 10 citent l'Université de Strasbourg. L'entretien 9 cite l'Université d'Aix-Marseille. L'entretien 15 cite l'Université de Montpellier.

Et deux entretiens (7 et 10) sont critiques vis-à-vis des universités françaises :

- « Sinon, des **universités françaises** qui sortiraient du lot dans le domaine de la psychologie, non, je ne vois pas ! Peut être qu'il y en a, mais moi je ne les connais pas. » (entr7)

- « Mais en **France**, il n'y a personne qui va vous donner en exemple une université française comme étant trop bien. » (entr10)

Les entretiens 8, 13, 16, 17 citent des universités prestigieuses (ou des villes) européennes : en Allemagne (la TUM à Munich et l'Université de Zurich) en Italie (l'Université de Pise) ainsi qu'en Hollande.

Pour mes enquêtés, les universités françaises prestigieuses se situent donc majoritairement à Paris, ce qui n'étonne pas au vu de la tradition centralisatrice de notre pays. Malgré tout d'autres universités françaises sont citées, ce qui montre, au-delà d'une prédominance parisienne incontestable, un tissu universitaire régional assez riche.

En synthèse de ce I) A) : Les modèles d'excellence institutionnalisés

Nous pouvons souligner que, pour illustrer les modèles d'institutions d'excellence, les MCF que j'ai interrogés évoquent d'abord l'exemple des Grandes Écoles et des Universités anglo-saxonnes, leur prestige tenant surtout, selon eux, à leurs moyens plus élevés, notamment financiers, que ceux des universités françaises et à leur recrutement plus sélectif de professeurs et d'étudiants. Quelques enquêtés reconnaissent également l'excellence de certaines universités françaises, notamment parisiennes.

Il faut toutefois relever que cette admiration n'est pas exempte de critiques plus négatives comme celle portant sur la reproduction sociale les Grandes Écoles.

II.1.B. Les formes d'excellence individuelle

Cette partie fait référence à la deuxième sous-partie de la classe de discours 1 (voir ci-dessus, sous partie intitulée « Les collègues excellents »).

Les discours des MCF toulousains que j'ai interrogés recèlent en fait six formes d'excellence individuelles. La première évoque les directeurs de thèse, les membres du jury de thèse et les

garants ; la seconde forme d'excellence individuelle évoque les anciens enseignants à l'université, la troisième les Professeurs d'Université et les chercheurs ; la quatrième, les penseurs et les pontes ; la cinquième, les scientifiques distingués par des prix dont le Prix Nobel et la Médaille Field. Enfin, la sixième forme d'excellence recensée porte sur les communicants et les vulgarisateurs.

1) Les directeurs de thèse, les membres du jury de thèse et les garants

Durant les entretiens, cinq MCF (sur 17) évoquent leurs directeurs de thèse, les membres du jury de leur thèse ou bien leurs garants comme modèles d'excellence (entretiens 3, 5, 8, 9, 10). On retrouve dans ce groupe d'enquêtés une majorité de femmes (excepté l'enquêté 9). De plus, aucun de ces enquêtés n'appartient à UT1 :

- « Je pense à mon **maître**, mon **directeur de thèse** : XXX qui est maintenant immortel, il est à l'académie des instructions et des belles lettres, donc c'est un académicien, donc chaque fois que je lui écris, je l'appelle « cher **Maître** » ! C'est notre **maître** à tous ! » (entr3)

- « Il y a XXX que j'admire beaucoup. Il était à mon **jury de thèse**, j'en étais super fière ! Lui, je le connais plus personnellement. c'est quelqu'un d'exceptionnel pour moi. » (entr5)

L'importance des directeurs de thèse pour certains de mes enquêtés montre que la relation qui se joue lors du doctorat entre le doctorant et son directeur de thèse est une étape fondamentalement structurante dans la carrière de beaucoup d'entre eux. Même si cette relation est souvent une relation « à construire », et qui évolue au cours du temps et qui peut durer bien après la soutenance.

Remarque : aucun MCF d'UT1 ne cite son directeur de thèse comme étant quelqu'un d'excellent ou d'admirable. On peut faire l'hypothèse que cette relation est plus ou moins marquante selon les disciplines, le directeur de thèse pouvant être vécu comme un « maître », un « accompagnateur », un « conseiller » en fonction de la valorisation de la prise d'autonomie ou du travail de perpétuation conceptuel du doctorant.

2) Les anciens enseignants

Parmi les enquêtés, cinq évoquent leurs anciens enseignants à l'université comme modèles d'excellence (entretiens 6, 8, 10, 13, 14) :

- « A Toulouse j'ai eu une **collègue** qui était excellente en tous points, je l'ai eue comme **prof** puis comme **collègue**, comme **amie** [...] super chercheur, super accompagnatrice d'étudiants, qui est capable de se mettre au niveau des étudiants [...] à côté de ça pourtant une des plus pointues en Europe sur sa question, en plus de ça humainement nickel [...] elle vraiment, pour moi c'est idéalement ce à quoi devrait ressembler un excellent enseignant-chercheur. » (entr6)

Toutefois, deux de ces enquêtés sont devenus plus critiques vis-à-vis de leurs anciens enseignants avec le temps :

- « Là, aujourd'hui, je suis largement moins admirative ! Parce que sans doute, je connais d'avantage les rouages et l'envers du décor parce qu'on a des personnes qui écrivent des tonnes d'articles mais qui reprennent sans souci les données de leurs étudiants, et qui pourtant ne les citent pas forcément ! Je commence à savoir comment se font les choses ! » (entr13)

- « Et j'ai recroisé un **prof** de biochimie que je trouvais excellent, je l'ai recroisé à Toulouse lors d'une conférence 10 ans après et je l'ai trouvé léger ! Les gens qu'on admire on les met très haut et le jour où on est leur égal on a l'impression que les choses vont moins bien ! » (entr14)

On peut faire l'hypothèse que le niveau d'admiration des MCF interrogés pour certains de leurs anciens enseignants est lié aux événements vécus durant leur parcours d'étudiant. Ces événements plus ou moins positifs doivent jouer un rôle important dans la construction de la représentation de l'excellence individuelle et peut-être aussi influencer leurs pratiques d'enseignants-chercheurs.

3) Les excellents scientifiques : les Professeurs d'Université et les chercheurs

Neuf personnes interrogées (sur 17) évoquent des enseignants-chercheurs (souvent Professeurs d'Université : PU) excellents scientifiques comme modèles d'excellence (entretiens 3, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 16).

Huit de ces enquêtés citent des PU :

- « Pareil pour XXX aussi qui était émérite et qui est à la retraite depuis quatre ou cinq ans, un monstre en socio du sport, quelqu'un qui aimait les étudiants qui transmettait avec sa personnalité certes, mais qui arrivait à être sur tous les fronts et là pour le coup on est vraiment dans l'excellence. » (entr6)

- « XXX je suis complètement admiratif et dès qu'il sort un papier je vais vite me précipiter pour aller le lire, après il y a d'autres **professeurs** au niveau national qui écrivent sur des sujets précis et ce sont des gens que moi j'aime beaucoup lire. » (entr12)

Les entretiens 13 et 15 citent des chercheurs :

- « Mais à l'INSERM, il y a un chercheur où je dis vraiment oui, il est excellent. Il est à la fois [...] monstrueux en publication et il arrive à relier ça avec la relation au terrain, aux autres chercheurs. C'est quelqu'un qui est humble et qui a un dossier de dingue ! » (entr13)

- « En contrôle de gestion, les chercheurs excellents, c'est Chenhall, Hopwood. Ce sont des anglo-saxons. » (entr15)

Les PU ont donc une légitimité particulière auprès des MCF que j'ai interrogés. Cela vient sûrement de leur perception du statut supérieur dont jouissent les PU et qui leur permet d'être à la fois plus visibles et reconnus par l'ensemble du monde universitaire.

Remarquons que pour les MCF que j'ai interrogés, l'excellence de ces PU est d'autant plus élevée que ces derniers se montrent ouverts et modestes.

4) Les penseurs, les pontes

Six MCF interrogés évoquent des penseurs, des pontes comme modèles d'excellence (entretiens 3, 4, 5, 9, 16, 17). :

- « Il y a plein de gens qui sont des **vrais penseurs**, souvent les **vrais penseurs** sont reconnus avec beaucoup de retard surtout. [...] Je pense qu'effectivement il faut du recul aussi pour comprendre qui étaient les **penseurs** excellents. » (entr4)

- « Les **grands théoriciens, penseurs** qui on fait avancer la pensée sont des gens qui ont une grande culture très diverse sur le plan disciplinaire et ne sont pas le produit de leur discipline ! Ils ont transcendé leur discipline ! » (entr9)

Trois entretiens citent des PU reconnus nationalement et internationalement aujourd'hui décédés (entretiens 3, 9 et 17) :

- « *Les prédécesseurs : Jean-Pierre Vernand, les grands de l'histoire grecque, Jean-Pierre Vernand, Pierre Vidal-Naquet, Marcel Détienné, pour n'en citer que quelques-uns, Pierre Gros pour ma discipline, Roland Etienne, ou même Roland Martin qui est le spécialiste de l'architecture antique, c'étaient de grands maîtres !* » (entr3)

- « ***Bourdieu**, par exemple, je vais citer un sociologue comme ça on sait de qui on parle, avait une immense culture historique et littéraire. [...] Les grands philosophes comme **Sartre** étaient aussi très pluridisciplinaires dans leur approche. **Freud** n'en parlons pas c'est quelqu'un qui avait une culture fabuleuse.* » (entr9)

- « *Alors oui, c'est vrai, il y a des auteurs, pas forcément en antiquité, mais en anthropologie historique, dont je trouve que la **pensée** a été **percutante**. Ils sont morts. Comme Le Goff, Paul Veynes qui n'est pas mort, Vidal Naquet. Des gens comme ça, effectivement, qui ont révolutionné les sciences historiques.* » (entr17)

Pour une bonne partie des enquêtés, l'excellence des chercheurs repose donc sur leur grande « culture » qui a permis de faire évoluer, voire de révolutionner les « paradigmes » disciplinaires en place. Le fait que les travaux de ces penseurs continuent à être reconnus même après leur mort et bien au-delà des initiés de la discipline dans laquelle ils ont opéré, assoit d'autant plus le caractère admirable que leur prête une partie des MCF que j'ai interrogés.

5) Les prix : prix Nobel, médailles Fields, ou l'excellence légitime ?

Parmi mes enquêtés, sept évoquent des lauréats des prix Nobel ou des médailles Fields comme modèles d'excellence (entretiens 1, 2, 4, 5, 10, 14, 16). Dans ce groupe d'enquêtés il n'y a aucun MCF d'UT2. De plus on retrouve tous les MCF d'UT3 à l'exception de l'enquêté 6 (STAPS) (dont la discipline n'obéit pas aux mêmes canons scientifiques que ceux des autres MCF d'UT3) :

- « *Pour parler d'excellence académique, [il] est **prix Nobel**, lui.* » (entr1)

- « *Oui, XXX, c'est le **prix Nobel**, je pense que c'est un exemple assez type de l'excellence.* » (entr2)

- « *Je la trouve aussi excellente. Elle est aussi excellente en ce qui concerne l'enseignement. On a un **prix** pour les meilleurs enseignants à TSE. Elle a eu deux fois ce **prix**.* » (entr2)

- « Pour moi, c'est quelqu'un d'adorable, de créatif, de gentil, et en plus, il a eu la **médaille Fields**, c'est quand même reconnu ! L'avoir vu, franchement, c'était quelque chose d'assez exceptionnel ! » (entr5)

Remarque : Paul Sabatier, qui a donné son nom à UT3, a lui-même obtenu le Prix Nobel.

Deux entretiens sont particulièrement critiques vis-à-vis des prix Nobel (entretiens 4 et 14) :

- « Malgré toute la reconnaissance qu'il [un prix **Nobel**] a eu [...] ce ne sera pas l'un des grands grands contributeurs de l'histoire de la France économique, ça restera quelqu'un qui a extrêmement bien joué le jeu de l'excellence officielle disons et qui n'aura jamais vraiment fait des contributions majeures qui vont rester dans les décennies à venir » (entr4)

- « Est ce que c'est le mec qui a eu le **prix Nobel** qui est génial ou bien son patron qui l'a aidé pour ça ? » (entr14)

La reconnaissance par la distinction (la remise d'un prix) est la principale reconnaissance officielle des institutions scientifiques vis-à-vis des chercheurs. Cette reconnaissance institutionnelle de l'excellence personnelle est appréciée par beaucoup de mes enquêtés, et en particulier par les MCF de l'UT1 et de l'UT3. Il ne faut pas alors oublier que chacune de ces deux universités a hébergé un « nobellisé » (Paul Sabatier et Jean Tirole). De fait, aucun MCF d'UT2 n'évoque l'excellence des personnes ayant été distinguées par ce genre de prix. Cet effet pourrait mettre sur la piste d'universitaires acculturés à la « nobellisation » par la présence d'un nobellisé dans leur université. On peut aussi évoquer l'effet dans le monde scientifique d'une légitimité disciplinaire plus forte de certaines disciplines (scientifiques, économiques) grâce à ce type de reconnaissance de l'excellence individuelle.

6) Les communicants, ou l'excellence usurpée ?

Parmi les personnes interrogées, huit évoquent le sujet de la communication des recherches (entretiens 1, 3, 6, 9, 10, 11, 14, 15).

Six d'entre elles sont en faveur de la vulgarisation scientifique (entretiens 3, 6, 9, 10, 11, 15) :

- « Moi j'aime bien faire de la **vulgarisation**. Parfois il y a des collègues qui me disent « t'es pas là pour répondre à des journalistes » ! On ne se fait pas des amis quand on est dans cette version là, [dans ma discipline] on est un peu perçu comme les commerciaux, le

grand Satan des STAPS, mais moi j'ai toujours trouvé extraordinaire quelqu'un qui était capable de faire comprendre ce qu'il faisait à des gens qui n'y pompaient strictement rien, et à les intéresser, ça c'est le top du top. » (entr6)

*- « Sur la formation des enseignants et la diffusion des sciences, j'ai envie de travailler sur ce thème : comment on diffuse le savoir ? [...] Comment on **vulgarise** au bon sens du terme, comment on transmet la connaissance, avec exigence, dans la société » (entr9)*

*- « Je suis pour la **vulgarisation** de la recherche. » (entr11)*

Deux sont particulièrement critiques vis-à-vis des communicants (entretiens 1, 14) :

*- « C'est des bons **communicant**, performants en **communication**. Mais je ne suis pas sûr qu'ils soient performants en recherche ! [...] Cette personne [un collègue] était un mauvais chercheur, mais alors qu'est-ce que c'était un bon **communicant** ! Sa **communication** était tellement bonne qu'il arrivait à faire d'une paille, de ça de recherche, un gros truc comme ça. » (entr1)*

*- « Ce que je reproche aujourd'hui, c'est qu'il y a beaucoup de mails, d'expressions où c'est du marketing scientifique, où c'est de l'**affichage** [...]. Et il y a des gens qui passent leur temps à faire de l'**affichage** et ça devient vraiment inquiétant ! [...] En plus avec l'exemple de [Didier] Raoult, [...] c'est un mec qui a fait plus de 3000 publications dans sa vie pendant 30 ans. Et ça en fait plus que cinq par mois, c'est impossible ! [...] C'est ces gens là qui vont toucher le plus d'argent d'une manière institutionnelle ! » (entr14)*

Le modèle d'excellence basé sur la communication et la vulgarisation de la recherche, cité par une bonne partie de mes enquêtés, est toutefois contesté par deux MCF d'UT3 ayant une plus de vingt ans d'ancienneté. Cela montre-t-il que le modèle d'excellence individuel du « bon communicant » est davantage critiqué dans le domaine des sciences dite « dures » ?

En synthèse de ce I) B) Les formes d'excellence individuelle

Les exemples d'excellence universitaire individuelle avancés par les MCF interrogés sont relativement hétérogènes : ils vont de certains collègues de travail aux grands penseurs du siècle dernier, et d'anciens professeurs ayant participé à la formation de ces MCF aux Prix Nobel.

Une catégorie, cependant, reste discutée : ceux que l'on admire ou que l'on critique parce qu'ils communiquent et vulgarisent excellemment les résultats de leurs recherches. Certains les admirent

de pouvoir transmettre à tous. D'autres les soupçonnent de réduire la qualité de la recherche au profit de leur rayonnement.

II.2. La recherche, principale dimension de l'excellence

Cette partie fait référence à la classe de discours 1 de l'analyse statistique multidimensionnelle des données textuelles de nos entretiens (Classification Hiérarchique Descendante, CHD, voir plus haut) nommée « La recherche, principale dimension de l'excellence ? » (mise à part la sous-partie 2 de ce chapitre), ainsi qu'à la classe de discours 4, intitulée « La publication dans des revues, un moyen pour atteindre l'excellence ».

D'abord, nous nous intéresserons aux stratégies de publications mentionnées par les enquêtés. Ensuite nous évoquerons les autres stratégies mentionnées par les personnes interrogées en ce qui concerne la recherche.

Les stratégies de publications mentionnées par mes enquêtés sont principalement issues des discours portant sur les questions 13 et 14 de mon guide d'entretien (« Connaissance des revues scientifiques et des maisons d'édition prestigieuse », et « Stratégies personnelles de publication sur ces supports »).

II.2.A. Les stratégies de publication mentionnées par les Maîtres de Conférences

Dans un premier temps, nous aborderons les sujets des revues et des maisons d'édition prestigieuses. Deuxièmement, nous évoquerons les différentes logiques disciplinaires de publication. Dans un troisième temps nous verrons l'importance du réseau professionnel dans la démarche de publication.

1) Les revues et les maisons d'édition prestigieuses

Dans ses travaux sur les revues scientifiques, B. Milard (2020) montre qu'il existe à la fois des classements de « prestige disciplinaire » variés, ainsi que des valeurs associées à chacun d'entre eux. Dans cette partie, nous confirmons ces propos, auxquels nous greffons une nouvelle

dimension : les maisons d'édition. Nous aborderons premièrement le sujet des revues américaines ou anglo-saxonnes. Nous parlerons ensuite des revues françaises ou européennes. Enfin, nous nous préoccupons des maisons d'édition.

a) Les revues américaines ou anglo-saxonnes, l'american dream ?

Parmi les enquêtés, quatorze (sur 17) citent les revues américaines comme étant les plus prestigieuses (entretiens 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17). Cette liste regroupe tous les MCF ayant une HDR, tous les MCF appartenant à un Labex excepté l'enquêté 6 (STAPS à l'UT3), tous les enquêtés ayant 10 à 30 ans d'ancienneté excepté les enquêtés 6 et 9 (Lettres Modernes à l'UT2). On retrouve également tous les enquêtés d'UT3 à l'exception de l'enquêté 6 (STAPS), tous les enquêtés d'UT2 à l'exception de l'enquêté 9 (Lettres), ainsi que tous les enquêtés d'UT1 à l'exception de l'enquêté 12 (Droit à l'UT1) :

- « *Je rêverais de publier aussi dans **American Journal Of Archeology** qui est, pour moi, la revue prestigieuse.* » (entr3)

- « ***L'American Economic Review, Economics And Statistics, Econometrica, Journal of Political Economy**, et la cinquième... mais vous les trouvez facilement dans le top five economic, [...] c'est cinq revues américaines comme par hasard* » (entr4)

Les entretiens 1, 10, 14 (enquêtés d'UT3) citent les revues *Nature* et *Science* et l'entretien 8 cite seulement la revue *Science* :

- « *Dans le domaine de la science, il y a deux revues prestigieuses en termes d'édition **Nature** et **Science**, donc les anglais et les américains, on va dire.* » (entr1)

- « *Et pour **Sciences** et **Nature**, il y a un impact sociétal non négligeable. Et qui n'est pas forcément présent dans les autres !* » (entr10)

Le fait que la grande majorité des enquêtés citent des revues américaines ou anglo-saxonnes comme étant prestigieuses ou excellentes montre que les publications d'articles en langue anglaise sont devenues le standard de l'excellence dans la grande majorité des disciplines. Cela confirme les propos de D. Pointille et D. Torny (2015, op.cit.) qui montrent que deux processus différents structurent les stratégies de publication : la valorisation de publications en langue nationale évaluées dans leur périmètre national, mais surtout la promotion de l'excellence internationale, poussant les chercheurs à publier dans des revues anglophones.

b) Les revues françaises et européennes

Parmi mes enquêtés, huit citent des revues françaises ou européennes comme étant prestigieuses (entretiens 3, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17).

Les enquêtés 10, 15, 16, 17 citent des revues européennes dont trois allemandes :

- « *Il y en a une qui s'appelle **Inventiones Mathematicae** [dont le siège social est à Berlin] [...] [et] une autre qui s'appelle **Acta Mathematica** [maison d'édition International Press of Boston] qui est une revue scandinave [suédoise] à la base » (entr16)*
- « *Il y a [...] **Gallia**, [...] **Les Mélanges de l'École Française de Rome** ou **Les Mélanges de l'Institut Allemand**. En Allemagne, il y en a des quantités **Germania**, etc. » (entr17)*

Les enquêtés 3, 6, 7, 12, 17 (principalement en SHS) citent des revues françaises :

- « *Malgré tout le nec plus ultra moi qui viens de la sociologie, **Actes de la Recherche en Sciences Sociales** au niveau francophone c'est le top du top. » (entr6)*
- « *Et la **Revue Archéologique** aussi » (entr3)*

Nous pouvons remarquer que les revues françaises sont davantage citées en exemple par des personnes travaillant dans les Sciences de l'Homme et de la Société. Nous avancerons que ce résultat renforce l'idée d'une spécificité disciplinaire de la conception d'une excellente publication (voir ci-après).

c) Les maisons d'éditions

Parmi les enquêtés, onze citent des maisons d'éditions prestigieuses (entretien 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 16, 17), on y retrouve tous les MCF HDR à l'exception de l'enquêté 13 (Psychologie, à l'UT2). De plus, on retrouve tous les enquêtés d'UT3 excepté l'enquêté 14 (Biologie, à l'UT3, Oncopôle).

Huit parlent de maisons d'édition étrangères (entretiens 2, 3, 5, 7, 10, 12, 16, 17). Cinq d'entre eux citent des maisons d'édition américaines (entretiens 2, 5, 10, 12, 16). Aucun de ces MCF n'appartient à UT2. Trois d'entre eux citent la maison d'édition Springer (entretiens 2, 5, 10) :

- « *Après, en sciences c'est toujours les mêmes maisons d'édition, Elsevier, Springer, Armond Dalton. C'est prestigieux parce qu'il y a les indicateurs, les classements, le nombre de personnes qui les lisent, le nombre de citations par article dans ce journaux.* » (entr10)

Trois citent des maisons d'éditions de pays d'Europe (entretiens 3, 10, 17). Un enquêté cite une maison d'édition anglaise (entretien 7) :

- « *Il y a la maison SAGE qui est une maison d'édition anglaise [...].* » (entr7)

- « *J'en ai un en fabrication chez Babel, c'est un éditeur qui se trouve aux Pays Bas. J'en ai publié deux aussi chez Brépols en Belgique qui est une maison d'édition connue pour les sciences historiques.* » (entr17)

Sept des enquêtés parlent de maisons d'éditions françaises (entretiens 1, 2, 3, 6, 7, 12, 17) :

- « *Alors, des éditions prestigieuses, il y a la Collection Des Universités de France [édition Les Belles Lettres]* » (entr3)

- « *En France, [...] [celle] qui s'intéresse à nos problématiques, c'est In press qui publie pas mal autour de ces questions là. On a aussi Erès [...]. On a La Pensée Sauvage aussi. Après excellentes ou pas excellentes mais c'est là que l'on trouve de quoi publier. Il y a les PUF aussi ! Bien sûr, qui publient ! Il y a La Découverte où on peut trouver nos problématiques.* » (entr7)

Le fait qu'aucun des MCF d'UT2 ne cite de maison d'édition américaine montre que certaines disciplines sont davantage tournées vers l'international que d'autres. Cela apporte un nouvel éclairage aux travaux de B. Milard (2020) en révélant qu'il existe bien des prestiges disciplinaires ainsi que des valeurs disciplinaires même en ce qui concerne les maisons d'édition.

2) Les effets controversés des classements d'excellence des revues

Tous les MCF enquêtés abordent le sujet de leurs pratiques de publication.

Six d'entre eux ont publié dans des revues excellentes ou prestigieuses dans leurs disciplines respectives ou bien dans leur domaines de spécialité respectifs (entretiens 1, 7, 10, 15, 16, 17), dont un à la revue *Science* (entr1).

Les enquêtés 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16 émettent une ou plusieurs critiques. Parmi eux, on retrouve tous les MCF ayant moins de 10 ans d'ancienneté. Certains MCF critiquent le phénomène de classification quantitative des revues et de la cristallisation de ces classements (entretiens 4, 15, 16, c'est-à-dire aucun MCF d'UT2) :

- « *En économie et en gestion j'ai l'impression qu'on ne peut fonctionner que par des classements ! Et c'est un biais de discipline. [...] Tout le monde est d'accord pour dire qu'il ne faut pas faire de la bibliométrie quantitative et qu'il faut lire profondément les articles, tenir compte des travaux de recherche, du rapport à la connaissance. Mais dans la pratique personne ne le fait vraiment !* » (entr 15)

- « *En économie [...] certains collègues parlent donc de cette maladie qui s'appelle la « top fivite » en fait il y a cinq revues qui sont considérées les meilleures au monde et donc vous êtes quelque'un justement si vous avez publié un article dans l'une de ces cinq revues.* » (entr4)

Certains MCF critiquent les conséquences du phénomène de classement des revues sur la pression à la publication subie par les enseignants-chercheurs (entretiens 4, 5, 7, 11, 15) :

- « *Et à l'Université Toulouse Capitole, il y a plus de pression à faire de la recherche de très bonne qualité et de viser des revues qui sont très bien reconnues, d'en produire plus et de meilleure qualité. [...] Cette tendance s'est renforcée ces dernières années.* » (entr15)

D'autres critiquent l'impact de la pression à la publication sur le profil des publiants (entretiens 5, 13, 14, c'est-à-dire aucun MCF d'UT1) :

- « *C'est un côté bizarre de notre domaine, il faut avoir confiance en soi et en même temps, la science fondamentale, c'est cultiver le doute ! [...] Il y a une grande ambivalence entre les deux ! Et ceux qui sont très confiants vont gravir plus facilement les échelons, à mon sens, ceux qui ont trop de doutes vont rester en arrière et il faut un juste équilibre entre les deux !* » (entr14)

Quelques-uns soulignent le faible impact scientifique et sociétal des meilleures revues et des articles qui y sont publiés (entretiens 4, 11, 12, 15, c'est-à-dire que des MCF d'UT1) :

- « *Elles sont prestigieuses du point de vue des critères, mais sont-elles lues ? Diffusées ? Certaines revues sont moins bien classées mais plus accessibles au grand public.* » (entr11)

Deux MCF évoquent la dangerosité de la prégnance de plus en plus forte de revues qui menace l'existence des ouvrages (entretiens 9, 7, c'est-à-dire que des MCF d'UT2) :

- « *Les revues dans le secteur littéraire c'est un secteur en crise. Il faudrait abandonner les revues ! [...] Il y a trop de déperdition, trop de dispersion, il n'y a pas de construction de la pensée. Je préfère les ouvrages collectifs, il y a davantage de très bons ouvrages collectifs que des revues qui sont en fait plutôt des vitrines.* » (entr9)

Enfin, deux MCF abordent le sujet du rôle que joue l'incitation à publier dans des revues de langue anglaise sur la disparition des revues en langue française (entretiens 7, 13 : des MCF d'UT2) :

- « *Pour d'autres [être excellent chercheur] c'est pas forcément de produire mais de pouvoir apporter un plus à la réflexion ! [...] Et on vit très très mal, justement, ces injonctions d'excellence, comme si l'excellence se résumait à écrire des articles à « tire la Rigaud », [...] dans des revues en langue anglaise. [...] Cette injonction qui revient à se dire : « ah ! Puisque c'est en anglais, c'est un bon article ! ». Non, non, on a de très très bons articles en français ! » (entr7)*

Les propos de L. Karpik (2012, op. cit.) sont donc confirmés : le « modèle-citation » anglo-saxon et « le modèle-comité » français se basent sur des indicateurs quantitatifs ayant des effets pervers sur le travail des MCF en particulier et des chercheurs en général. Les propos de D. Pointille et D. Tornay (2015, op.cit.) sont également vérifiés : l'élaboration de classements d'excellence de revues augmente la pression à la publication en langue anglaise ce qui crée des tensions linguistiques. Les propos des MCF que nous avons interrogés montrent que ces classements d'excellence ont également un impact sur le profil des publiants ainsi que sur la disparition de certains supports de publication.

3) L'importance du réseau professionnel dans la démarche de publication

Sept enquêtés abordent le sujet de l'importance du réseau professionnel dans la démarche de publication (entretiens 2, 3, 6, 11, 12, 15, 16). Si on ne retrouve ici aucun MCF syndiqué, il y a parmi eux, tous les enquêtés d'UT1 excepté l'enquêté 4 :

- « *Pour les meilleures revues, il faut avoir [...] une bonne idée. Ou alors, aussi, un bon réseau, vous voyez... Il faut connaître quelques éditeurs ou... Ça marche aussi hein ! » (entr2)*

- « J'ai eu la chance d'y publier deux fois ! Mais c'est parce qu'on m'avait coachée hein ! Il faut avoir ses **entrées** ! C'est pénible d'ailleurs ! Ce processus, c'est un petit peu difficile ! » (entr3)

- « Il y a un effet **réseau** très important, en tout cas dans ma discipline : si on est inconnu, même si votre article est excellent sur le plan académique, il aura moins de chances d'être accepté que si vous êtes dans le **réseau** ! » (entr15)

- « J'ai pu publier dans une revue de rang2 et pas de rang1, pour cela il faut des connaissances techniques, un style d'écriture, des compétences méthodologiques et théoriques. Et puis savoir travailler avec des chercheurs notamment nord-américains qui ont déjà publié dans ces revues. Il faut donc un **réseau** international. » (entr11)

- « Oui, moi il y a des portes qui m'ont été ouvertes grâce au **réseau** par exemple clairement, grâce à mon directeur de thèse qui a redonné mon nom, donc oui ça joue [...]. En tout cas au fur et à mesure on va se construire un réseau, mais c'est clair que ça joue » (entr12)

Le réseau professionnel permet donc en grande partie de réussir à publier dans les revues, c'est notamment ce qu'avancent les enquêtés d'UT1. Toutefois, la difficulté pour créer ces réseaux de publication ou bien pour les maintenir semble contredire les propos de C. Musselin (2017, op. cit.) selon qui les réseaux se tissent sans contrainte spatiale.

En synthèse de ce II) A) Les stratégies de publication mentionnées par les MCF

Pour une majeure partie des MCF interrogés, les revues et maisons d'édition en langue anglaise sont des leaders en matière d'excellence de publication. Ce prestige influence largement les stratégies de publication des enquêtés. Cependant, il convient de souligner que quelques MCF en SHS n'alimentent pas cette représentation et ne mettent pas en œuvre ces pratiques. De plus, les critiques de MCF soumis à l'injonction de publication internationale en langue anglaise, en particulier en économie, sont nombreuses. Ces MCF dénoncent les classements des revues considérées comme les meilleures, un classement qui appauvrit le milieu de la publication et dénature même l'esprit scientifique ! Enfin, la place importante de l'appartenance aux réseaux professionnels pour pouvoir publier, est soulignée.

II.2.B. Les autres stratégies professionnelles mentionnées par les Maîtres de Conférences

Dans un premier temps, nous aborderons le sujet de l'importance du réseau professionnel dans le métier de Maître de Conférences. Deuxièmement, nous évoquerons le sujet de la collaboration et du travail en équipe. Dans un troisième temps, nous nous intéresserons aux stratégies de recrutement. Quatrièmement nous parlerons de la question de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité. Dans un cinquième temps, nous verrons l'importance de la créativité et de l'originalité dans la recherche. Enfin, nous aborderons le sujet de l'innovation.

1) Avoir un large réseau professionnel

Parmi mes enquêtés, six abordent le sujet de l'importance du réseau professionnel dans le métier de Maître de Conférences (entretiens 2, 3, 6, 10, 11, 13) :

- « *En recherche, je pense qu'une façon d'être excellent, c'est d'avoir un très bon **réseau de collaborateurs**. Ça fait une émulation [...] donc un potentiel pour avoir des idées.* » (entr2)
- « *Ils me sollicitent pour des expertises, [...] c'est le **réseau** qui compte. Vous l'avez compris. Et d'ailleurs, c'est pas que le **réseau scientifique**, c'est le **réseau d'amitiés**. On se supporte ou on se supporte pas !* » (entr3)
- « *Le côté positif, c'est que plus je prends de l'âge, plus mon **réseau** s'étoffe et plus je prends de la distance. Et j'ai beaucoup plus de propositions de recherches et d'enseignements.* » (entr13)

Un enquêté est particulièrement vigilant vis-à-vis de l'utilisation trop fréquentes de certains réseaux :

- « *En fait, c'est compliqué, tu peux publier beaucoup dans ces revues là parce que les **réseaux** sont bien établis sauf qu'à trop publier dans ces **réseaux** tu te marques au fer rouge, revenir après sur des revues plus socio c'est plus compliqué.* » (entr6)

Le réseau est donc important pour l'aspect recherche en général du métier de MCF et pas seulement en ce qui concerne les publications. Il permet notamment d'obtenir des propositions de recherche, de créer une émulation scientifique ou bien d'être sollicité pour des expertises et donc de

s'approcher de l'excellence. Mais attention, si le réseau peut aider, il peut toutefois enfermer dans une identité disciplinaire.

2) Collaborer, coopérer, travailler en équipe

Parmi les enquêtés, quinze abordent le sujet de la collaboration, de la coopération et du travail en équipe entre les membres d'un ou de différents laboratoires de recherche (entretiens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17). Leurs discours qui portent sur l'aspect collaboratif du métier sont principalement issus de la question 2 de mon guide d'entretien (« semaine type de travail ») :

- « *Enfin, moi j'ai déploré [...] de ne pas avoir plus de relations, de **collaborations**. Il y a des congrès où j'allais à la pêche aux **collaborations**, hein ! J'allais voir les gens et... 'alors, est ce que vous ne voulez pas bosser avec moi ?'. Et moi, j'ai trouvé hein ! Enfin, ça été le début de **collaborations**, mais c'est pas si évident d'aller à la pêche aux **collaborations** et j'aurais aimé avoir plus de **collaborateurs** variés durant ces années.* » (entr2)

- « *Mais ce que je préfère avant tout, c'est monter des **projets collectifs** avec des personnes et aboutir à des **publications collectives**. J'adore travailler avec d'autres gens.* » (entr3)

- « *Je **collabore** pas mal avec des collègues qui sont à l'étranger, qui sont spécialisés sur le même domaines de recherche que moi même.* » (entr4)

- « *Il y a des moments où je **travaille en équipe**. Par exemple tous les mois nous avons une réunion d'équipe où nous travaillons avec les doctorants et où je travaille avec d'autres collègues où on fait le point sur nos recherches. Et puis le travail en équipe est nécessaire que ce soit dans la recherche ou l'enseignement on ne peut pas travailler seul !* » (entr7)

- « *Je **travaille** plutôt **en équipe** et surtout avec une personne, elle aussi enseignant-chercheur. On fait beaucoup de choses toutes les deux [...] avec cette collègue.* » (entr10)

- « *J'aime bien aussi **la confrontation avec les idées des autres gens** et je dirais que je préfère écrire dans un article et **produire de la recherche avec d'autres gens*** » (entr16)

Tous ces enquêtés coopèrent au sein de leur équipe de recherche, même si dans les entretiens 3, 5 et 6 on trouve des critiques vis-à-vis du travail collectif, notamment concernant la répartition du travail dans les équipes de recherche, l'aspect chronophage du travail collectif, et le manque de rentabilité au niveau de la promotion de la carrière :

- « Et les **travaux collaboratifs** malgré tout c'est très chronophage [...]sur un projet tu peux avoir vingt chercheurs mobilisés il y en a cinq qui vont être là parce que statutairement c'est bien qu'ils y soient, ils vont piloter mais enfin c'est pilote quasi automatique et après il y a les jeunes chercheurs qui vont faire les soutiers pour aller faire des entretiens etc » (entr6)
- « Quand dans une équipe tu as trente personnes, tu en as vingt qui sont profil recherche, [...]tu as dix soutiers qui font le boulot sur les formations [...] pas reconnu à la même hauteur que l'excellence scientifique à travers la recherche., [...]ça décourage beaucoup de monde » (entr6)
- « Mais, de plus en plus, c'est vrai, je **travaille en équipe**. Mais, ce n'est pas du tout rentable, au niveau de la promotion et de la carrière personnelle ! Pour la carrière personnelle, c'est plutôt la monographie. Et certains collègues d'ailleurs critiquent pas mal le **travail collectif**. C'est pas rentable, au niveau des promotions, même si [...] je n'ai pas à me plaindre, peut-être. » (entr3)

Quelques MCF enquêtés parlent également de collaboration entre laboratoires de recherche ou bien avec le CNRS, de la collaboration entre les membres d'une UFR ou bien encore entre les membres de l'équipe de recherche et les membres de l'équipe administrative.

Cela confirme les propos de M. Grossetti (2014, op. cit.) selon qui l'excellence est le fruit d'un travail collectif de la communauté scientifique et non pas seulement des travaux des scientifiques proclamés excellents.

3) Les stratégies de recrutement

Treize MCF enquêtés abordent le sujet du recrutement d'enseignants-chercheurs (entretiens 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16). Parmi eux, on retrouve tous les MCF ayant moins de 20 ans d'ancienneté excepté les enquêtés 4 et 17. De plus on retrouve tous les MCF hommes excepté l'enquêté 4. On retrouve également tous les MCF d'UT3 ainsi que tous les MCF d'UT1 à l'exception de l'enquêté 4.

Les entretiens 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16 émettent des critiques vis-à-vis du recrutement :

- « Chaque matière veut exister, se montrer indispensable pour recruter un collègue de plus et prendre plus de poids. » (entr1)

- « *Quand un candidat local n'est pas **recruté** en poste de professeur, il y a une bronca des collègues, en disant : « Quoi ? On a recruté un extérieur ? ». Sans se demander quel est le dossier qui a le plus de poids scientifique, [...] aussi pour régénérer le corps des enseignants ! » (entr3)*
- « *On peut arriver à rater entre guillemets des recrutements sur le plan de l'investissement administratif parce qu'on peut **recruter** des très bons chercheurs,[...]qui s'engagent [...] au niveau de l'ingénierie mais qui au bout de deux ans [...], ne jouent pas le jeu, ce qui fait qu'on se retrouve quatre ou cinq les mêmes à faire tourner la boutique » (entr6)*
- « *On ne peut plus aujourd'hui être **recruté** si on n'est pas un bon publiant, ce qui n'était pas le cas il y a quinze vingt ans. » (entr6)*
- « *Il y a des **stratégies de recrutement**, et souvent ces stratégies elles sont très connectées avec le profil recherche plus que le profil enseignement [afin de] de pouvoir tirer des appel d'offres, de mettre l'université en avant aussi, toutes ces logiques un peu concurrentielles et [...]on se retrouve avec [...] une excellence qui ne passe que par la production scientifique [...]. » (entr6)*
- « *Les gens qui **recrutent** ou qui doivent monter des équipes dans certains domaines font attention au H Index. Si on ne fait attention qu'à ça, ça donne l'H Index de Raoult qui est phénoménal et non humain ! Il y a de plus en plus de fraude scientifique à cause de ce système là. » (entr14)*
- « *La tension se fait plus sur la difficulté à **recruter** des enseignants-chercheurs à l'université parce que quand on est bon, se pose la question : est ce que je vais en École de commerce ou est ce que je vais à l'université ? Et ça c'est une grosse évolution qui fait qu'on a du mal, dans notre équipe à **recruter** chaque année. » (entr15)*

Plus précisément, les entretiens 1, 2, 3, 6, 8, 10, 12, 14, 16 abordent le sujet du gel du recrutement et de ses conséquences négatives :

- « *Je ne suis pas optimiste pour les prochaines années. Je dis ça à mon petit niveau local pôle toulousain Paul Sabatier : le nombre de **recrutement** est gelé.[...]Mais on a toujours autant d'étudiants » (entr1)*
- « *Le **recrutement** des enseignants-chercheurs ne se fait plus comme avant. Il y a beaucoup moins de postes créés [...] beaucoup plus de recrutements en CDD [...]. Avant, on avait des postes tous les ans. Là, [...]c'est tous les trois ans et encore. Donc, le **recrutement** est très différent. » (entr2)*

- « *Et pour nous, on a une culpabilité énorme ! Moi, mon collègue jeune docteur, XXX, qui se retrouve à 40 ans à postuler au CNRS et qui ne sait pas s'il aura un poste, alors que c'est un chercheur exceptionnel ! [...] Je me sens responsable de cette situation donc c'est un vrai malaise au niveau du personnel, du **recrutement** des enseignants-chercheurs !* » (entr3)
- « *[Avec la loi LPPR] ils veulent créer des **nouveaux postes** un peu à l'américaine à la **Tenure Track**, en tout cas la question se pose est-ce que ce système vers lequel on a l'air de tendre dans la plupart des pays européens qui ressemble plus au système universitaire américain est-ce que c'est quelque chose qui va vraiment tirer la recherche vers le haut ou au contraire poser des problèmes ?* » (entr16)

Nous pouvons donc dire que les stratégies de recrutement ne consistent pas seulement à recruter les excellents scientifiques. C'est la complémentarité professionnelle des membres d'une équipe de recherche qui est essentielle pour atteindre l'excellence collective. Toutefois le gel du recrutement ne permet plus le renouvellement des postes, ce qui entraîne des difficultés au niveau de la charge de travail de certains MCF, au niveau de la formation des étudiants ainsi qu'au niveau de l'insertion professionnelle des doctorants.

4) L'interdisciplinarité, la transdisciplinarité et la pluridisciplinarité, l'avenir de la recherche ?

Six enquêtés abordent le sujet de l'interdisciplinarité ou de la transdisciplinarité (entretiens 1, 3, 6, 8, 9, 17). Parmi ces MCF, enquêtés ne figure aucun MCF d'UT1. Quatre de ces enquêtés sont d'UT2 tandis que deux sont d'UT3 :

- « *Je suis responsable, en première année, d'une UE assez lourde puisqu'elle associe quatre disciplines qui habituellement sont abordées indépendamment. L'idée, c'est de montrer comment la recherche est **interdisciplinaire** et comment on a besoin des compétences de nos collègues.* » (entr1)
- « *J'ai déposé une demande de financement à l'Agence Nationale de la Recherche, ANR. J'attends les résultats avec impatience. C'est un projet **transdisciplinaire*** » (entr3)
- « *C'est un projet [ANR] **interdisciplinaire** qu'on mène avec les collègues d'info com avec également des psychosociologues et des juristes* » (entr6)
- « *Mais l'ISTHIA est une structure très souple et qui a cet avantage de **permettre à des gens qui sont enfermés dans leur section...** moi, je suis dans la section espagnol, section*

14, mais en fait j'ai fait des cours de gastronomie en anglais, déjà dans le passé ! Donc, c'est vraiment chouette ces structures qui acceptent le mouvement ! L'université est quand même assez réputée pour cloisonner les disciplines et les personnes ! » (entr8)

*- « Je suis un militant total de la **transdisciplinarité**. » (entr9)*

*- « J'aimerais qu'on retrouve cet espace culturel qui fait que les **disciplines dialoguent ensemble et se nourrissent les unes des autres**. J'y tiens beaucoup ! » (entr9)*

*- « C'est des gens qui pensent **interdisciplinaire** et la **transdisciplinarité** est peut être la clé, d'ailleurs ! Qui pensent au delà de leur pré carré, qui savent voir au delà des frontières strictes de leur discipline. Qui savent s'enrichir de lectures qui appartiennent à d'autres champs disciplinaires, à d'autres sciences. » (entr17)*

L'entretien 9 est particulièrement critique vis-à-vis de la transdisciplinarité à l'Université Fédérale de Toulouse :

*- « Comme quoi là où il y a de la **transdisciplinarité**, ça marche ! Et ça suscite une certaine reconnaissance. Alors que nous [à UT2] on a l'impression d'atteindre le sommet de **l'interdisciplinarité** quand on fait travailler la psycho et la socio ensemble ! » (entr9)*

*- « Au début, ils n'ont pas compris grand-chose à ce qu'on voulait faire. Et c'est une sorte de déception parce que je me suis dit quand même : « à quoi sert l'Université de Toulouse si elle ne se saisit pas d'un projet de nature **transdisciplinaire** ? ». Il y a eu déception de ma part mais je ne suis pas rancunier, je soutiens tout de même l'Université de Toulouse ! C'était trop tôt ! » (entr9)*

La transdisciplinarité est perçue comme un moyen collectif permettant aux MCF de s'améliorer en termes de connaissances. Nous pouvons nous apercevoir que les enquêtés 8, 9 et 17 (tous d'UT2) louent particulièrement la transdisciplinarité ainsi que la pluridisciplinarité. Cela montre que les MCF des disciplines des lettres, langues et sciences humaines ont une vision de leur science plus ouverte que les autres MCF.

5) Être original et créatif dans la recherche

Parmi les enquêtés, quatre abordent le sujet de l'originalité ou de la créativité dans la recherche (entretiens 2, 4, 5, 16). Tous appartiennent à des Labex. De plus, il n'y a aucun MCF d'UT2.

Les discours des enquêtés portant sur l'originalité et la créativité dans la recherche principalement issus de la question 9 de mon guide d'entretien :

- « Les idées **créatives**, elles ne viennent pas de n'importe qui. Il faut avoir un fort potentiel individuel [...]un esprit curieux, une intelligence en quelque sorte [...] pouvoir faire pas mal de choses, [...]de liaisons entre plusieurs domaines, pour apporter d'un domaine à un autre. » (entr2)

- « Pour moi quelqu'un qui est excellent c'est [...] un penseur **original**, qui est capable de proposer des points de vue **originaux**, qui vont au delà de ce que l'on entend et des discours déjà préparés. Pour moi un chercheur excellent est surtout un penseur **original**. » (entr4)

- « [Pour être un excellent chercheur] il faut être humble, [...] et essayer d'être **créatif**. Et ça passe par le bien être personnel. Parce que quelqu'un de malheureux aura du mal à être **créatif** ! » (entr5)

- « Et dans la recherche ce qui va faire l'excellence c'est d'être capable je pense de faire des choses **originales** au sens d'être capable de développer des nouvelles méthodes ou de découvrir des nouvelles connexions entre différents objets différents sujets qui sont... je pense que le truc principal c'est vraiment **l'originalité** soit des méthodes, soit de l'objet que l'on étudie. » (entr16)

Nous pouvons remarquer que les MCF enquêtés d'UT1 et d'UT3 appartenant à un Labex pensent que l'excellence d'un chercheur est corrélée à l'originalité ainsi qu'à la créativité de sa démarche ou bien de ses résultats.

6) Innover

Parmi les dix-sept MCF enquêtés, treize abordent le sujet de l'innovation dans le métier de Maître de Conférences (entretiens 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16). On retrouve dans cette liste tous les MCF ayant moins de 20 ans d'ancienneté excepté les enquêtés 5 et 17. On retrouve également tous les hommes. De plus, on retrouve tous les MCF d'UT1 ainsi que tous les MCF d'UT3 à l'exception de l'enquêté 5.

Les discours de mes enquêtés portant sur l'innovation dans la recherche sont principalement issus de la question 23 de mon guide d'entretien portant sur « l'importance de critères d'évaluation d'établissements d'enseignement supérieur ».

Les enquêtés 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16 accordent beaucoup d'importance à l'innovation dans la recherche et dans l'enseignement :

- « 'Recherche, éducation et **innovation**', 'recherche', 'qualité de l'enseignement' je ferais un lot avec ces trois là, en privilégiant le premier[...]. Et puis **l'innovation** est importante pour moi ! » (entr9)

-« 'Excellence de la recherche' et 'Excellence de l'enseignement' moi je mettrais vraiment ces deux choses là en haut. Et évidemment **l'Innovation** du coup fait partie de la recherche » (entr12)

Toutefois, les enquêtés 1, 9, 10, 11 et 16 sont critiques vis-à-vis de l'innovation :

- « Tous ces critères me conviennent. Le souci est de savoir comment on évalue l'enseignement, de quelle **innovation** parle-t-on : recherche ou enseignement, ou les deux ? » (entr1)

- « **Innovation** ne me choque pas même si c'est un mot fourre-tout. L'innovation on en a assez parlé, c'est l'exigence de modernité et d'actualisation. Ce n'est pas **innover** pour le plaisir d'**innover**, bien sûr ! » (entr9)

- « J'ai toujours du mal avec '**innovation**' car on ne décrète pas comme ça, du jour au lendemain, de faire de l'innovation. Il y a bien des techniques, mais **l'innovation** naît des fois de quelque chose qui n'est pas du tout pensé pour. Je trouve ça difficile ! » (entr10)

- « **L'innovation** oui, mais en quoi ? Si c'est pour l'enseignement d'accord. On utilise des mots valise, fourre tout, des thèmes à la mode riches de sens et creux à la fois, qui nécessiteraient d'être bien plus précis et plus pragmatiques ! **L'innovation** dans un sens consumériste n'a pas de valeur. Si c'est pour mieux soigner le COVID alors d'accord ! » (entr11)

Même si certains MCF sont critiques vis-à-vis de la notion d'innovation, l'innovation dans la recherche apparaît comme une des dimensions d'évaluation de l'excellence du métier de Maître de Conférences. Nous pouvons donc confirmer les propos de J. Le Mazier (2012, op. cit.) ainsi que ceux de B. Morovich (2017) : les injonctions à l'excellence et à l'innovation vont de pair.

En synthèse de ce II) B) Les autres stratégies professionnelles mentionnées par les MCF

Les MCF interrogés indiquent dans leurs entretiens différentes voies pour une quête de l'excellence professionnelle : l'appartenance active mais pas exclusive à des réseaux

professionnels au sein desquels doit s'engager un travail coopératif ; ce travail engage les enseignants-chercheurs à diverses collaborations que certains espèrent éventuellement interdisciplinaires, pluridisciplinaires ou même transdisciplinaires. Mais ce qui semble ici essentiel aux MCF interrogés dans leur quête de l'excellence, c'est la créativité et l'originalité des idées et des méthodes de recherche dont un des objectifs peut être l'innovation, même si ce terme peut parfois sembler « fourre-tout » tant il est utilisé à des fins commerciales.

II.3. La place des étudiants et des universités dans la quête de l'excellence professionnelle

Cette partie fait référence à la classe de discours 3 intitulée « Les étudiants et l'université » présentée ci-avant (analyse statistique multidimensionnelle des données textuelles, CHD façon Reinert).

Nous avons vu dans la partie précédente que les MCF que j'ai interrogés s'accordent à dire que la recherche est davantage valorisée que l'enseignement en ce qui concerne l'avancement de carrière et qu'en général l'excellence en recherche est davantage convoitée par les enseignants-chercheurs que l'excellence dans l'enseignement. Dans cette partie, nous allons montrer que, toutefois, la question de l'excellence dans l'enseignement fait également partie des préoccupations des MCF.

Dans un premier temps, nous aborderons le lien que les enquêtés font entre l'excellence et le sujet des étudiants et de leur formation. Deuxièmement, nous aborderons ce que les MCF interrogés disent sur le sujet des universités françaises ainsi que sur celui du site scientifique toulousain.

II.3.A. Les étudiants et leur formation, une dimension de l'excellence gratifiante mais peu valorisée ?

Dans cette partie, nous allons décrire la place occupée par les étudiants dans le travail des MCF et dans leur conception de l'excellence professionnelle.

Nous évoquerons d'abord les propos sur le lien entre l'excellence et la formation des étudiants ainsi que la transmission du savoir. Puis nous présenterons ce qui est dit sur l'insertion professionnelle des étudiants. Nous aborderons ensuite le sujet de l'auto-formation à la formation des Maîtres de

Conférences. Enfin nous aborderons le sujet de l'évaluation des formations de mes enquêtés par leurs étudiants.

Les discours de mes enquêtés portant sur la transmission de savoir aux étudiants, leur formation et leur insertion professionnelle sont principalement issus des questions 2 (portant sur une la description d'un semaine type de travail), 3 (portant sur les activités de recherche et d'enseignement) et 9 (portant sur l'excellence dans le métier de MCF) de mon guide d'entretien.

1) Former les étudiants, leur transmettre des connaissances et les passionner, une tâche difficile mais valorisante

Douze MCF interrogés (sur 17) abordent le sujet de la formation des étudiants et de la transmission de connaissance (entretiens 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15). On retrouve dans cette liste tous les MCF d'UT1 excepté l'enquêté 4. De plus, on retrouve tous les MCF ayant 10 à 30 ans d'ancienneté à l'exception des enquêtés 13 et 17. On retrouve aussi tous les enquêtés n'appartenant pas à un Labex excepté l'enquêté 13.

Tout d'abord, ces enquêtés évoquent l'importance que l'enseignement ou la formation a pour eux dans leur métier :

- « *Ce qui [...]est toujours important pour moi, c'est la **transmission** aux étudiants* » (entr7)
- « *C'est ce qui m'anime le plus et la **transmission** de savoirs également.* » (entr11)
- « *Donc je n'ai pas nécessairement de préférence pour l'un ou pour l'autre parce qu'**aussi transmettre** c'est hyper valorisant.* » (entr12)
- « *On **transmet** en fait, on **transmet** autant à ses pairs, les universitaires les praticiens et tout ça, et aussi aux étudiants parce qu'on arrive à **transmettre** quelque chose qui à l'origine est hyper compliqué en quelque chose de très simple, [...] c'est le boulot de l'enseignant-chercheur.* » (entr12)
- « *Si on met les moyens on a un niveau qui s'élève. Bien sûr, des gens ne seront pas motivés et voudront faire autre chose, mais si vous mettez les moyens dans la **formation**, vous aurez des résultats !* » (entr14)

La plupart de ces MCF, parfois avec une double-négation qui montre que le sujet est compliqué, font directement un lien entre enseignement, formation et excellence (entretiens 1, 2,3, 6, 11, 15) :

- « *Je ne pense pas que les enseignants qui se consacrent à ces tâches de responsabilité de **formation** qui sont indispensables pour faire fonctionner l'université peuvent être considérées comme des personnes qui ne sont pas dans l'excellence.* » (entr1)
- « *Et après, dans le métier d'enseignant, il y a plusieurs type d'excellence : une excellence sur sa **formation**, sur ce qu'il va faire, comment il organise ses cours* » (entr1)
- « *Oui, pour le Magistère dont je m'occupe, on fait de la pub, évidemment. Le mot clé, c'est : « **formation d'excellence** ». [...]c'est le mot qu'on met en évidence dans la page de pub qu'on publie chaque année. Voilà, c'est ce qu'on vise, en tout cas c'est ce qu'on veut viser.* » (entr2)
- « *Qu'est-ce qu'un excellent pédagogue, un **excellent enseignant** ? Je crois que c'est, tout simplement, quelqu'un qui **transmet** sa passion de toute sa discipline.* » (entr3)
- « *Donc l'excellence pour moi, c'est d'être capable dans le cadre des cours de **transmettre** aux étudiants l'info et une grille d'analyse modeste, après ils en font ce qu'ils veulent, [...] » (entr6)*
- « *Donc l'excellence pour moi c'est ça, c'est de dire que on maîtrise son objet et [...] qu'on réfléchit en permanence à son objet, et derrière normalement ça doit se **transmettre** dans les contenus de cours qui seraient très actualisés, très contemporains, et à côté de ça, ça doit se **transmettre** aussi en terme de production de savoirs et de contenus à travers la recherche, les deux se nourrissent parfaitement.* » (entr6)
- « *Pour l'excellence il faut **former** les étudiants à devenir des professionnels mais surtout des citoyens ! Et on forme à la vie citoyenne et pas qu'à la vie d'entreprise* » (entr11)
- « *Sur l'administratif, l'excellence au niveau pédagogique c'est de mettre à jour les **formations**, les contenus de la profession, ce qui est difficile à faire, et si on ne nourrit pas nos enseignements de la recherche, on peut vite avoir des enseignements datés.* » (entr15)
- « *L'excellence dans ces trois aspects je la définirais pour l'enseignement, c'est la capacité de **transmettre** aux étudiants des savoirs critiques et qui permettent la réflexivité pour leurs futures pratiques professionnelles, et pas seulement les éléments techniques.* » (entr15)

Dans son ouvrage, (op.cit., 2015) dit que les étudiants sont les grands oubliés des politiques d'excellence.

La transmission de savoir aux étudiants et leur formation apparaît être une dimension de l'excellence à part entière pour ces MCF qui sont, rappelons-le, plutôt des anciens, qui n'appartiennent pas à des Labex, et qui travaillent à UT1. Même si les propos révèlent parfois le regret que l'institution ne valorise pas encore assez l'enseignement comme le souligne A. Mascret

(2015, op. cit.) qui estime que les étudiants sont les grands oubliés des politiques d'excellence. Et même si, d'après certains de mes enquêtés, le niveau des étudiants et l'intérêt qu'ils portent à leur discipline diminuent d'années en années et qu'ils ressemblent de plus en plus à des « consommateurs » de formations (C. Fallon et B. Leclercq, 2014, op.cit.). Ces propos montrent que la transmission de connaissances aux étudiants reste un élément central du métier de Maître de Conférences.

2) Favoriser l'insertion professionnelle et la professionnalisation des étudiants, un indicateur de performance ?

Parmi les enquêtés, huit abordent le sujet de l'insertion professionnelle des étudiants (entretiens 3, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 17). Dans ce groupe d'enquêtés, aucun MCF n'est syndiqué.

Certains de ces enquêtés (entretiens 3, 6, 8, 14, c'est-à-dire aucun MCF d'UT1) parlent du problème d'adéquation entre les universités et le marché du travail, ainsi qu'entre les missions professionnelles de MCF et la problématique de l'intégration professionnelle des étudiants :

- « *En tant qu'enseignante et en tant qu'universitaire, je suis là pour éviter que les jeunes aillent pointer au **chômage** et aillent dans la rue ! Je suis là pour les occuper ! C'est malheureux de dire ça, mais souvent, c'est l'impression que j'ai !* » (entr3)

- « *Il y a donc cette espèce d'ambiguïté ou de paradoxe, d'un côté on reproche à l'université de n'être pas assez **professionnalisante**, donc on va nous demander de valoriser les formations en alternance, de valoriser la formation continue, de faire des Master pro, des licences pro etc, sauf que pour faire ça il faut des bras, c'est le serpent qui se mord la queue.* » (entr6)

- « *Mon inquiétude, pour notre profession, c'est qu'on est de plus en plus décalé par rapport au **marché du travail** ! Et c'est très embêtant. Mais l'ISTHIA, c'est très différent parce que nous formons des étudiants à des **métiers** et nous les mettons sur des entreprises où souvent ils sont pris derrière s'ils font l'affaire.* » (entr8)

- « *L'université remplit une fonction sociale et sociétale, et l'excellence, c'est vraiment autre chose ! [...] Pour moi, il y a le côté excellence et [...] puis il y a cette autre fonction à l'université qui est d'aider les étudiants pauvres à se lancer, à prendre un peu confiance à grappiller des choses !* » (entr8)

- « *[L'université] est devenue un garage à **chômeurs**, je suis très dur* » (entr14)

- « *On a une mission de la connaissance, du maintien de la connaissance, de l'enseignement c'est-à-dire de la transmission de la connaissance et il a rajouté un truc : **l'intégration professionnelle**, alors qu'on n'est pas des gens qui connaissons le milieu professionnel !* » (entr14)

Deux de mes enquêtés (entretiens 11 et 15, c'est-à-dire des MCF d'UT1) considèrent que l'excellence d'un MCF doit passer par l'insertion professionnelle de leurs étudiants :

- « *Côté enseignement [mes interlocuteurs principaux] c'est donc les entreprises, car chaque cours vient avec une **expérience professionnelle** qui fait une ligne de plus sur le CV des étudiants, c'est un plus au-delà du cours pour l'étudiant.* » (entr11)

- « *Je pense avoir été performante lorsque mes étudiants disent qu'ils ont été bien formés, qu'ils abordent le **marché du travail** de façon plus sereine, qu'ils ont le bagage pour et qu'ils ont pris plaisir dans la formation qu'ils ont suivie. C'est ça être performant, et même si la formation sert aux étudiants de décider d'évoluer vers un autre **métier**.* » (entr11)

- « *[L'excellence au niveau pédagogique c'est] que les étudiants soient satisfaits, qu'il y ait un bon **taux d'insertion professionnelle** et que les intervenants y trouvent aussi leur compte.* » (entr15)

Ces propos sur l'insertion professionnelle des étudiants montrent donc une dualité de la pensée des MCF interrogés. Pour certains MCF (d'UT1 uniquement), la thématique de l'insertion professionnelle des étudiants est un des critères légitimes d'évaluation de l'excellence. Ce critère est critiqué par d'autres MCF (d'UT3 et d'UT2). Les uns constatent avec regret, que l'université n'a pas les moyens nécessaires pour faire un lien efficace avec les milieux de l'emploi (alternance de toutes les formations, stages, etc.). Pour les autres l'insertion professionnelle des étudiants n'entre pas dans la panoplie des fonctions des MCF, trop occupés déjà à mener leurs recherches, à enseigner et à assumer les fonctions politiques et administratives qui leur échoient, et aussi trop éloignés des autres milieux professionnels (la seule insertion professionnelle dont ils pourraient alors s'occuper concernerait les métiers de la recherche!).

En 2017, C. Crespy et P. Lemistre soulignaient la difficulté de nombre d'acteurs universitaires à intégrer la nécessité d'un effort de l'université concernant la professionnalisation de ses étudiants : « [...] qu'il s'agisse de la formation continue et/ou des dispositifs dans les universités, les « retards » ou apparentes difficultés de mise en œuvre ne procèdent pas seulement de difficultés pratiques, mais aussi de critiques tant de la professionnalisation que de son corollaire, la logique « compétences ». Les évolutions s'inscriraient dans un ensemble de dispositifs et de discours empreints de *new public*

management, révélant les pressions à la diversification des parties prenantes et à l'économicisation du système éducatif, une perspective loin d'être partagée par nombre d'acteurs, notamment universitaires (Beaupère, Bosse et Lemistre, 2014).

3) S'auto-former à l'enseignement, une absurdité nécessaire ?

Parmi les enquêtés, quatre abordent le sujet de l'auto-formation à l'enseignement chez les MCF (entretiens 3, 8, 9, 11). Dans cette liste, il n'y a pas de MCF d'UT3. Aucun de ces MCF n'appartient à un Labex excepté l'enquêté 3. De plus, on retrouve une majorité de femmes (excepté l'enquêté 9).

Trois de ces MCF parlent de l'obligation de s'auto-former à l'enseignement :

- « *Maintenant c'est à nous de mettre les informations pour les étudiants sur Internet. Il faut **s'auto-former** ! Les power-point, j'ai pas eu de formation, il faut **s'auto-former**.* » (entr3)

- « *Pour la dimension de l'enseignement, c'est un passage obligé mais c'est important de **se former** et même d'arriver à être plus sur le numérique, à faire parler les étudiants et leur parler avec un langage qu'ils comprennent. C'est bien aussi d'arrêter tous les écrans et de revenir sur le papier avec eux. Mais il faut vraiment arriver à ne plus cracher le PowerPoint !* » (entr8)

- « *Alors on est obligé de **se former soi même** ! Et peut être qu'on fait alors fausse route !* » (entr11)

Un de ces MCF évoque la nécessité de s'auto-former à la dimension relationnelle :

- « ***On nous forme** à très bien penser, à très bien construire à l'université de lettres et de sciences humaines ou sciences sociales, mais la dimension wouaouh, interpersonnelle, ... Après, il faut le faire soit même, **il faut se former soi même** ! On gère des conflits, je pense qu'il n'y a pas de bons managers nés.* » (entr8)

Ces MCF jugent que l'excellence à l'université est une question liée à l'excellence de l'enseignement des enseignants-chercheurs. Ainsi, ils pensent qu'une formation à l'enseignement universitaire est nécessaire. Et comme, jusqu'à présent, cette dernière était quasiment inexistante et qu'on ne leur a pas appris à enseigner, ils ont été dans l'obligation d'inventer leur propre auto-formation à l'enseignement « sur le tas ».

Lors de nos investigations auprès des instances de l'UFT, nous avons appris que, depuis quelques années, une formation de ce type est proposée à tous les MCF débutants dans les universités toulousaines. Cette proposition vient en plus d'une décharge de service d'enseignement conséquente.

Nous avons également appris que l'UT3 organise depuis une quinzaine d'années des séances de formation continue à l'enseignement universitaire pour tout enseignant-chercheur volontaire : l'utilisation des TIC dans l'enseignement, les méthodes actives, etc. Ces séances, ouvertes à tout enseignant-chercheur toulousain volontaire depuis la création de l'UFT, ont une fréquentation variable.

4) L'évaluation des formations des Maîtres de Conférences par les étudiants

Parmi mes enquêtés, trois abordent le sujet de l'évaluation de leurs formations par leurs étudiants (entretiens 2, 11, 15), ce sont des MCF d'UT1.

Deux de ces enquêtés critiquent le caractère obligatoire de l'évaluation de leurs formations par les étudiants :

- « *Il y a aussi les étudiants qui remplissent des fiches pour nous évaluer. Ça existe depuis longtemps. Ça, c'est depuis le début. Ce n'est pas récent. Maintenant, pareil, c'était marginal. On faisait ce qu'on voulait. Maintenant, c'est devenu un peu plus obligatoire. Ceux qui refusent d'être évalués, ils sont très mal vus. Ils sont un peu mis de côté. On nous oblige à être évalués par les étudiants, et les évaluations sont publiques !* » (entr2)

- « *Au Québec, les cours sont évalués par les étudiants. On a aussi ça ici mais dans une moindre mesure. L'étudiant est alors considéré comme un consommateur et on évalue l'enseignant sur le niveau d'évaluation des étudiants* » (entr11)

Mais ces trois MCF s'adaptent à l'évaluation de leurs formations par les étudiants :

- « *Il y a des évaluations faites par les étudiants à la fin de l'année, et elles sont assez négatives sur mon accent anglais, sur ma compréhension. Cela va mieux, je me soigne, ce n'est pas encore ça totalement, mais j'ai progressé je pense.* » (entr2)

- « *[Une collègue excellente], je l'ai vue nous former et je trouve qu'elle est très brillante sur tout ce côté humain, humble, à l'écoute de l'autre, tout en étant quelqu'un qui publie*

dans les meilleures revues et qui donne des cours excellemment évalués par les étudiants ! »

(entr11)

- « *Ce qui m'importe, c'est le retour et l'évaluation de mes étudiants. C'est mon propre Impact factor ! »* (entr11)

- « *Après on a des évaluations qui viennent des étudiants. On en tient compte pour faire évoluer les formations et mieux répondre aux nouvelles générations d'étudiants qui ne sont pas les mêmes qu'il y a 10 ou 15 ans. Ce n'est ni bien ni mal. C'est une évolution à laquelle on doit s'adapter »* (entr15)

L'évaluation des enseignements par les étudiants, est une question qui ne touche que les MCF d'UT1, seule université qui pratique ce type d'évaluation. Et l'attitude des MCF concernés est ambiguë. S'ils acceptent de se plier à cette injonction institutionnelle, seule une MCF l'intègre vraiment de façon positive à ses pratiques d'enseignement et en fait un baromètre des outils de formations qu'elle utilise. Ceci dans le but de viser l'excellence de ses interventions auprès des étudiants. Les deux autres MCF l'acceptent et tentent d'adapter leurs pratiques aux résultats de ce type d'évaluation, tout en critiquant les relents de consumérisme et le côté délation publique de ce type d'évaluation. Notons que l'évaluation des clients (que certains nomment évaluation-pizzeria) se pratique aussi dans de nombreuses autres institutions avec comme objectifs d'améliorer la qualité des produits, des services et l'organisation du travail.

En synthèse de ce III) A) Les étudiants et leur formation, une dimension de l'excellence gratifiante mais peu valorisée

Une large partie des MCF que nous avons interrogés, relie l'excellence universitaire au thème des pratiques de formation. Plusieurs sous-thèmes structurent ce thème, dont le plus évident, mais aussi le plus énergivore, est le sous-thème de la transmission des connaissances aux étudiants. Cette dernière met en évidence la nécessité d'une formation professionnelle des MCF à l'enseignement, et au pire, d'une auto-formation. Le sous-thème de l'évaluation des enseignements par les étudiants est critiqué mais accepté par ceux qui le pratiquent. Enfin le sous-thème du taux d'insertion professionnelle des étudiants est également un sujet de préoccupation controversé : est-il central à l'excellence universitaire ? Faut-il plus de moyens pour accomplir vraiment de véritables formations professionnelles et généraliser l'alternance dans les formations ? Est-ce bien aux enseignants-chercheurs de s'en occuper ?

II.3.B. Les Universités françaises et le site scientifique toulousain

D'abord, nous évoquerons le sujet de la taille des universités, évoqué par les MCF interrogés. Ensuite nous nous intéresserons aux cas du site scientifique toulousain.

Les discours des enquêtés portant sur la taille des universités sont principalement issus des questions 22 (qui porte sur les critères d'évaluation servant à évaluer les établissements d'enseignement supérieur) et 26 (qui porte sur l'avenir du métier d'enseignant-chercheur) de mon guide d'entretien. Les discours de mes enquêtés portant sur la spécificité du site scientifique toulousain sont principalement issus des questions 16 (une relance sur le mouvement social 2017-2018 contre le fusion des universités toulousaines) et 18 (qui porte sur les Idex et les Labex) de mon guide d'entretien.

1) Vers la création de gros pôles universitaires de recherche

Parmi les 17 MCF interrogés, 12 abordent le sujet de la taille des universités (entretiens 1, 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17). On y retrouve tous les hommes, tous les MCF d'UT1, ainsi que tous les MCF d'UT3 excepté l'enquêté 5 :

- « La **taille de l'institution**, il faut en tenir compte car il y a des **petites structures** qui sont performantes malgré leur **taille**. On ne peut pas par exemple comparer l'université d'Albi et l'université de Toulouse ! » (entr1)

- « La « **taille** » [des universités]... non, ça me paraît un peu... la « **taille** » c'est pas une bonne... un bon critère [pour évaluer l'excellence d'une université] à mon avis. » (entr2)

- « Les [critères d'excellence les] moins importants je dirais **taille de l'institution** parce que franchement si on doit mesurer la qualité sur la quantité on est vraiment très très loin de ce qu'il faudrait faire. » (entr4)

- « Alors, la **taille** non, parce que je pense pas que [ce soit un bon critère d'excellence]. Il y a des fois du très bon boulot qui est fait, voire même c'est parfois plus agréable quand tu es étudiant d'être dans une **petite fac**, parfois elle sont plus dynamiques il n'y a pas la lourdeur administrative qu'il peut y avoir, qu'on retrouve dans les **grosses** boutiques. Donc ça ne sera certainement pas la **taille**. » (entr6)

- « [Le critère d'excellence] « **Taille de l'institution** » je ne le valoriserais pas ! » (entr9)

- « Et à l'issue de toutes les discussions et de tous les feedback à ce sujet, j'ai l'impression qu'on l'a pas eu [l'Idex] parce qu'on n'a pas été capable de faire une **grosse entité universitaire**. » (entr10)

- « En Allemagne, dans une **petite université** où j'étais, une université dans une ville plus petite qu'Albi, cette université est à cinquante kilomètres d'une **grosse université** [...] mais où il y avait des gens importants ! Le maillage des universités est beaucoup plus fin que celui qu'on a en France. [...] Est-ce que **gros**, c'est beau ? J'ai plutôt un penchant pour le modèle allemand. » (entr10)

- « Les centralisations [...] c'est une question qui va être de plus en plus importante au vu de ce qui s'est passé avec la pandémie ! Un, parce que la concentration de personnes [peut être néfaste], et deux parce que les gens n'ont plus trop envie d'être en ville ! Et pourquoi on n'essayerait pas ? Il y a une branche à Tarbes, une branche à Albi, il y a des parcours à Rodez, à Auch, je pense que pour l'avenir c'est ça. Et au contraire, le **gros** c'est beau ça penche pas pour cette solution. » (entr10)

- « [Le critère d'excellence] « **Taille de l'institution** » je ne pense pas que l'excellence aille avec la **grosseur** de l'institution. C'est peut-être mieux une institution à **taille humaine** ! » (entr11)

- « Donc, par exemple, on peut être recruté dans une **petite université** et faire de la recherche d'excellence » (entr12)

-« [En ce qui concerne le critère d'excellence] « **taille de l'institution** », une **grosse** institution c'est bien uniquement si elle peut faire émerger des **petites** équipes. » (entr14)

- « [Le critère d'excellence] « **Taille de l'institution** » ne me paraît pas du tout important. » (entr17)

Quatre enquêtés (tous d'UT1 sauf l'enquêté 9) valorisent particulièrement les grosses universités :

- « Toulouse, c'est une **grosse** université. [...] Je pense que c'est une université qui a un bon rayonnement international. Et c'est vrai que c'est parfois mieux d'être dans une **grosse** que dans une **petite** université. » (entr2)

- « J'ai plusieurs échos de l'Université d'Aix Marseille, j'ai fait deux ou trois colloques là-bas et j'ai bien aimé leur état d'esprit. Ils pratiquent la transdisciplinarité ou a minima l'interdisciplinarité, depuis plus de temps que nous. C'est une autre histoire universitaire, les universités étaient divisées mais ce n'était pas la même division que chez nous [à Toulouse]. Ils se sont regroupés en un **gros mammouth** : l'Université d'Aix Marseille » (entr9)

- « *Je comprends la logique de **taille** [...]. C'est finalement illogique que les quatre faces d'une université fassent la même chose, c'était le cas à Montpellier pour la gestion qui se faisait à U1 et U2. Et ça n'a pas de sens, il y a des doublons.* » (entr15)

Cette question de la taille des universités, entraîne également une diversité d'opinions. Si quelques MCF pensent que c'est plutôt une bonne chose, la plupart jugent que la taille des universités n'est pas un bon critère d'évaluation de l'excellence universitaire, car cela privilégierait l'émergence d'universités à deux vitesses : les grosses universités faisant de la recherche et les plus petites faisant essentiellement de l'enseignement. Nous pouvons effectuer un parallèle entre ces propos et les travaux de B. Milard et M. Grossetti (2019, op. cit.) : alors que les petits sites scientifiques prennent de l'ampleur depuis une trentaine d'années, notamment au niveau des collaborations internationales, les politiques d'excellence allouent de plus en plus de moyens aux gros sites scientifiques au détriment des plus petits, ce qui est susceptible de détériorer le réseau provincial de la recherche et de créer des universités à deux vitesses.

2) Le site scientifique toulousain, un cas à part ?

a) Le mouvement social de 2017-2018 contre le fusion des universités toulousaines

Seuls deux MCF d'UT3, l'un proche de la retraite et l'autre fraîchement nommée sur Toulouse, ne disent rien des mouvements sociaux contre la fusion des universités toulousaines. Quinze abordent le sujet (entretiens 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17).

Trois se prononcent contre la fusion des universités (entretiens 3, 12, 15) :

- « *Les souvenirs que j'ai, c'est 2009, quand même ! Avec la mastérisation des concours et le changement du statut d'enseignant-chercheur. Donc c'est 2009 où j'étais très impliquée. J'ai beaucoup manifesté ! Et on n'a rien obtenu ! Donc, le mouvement contre la fusion des universités, oui, tout à fait !* » (entr3)

- « *J'étais à Bordeaux et nous on a fusionné nos universités. [...] Il y a eu des grèves et tout ça. [...] On a dû batailler, on a fait grève c'est la première fois et la seule fois où j'ai fait grève [...] Oui il y a eu des mouvements sociaux à Bordeaux ça a été chaud.* » (entr12)

- « *Nous, à l'Université Toulouse Capitole on était toujours contre ces fusions et on avait peu d'informations sur ces mouvements. J'ai pas mal suivi par contre la fusion qui s'est passée à Montpellier parce que c'est mon université de thèse* » (entr15)

Une quasi moitié des enquêtés prend position pour une fusion des universités toulousaines (entretiens 4, 8, 9, 10, 13, 15, 17) :

- « *Oui malheureusement oui avec toute l'histoire qu'on a eu sur Toulouse. [...] C'est les grands foyers de l'histoire de l'université de Toulouse, c'est ce qu'on vit depuis dix ans désormais. Oui oui on est obligé d'être confronté à tout ça.* » (entr4)

- « *Cet épisode m'a courroucé ! C'est difficile, parce que les émotions se mélangent avec des convictions et aussi avec des comparaisons ! [...] Le problème de cette fusion des universités, c'est que certaines universités n'étaient pas d'accord pour fusionner ! Des universités qui avaient un renom et de l'excellence ont refusé de prendre dans leur giron des universités de masse comme l'est Jean Jaurès qui donnent un service public de la connaissance à un grand nombre d'étudiants [...] qui ont une fonction sociale.* » (entr8)

- « *Je n'ai pas participé au mouvement contre la fusion parce que j'étais très clairement pour la fusion ! [Même si] je voyais bien tous les problèmes que ça pouvait poser [...] j'ai voté pour la fusion dans toutes les instances où j'étais ! [...] J'ai toujours pensé que l'université de Toulouse devait retrouver une forme d'unité* » (entr9)

- « *C'était le sommet du cul entre deux chaises ! Parce qu'à l'université, les collègues avec qui je travaille et les gens avec qui je m'entends le mieux étaient dehors avec les banderoles et tout. Moi, j'allais travailler parce que c'était difficile d'aller manifester contre quelque chose en laquelle je crois* » (entr10)

- « *La question c'était : est ce qu'on est obligé de passer par là pour avoir le fameux Labex ? Il s'est avéré qu'on l'a pas eu à cause de ça !* » (entr10)

- « *Dans le fait que la fusion ne s'est pas faite, on a sans doute perdu quelque chose. Mais [...] ceux qui avaient déjà fusionné en 2017-18 avaient de la difficulté à pouvoir travailler, car quand on fusionne, on fusionne tout y compris les postes, les CDU [...] ! Mais on ne le saura pas nous. Quand on fusionne, je pense qu'on perd mais qu'on gagne aussi des choses en termes de visibilité, de forces !* » (entr13)

- « *Et la fusion est alors une bonne chose parce que ça permet de rebattre les cartes politiques, et les pouvoirs changent, les anciens pouvoirs qui sclérosent trop l'université sont balayés, et ça fait du bien, et aussi de réorganise les choses de façon à ce que l'offre*

pédagogique soit cohérente sur un site donné, que ce soit plus clair pour les étudiants et qu'il n'y ait pas de concurrence entre les universités d'une même ville. » (entr15)

- « Je n'ai pas pu rentrer dans mon bureau pendant 6 mois ! J'étais consternée ! Nous empêcher d'accéder à nos bureaux ! Bloquer le laboratoire ! Détruire les installations universitaires ! J'étais scandalisée ! C'était honteux ! J'étais révoltée, révoltée contre ceux qui ont mené ces opérations ! Je n'ai rien contre la fusion. » (entr17)

Cependant, une partie des entretiens évoque un désintérêt ou un sentiment d'impuissance vis-à-vis de la fusion des universités toulousaines :

- « On n'a pas obtenu quoi que ce soit, mais comme pour la LPPR, c'est la même chose ! J'ai un sentiment non seulement d'impuissance, mais quelquefois, j'ai l'impression, c'est très malsain ce que je vais vous dire, mais j'ai l'impression que je suis là en tant qu'enseignante, je pense pas en tant que chercheur » (entr3)

- « J'ai le sentiment que quoi que l'on fasse, quoi que l'on dise, de toutes façons, le rouleau compresseur est là ! Et que nos avis ne changeront rien ! Alors c'est peut être très pessimiste comme point de vue, mais j'ai l'impression que comme le dit le fameux proverbe : « les chiens aboient et la caravane passe ! ». je suis fatiguée de ça ! » (entr7)

- « J'ai l'impression que fusionner les universités ça va dans l'esprit de l'américanisation de la recherche et du coup je serais à priori plutôt contre mais la vérité c'est que je n'ai pas du tout réfléchi en détail à ces choses là » (entr16)

- « Il y a eu fusion des universités toulousaines pour être mieux placées au classement de Hong Kong ou je ne sais plus quoi ! Les étudiants râlaient parce qu'on allait mettre en commun de l'argent pour tout le monde et qu'on allait se demander ce qui rapporte le plus d'argent. Et par rapport à des gens qui font sociologie ou latin ou grec, ce qui ramène le plus d'argent parce que ça a plus de notoriété c'est la science » (entr14)

Même si certains évoquent plutôt des événements antérieurs (2009 par exemple), la grande majorité des enquêtés abordent le sujet du mouvement social de 2017-2018 contre la fusion des universités toulousaines. La plupart d'entre eux perçoivent la non-fusion des universités toulousaines comme la cause de la perte de l'Idex à Toulouse. Cela va à l'encontre des propos de C. Paradeise et J.-C. Thoening (2011, op. cit.) car aux yeux de mes enquêtés, le local apparaît incapable de s'adapter à la standardisation globale, et il semble qu'il existe un fort conflit de valeurs entre les membres de l'Université Fédérale de Toulouse quant au modèle d'excellence universitaire à atteindre. Ce conflit de valeurs semble notamment opposer les pro-fusion aux anti-fusion. Quelques-uns des MCF

enquêtes évoquent leur impuissance face à une véritable « fusion mania » pour reprendre les termes de C. Musselin (op.cit., 2017).

b) La quête de l'Idex

Sur les dix-sept MCF interrogés, neuf abordent le sujet des Initiatives d'excellence ou Idex (entretiens 1, 2, 3, 6, 8, 9, 11, 12, 13).

Certain (entretiens 1, 2, 11, 12, 13) évoquent de façon plus ou moins précise les aspects financiers de l'Idex :

- « *[Si on avait eu l'Idex,] on aurait eu l'argent et Marseille l'a eu et pas nous.* » (entr1)
- « *[L'Idex] je sais juste que c'est des sous en plus.* » (entr2)
- « *On a des réunions à chaque rentrée Où on nous montre, avec des transparents, où en sont les financements de TSE, ce qu'on a récupéré, ce qu'on a perdu sur les Idex, enfin, des choses comme ça... C'est un point très très précis sur où on en est. De même, dans les conseils pédagogiques, je pense qu'on en parle également.* » (entr2)
- « *Je pense que c'est [L'Idex et les Labex] une incitation à l'excellence qui peut motiver certaines personnes.* » (entr2)
- « *L'Idex [...] j'ai eu la chance d'en bénéficier [...] c'était un super programme car quand je suis arrivée en 2014, j'ai eu un super aménagement de temps de travail, ce qui m'a permis de publier les quelques publications que j'ai [...]. J'étais à 92 heures annuelles de temps d'enseignement et également une bourse de recherche de 10000 euros !* » (entr11)
- « *Ça, Idex je connais, [...] c'est plutôt un fond, j'allais dire entre guillemets un fond d'investissement. [...] Il y a possibilité d'obtenir des financements [...] si nos recherches vont dans un certain sens* » (entr12)
- « *L'Idex, j'en avais entendu parler puisqu'on ne l'a pas eu ! On a ainsi perdu une grande manne financière, ce qui a fait énormément de mal à l'UT2J !* » (entr13)

Quatre MCF de l'UT2 et un de l'UT3 (entretiens 1, 3, 8, 9, 13) tentent d'expliquer les causes de la perte de l'Idex par l'Université de Toulouse :

- « *Université cible oui et je pense que ça a péché ça pour nous pour l'Idex ! Le projet on l'a planté là à cause du manque de coordination de nos universités. [...] Politique des*

ressources humaines, je pense que là, ça a péché aussi. On n'a pas su s'organiser ! Pour les partenaires, les Écoles n'ont pas voulu jouer le jeu. » (entr1)

- « Quand l'Idex était en place à Toulouse, je ne comprenais pas pourquoi il y avait des projets qui paraissaient, enfin, relativement moyens, qui étaient présentés comme projets d'excellence et qui étaient sponsorisés en tant que tels ! » (entr3)

- « Tout le monde a voulu faire cavalier seul, dont beaucoup de gens qui s'étaient investis, dans les départements, qui ont monté des projets, qui ont investi politiquement pour que cette chose pour avoir cet Idex notamment, toutes ces initiatives d'excellence pour qu'on soit plus visible, plus forts ensemble, ça a explosé ! » (entr8)

- « On était en pleine crise de l'Idex. Et l'ironie de l'histoire, c'est que l'Université de Toulouse n'a pas identifié mon projet qui était complètement dans l'esprit de l'Université de Toulouse [...] Et quand ils se sont plantés sur l'Idex, je n'ai pas été surpris. Je me suis dit : ils se croient excellents et font beaucoup d'autosatisfaction, mais c'est une excellence passée ». J'ai toujours pensé qu'ils allaient rater l'Idex. J'y ai jamais cru ! » (entr9)

- « Ils voient bien qu'il y a un problème avec cette notion ! Mais ça ne les empêche pas d'essayer, pour des raisons budgétaire d'émarger au budget d'un dispositif Idex ! [...] Les collègues en fin de carrière qui ont déjà construit un projet, une équipe, un axe de recherche, [...] pour le pérenniser, ils essaient d'expliquer en quoi ils sont excellents. Mais quelque chose ne marche pas dans la démarche : la véritable excellence, elle est à construire. » (entr9)

- « Je pense qu'à Toulouse [...] on est une ville assez conservatrice, une ville qui a un problème avec la modernité, on a manqué de réflexion de fond sur l'excellence ! Comme je vous le disais, en réunion officielle, le mot excellence, on l'entend, mais on ne le discute pas ! Et puis en fait entre nous, à voix basse, on voit bien que ce n'est peut-être pas autant l'excellence que ça ! » (entr9)

- « Mais on tente de créer cette excellence de la recherche à Toulouse. Je pense que c'est très compliqué car l'UFT MIP nous donne une feuille de route illisible. Ils ne savent pas où ils veulent aller parce que pour eux aussi c'est compliqué de construire un pôle d'excellence en ayant posé tous ces axes de recherche. On se voit tous les quinze jours pour travailler là-dessus. » (entr13)

Pour la plupart de ces MCF, les Idex représentent essentiellement une manne financière. Certains, surtout des MCF d'UT2, critiquent l'inadéquation entre l'Université Fédérale de Toulouse et la conception de l'excellence réclamée par le jury Idex. Ils donnent un ensemble de causes pouvant

expliquer la perte de l'Idex par l'Université de Toulouse ainsi que l'échec pour le reconquérir : manque d'organisation, de collaboration, individualisme, autosatisfaction, projets trop peu ambitieux, tentatives de promotion d'anciens projets, conservatisme, manque de lisibilité de la politique de l'UFT.

c) Les Labex

Treize MCF abordent le sujet des Laboratoires d'excellence ou LABEX (entretiens 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17). Tous ces MCF appartiennent à un Labex excepté l'enquêté 2. On y retrouve également tous les MCF ayant moins de 20 ans d'ancienneté à l'exception de l'enquêté 12. De plus, on y retrouve tous les enquêtés d'UT2 excepté l'enquêté 13 ainsi que tous les enquêtés d'UT3 excepté l'enquêté 1.

La plupart des enquêtés (entretiens 4, 6, 8, 9, 10, 15, 16, 17), parfois hésitants, sont plutôt favorables aux Labex et disent vouloir en profiter ou bien en avoir profité de façon positive :

- « *On a eu donc la chance d'avoir ce **Labex** auquel nous participons aussi avec [d'autres laboratoires]. [...] C'est une très bonne opportunité, et effectivement aussi au-delà de l'argent [...] c'est l'occasion de construire effectivement des collaborations, de créer des ponts entre labos différents, de connaître des gens, effectivement ça c'est une bonne chose.* » (entr4)

- « *Les programmes Idex, **Labex**, c'était dans l'idée pour nous [...] d'aller participer à des projets sous ce label là [...] et par exemple de collaborer avec le CNRS, et d'être adossé à ces projets là [...] on en retire quand même une forme prestige, et également le montant des contrats **Labex**, Idex, on est sur ce qui se fait de mieux [...] en science humaine [...] c'est un peu le Graal. [...] Les ANR, Idex, **Labex** c'est [...] les trois niveaux de contrats qui sont les plus intéressants et les plus valorisants.* » (entr6)

- « *Bien sûr [que j'aimerais participer à un **Labex**] ! Il faudrait que je connaisse les critères et les objectifs. Pour moi ce n'est pas clair comment y participer et comment ajouter de la valeur. Si c'est juste pour être sur la fiche, non.* » (entr8)

- « *Dans mon laboratoire, il n'y a jamais eu une culture Idex ou **Labex** très forte !* » (entr9)

- « *Je ne suis pas contre participer à [un **Labex**]. Si, dans les 10 ans qui me restent, je suis impliqué dans une PIA, un **Labex**, ou un projet Idex, j'aimerais bien ne pas être un simple*

sous-traitant mais j'aimerais qu'on me fasse confiance pour être dans les cerveaux. »
(entr9)

- « *Oui, les **Labex**, à Toulouse, il y en a un sur l'aéronautique, c'était il y a un moment. J'en ai entendu parler mais je ne suis pas très au clair avec les implication de ces dispositifs. Je sais qu'à l'Université Paul Sabatier, je ne suis pas sûre, mais il n'y en n'a pas. Ah non, j'en fait partie d'un !* » (entr10)

- « *[Le **Labex** nous rapporte] de nouveaux appel d'offres on a beaucoup de sous alloués et avec ça on a beaucoup de personnels qui sont venus de l'étranger en tant que profs invités [...] on est plus visibles pour des projets comme des Master européens, des Master internationaux !* » (entr10)

- « *Les **Labex**, c'est surtout un moyen d'avoir des financements stables sur une période de temps assez longue sans devoir passer par des projets annuels. Mais par exemple les chercheurs des **Labex** à XXX n'ont pas spécialement progressé en recherche. Ils ont une production et une qualité identiques avant et après l'obtention du **Labex**, mais peut être dans de meilleures conditions, financer plus de doctorants, etc.* » (entr15)

- « *Moi j'en ai profité [du **Labex**] de manière positive, on a organisé un semestre thématique on a eu pas mal d'argent pour inviter des conférenciers pour des choses très intéressantes qui ont eu vraiment un impact positif sur la recherche en général.* » (entr16)

- « *Oui, nous on n'en a pas chez nous. Et à XXX on n'en a pas ! J'aimerais bien parce que c'est des mannes financières ! Nous à XXX, on n'a pas accès à un **Labex** et on ne peut pas postuler ! On a rejoint le **Labex** XXX par opportunisme un peu [...] juste avant la crise sanitaire donc ça n'a pas vraiment pu se concrétiser. On n'en a pas profité encore.* »
(entr17)

Les enquêtés 3, 5, 6, 7, 10, 14, 16 (tous appartenant à des Labex excepté l'enquêté 7) sont particulièrement critiques vis-à-vis des Labex :

- « *Alors, le **Labex** XXX qui existe à Toulouse, c'est très amusant, [lors de sa création] j'essaye désespérément d'y rentrer et je n'y arrive pas ! [...] Comme je ne suis pas dans le bon réseau, à chaque fois que je propose quelque chose, on me dit que le programme est fait !* » (entr3)

- « *Et je ne sais pas si c'est si bien que ça parce que, finalement, qu'il y ait des carrières d'excellence, avec l'IUF, qu'il y ait des Labos d'excellence, avec des **Labex**, ou des financements d'excellence, ça renvoie pour les autres universitaires, une image très négative !* » (entr3)

- « Je n'aime pas ce principe de dire : « il y a un **laboratoire d'excellence**... ». On est tous bons ou on ne l'est pas ! [...] je trouve ça un peu bizarre [...] de dire qu'il va y avoir des endroits d'excellence ! Dans ces cas là alors, on donne tout à Normale Sup parce que si jamais on regarde les critères, c'est eux qui cartonnent. [...] Mais justement, comme je disais, c'est pas forcément ça l'excellence pour moi. » (entr5)

- « Nous on retombe sur la difficulté du positionnement de notre labo avec les axes développés à l'échelle de toute l'université. [...] Je n'irai pas me reconvertir du point de vue de mon objet thématique pour pouvoir intégrer ce genre de dispositif [les **Labex**]. » (entr6)

- « J'en ai entendu parler [des **Labex**] et ça a fait l'objet de discussions au niveau de l'université, du syndicat, de l'UFR [...]. Avec cette mise en concurrence entre labos, que nous dénoncions. » (entr7)

- « Il y avait plusieurs voix discordantes sur le thème de l'excellence. [...] Est-ce qu'on a quelque chose à y gagner ? [...] Et la majorité, finalement, a dit : « il faut y aller parce que sinon on n'aura pas les sous, on va être en arrière et que même si on est contre [...] on est obligé de courir derrière ». (entr10)

- « Les **Labex** oui, c'est déterminer qu'un patron a pu fédérer une équipe et on lui donne beaucoup de moyens. [...] D'accord pour donner des moyens à des gens compétents mais pas que ça assèche le reste. L'idée générale de tout ça, c'est qu'il y a un marais de gens qui ne font pas grand-chose et il y a quelques chercheurs géniaux à qui il faut donner de l'argent. Mais l'argent qui est mis dans la recherche en France est plus faible [que dans les autres pays] » (entr14)

- « Ça [les **Labex**] conduit à avoir quelques sites en France qui possèdent des laboratoires d'excellence qui du coup vont avoir de la recherche très très dynamique et à côté plein de petites universités qui n'en ont pas et qui vont être appelées peut être à terme à devenir des universités juste d'enseignement peut être, moi je trouve ça très dommage » (entr16)

Les enquêtés 11 et 15 (c'est-à-dire des enquêtés d'UT1) ne connaissent pas les Labex de leur université :

- « Le **Labex**, je ne connais pas. Lorsqu'on ne se trouve pas soi-même excellent on a tendance à s'auto-censurer et à ne pas aller vers ce type de dispositif. » (entr11)

- « Au niveau de notre laboratoire comme on a pas mal de financements déjà parce qu'on est bien placé, on ne se pose pas la question du **Labex**. Et à TSE, il y a des **Labex** mais je ne les connais pas. » (entr15)

Si quelques MCF évoquent le fait que la création des LABEX permet une certaine collaboration entre les laboratoires de recherche, à l'instar de ce qui est dominant dans ce qui est dit sur les Idex, le thème des LABEX soulève le plus souvent une réflexion autour de la question financière.

Nous pouvons aussi remarquer que les MCF appartenant à des Labex critiquent particulièrement la vision de l'excellence prônée par les Labex en énonçant les possibles conséquences négatives de la cristallisation de telles structures de recherche : dévalorisation des autres instances de recherche, pressions pour le renouvellement, etc. Toutefois, les MCF se montrent en général favorables à ce type de laboratoires.

En synthèse pour le III)B) Les universités françaises et le site toulousain

Les MCF interrogés se questionnent sur le lien entre le fait de tenter de regrouper les universités pour créer de gros pôles universitaires, et les injonctions à l'excellence. Les avis divergent entre ceux qui voient le danger de l'éviction de petites universités pourtant souvent efficaces et parfois excellentes, et ceux qui espèrent plus d'innovations grâce à de nouvelles coopérations dans de grosses universités. Une majorité des enquêtés regrette l'échec du renouvellement de l'Idex, principalement pour des raisons financières, mais les causes évoquées pour expliquer cet échec sont très diverses. Les LABEX sont également plébiscités pour des raisons financières.

II.4. La quête de l'excellence professionnelle : entre incompréhension, rejet et acceptation

Cette partie peut se rapprocher de la classe de discours 2, classe issue de l'analyse statistique multidimensionnelle de type CHD (voir ci-dessus), intitulée « Le niveau d'information à propos de l'excellence ».

Nous verrons dans un premier temps que la notion d'excellence est remise en question par un bon nombre de MCF enquêtés durant cette recherche. Ensuite, nous montrerons qu'une grande partie des enquêtés assimilent la quête de l'excellence professionnelle à un jeu. Dans un troisième temps, nous verrons que beaucoup de MCF interrogés comparent la quête de l'excellence à un sport d'endurance. Enfin, dans un dernier temps, nous nous intéresserons aux difficultés professionnelles soulevées par les paradoxes de la quête de l'excellence.

II.4.A. La notion d'« excellence », un mal-entendu

Dans ce sous-chapitre, nous évoquerons d'abord l'expression d'un certain niveau d'incompréhension de la notion d'excellence chez les personnes interrogées. Ensuite, nous parlerons de la gêne suscitée par ce mot. Dans un troisième temps, nous verrons que certains enquêtés préfèrent utiliser d'autres mots que l'excellence. Puis, nous nous intéresserons aux connotations politiques de l'excellence. Enfin, nous montrerons que certains enquêtés considèrent l'excellence comme un moment T (c'est-à-dire un état passager) tandis que d'autres l'envisagent comme un talent (dans le sens d'un état permanent, quasiment inné).

1) L'excellence, un mot qui intrigue et qui suscite l'incompréhension

Notons tout d'abord que les discours des personnes enquêtées portant sur l'incompréhension de la notion d'excellence sont principalement issus de la question 9 de mon guide d'entretien : « Que signifie pour vous l'excellence dans votre métier ? ».

Cinq MCF interrogés disent ne pas comprendre ou ne pas pouvoir définir le mot « excellence » (entretiens 1, 2, 3, 7, 10, 14, 17), parmi lesquels il n'y a aucun MCF ayant moins de dix ans d'ancienneté :

- « Pour moi l'excellence, si on cherche à définir le terme, on peut regarder sur internet, ça veut dire : sans aucun reproche. Est-ce que c'est ça ? Définissez moi le mot **excellence** car il faut qu'on parle du même mot, qu'on arrive à parler de la même définition. » (entr1)

- « Je ne sais pas trop ce que vous entendez par là. L'**excellence**... » (entr2)

- « Je ne sais pas ce que ça signifie exactement... l'**excellence**, en tant que chercheur. [...] En tant que chercheur, pour moi, être un bon chercheur, ça ressemble au sketch des Inconnus... : un chercheur **excellent** c'est un chercheur qui cherche ! » (entr3)

- « Et moi j'aimerais bien savoir ce que l'on met derrière le mot **excellence** ! » (entr7)

- « Je ne sais pas et justement [ce que signifie l'excellence], c'est une des grandes questions ! » (entr10)

- « C'est pour ça que la définition de l'excellence, c'est l'excellence par rapport à quoi ? » (entr14)

- « Je ne sais pas [ce que signifie l'excellence] ! Je voulais vous poser la question dès le début. C'est ce qui m'a intriguée dans votre entretien. De quoi s'agit il, de quoi veut-il me

*parler ? Je ne sais pas ce que ça recoupe. [...]Il faut définir l'**excellence** et je vous souhaite bon courage ! » (entr17)*

Ces enquêtés posent le problème de la définition de la notion d'excellence et de sa pertinence. Nous pouvons confirmer les propos que ces enquêtés partagent l'avis de L. Pinto (2009, op. cit.) selon qui le véritable contenu de la notion d'excellence serait sa vacuité.

Cette incompréhension d'acteurs directement concernés, d'un terme qui qualifie dans bien des écrits un type de politiques (dites « d'excellence ») depuis plusieurs années, a constitué pour nous, en tant qu'interviewer, une surprise !

2) L'excellence, un mot qui dérange et qui divise

Cinq enquêtés perçoivent l'excellence comme un mot ayant une signification dérangeante (entretiens 1, 2, 7, 9, 17), parmi lesquels, il n'y a aucun MCF ayant moins de dix ans d'ancienneté :

- « *Je n'aime pas ce mot **excellence**.* » (entr1)

- « *Mais l'excellence absolue, je ne la connais pas ! C'est un mot qui me dérange.* » (entr1)

- « *Ce mot [excellence] me gêne un peu.* » (entr2)

- « *C'est pour ça que je vous dis que je suis de la vieille école, parce qu'avec les collègues qui ont mon âge aujourd'hui, [...]on vit très très mal, justement, ces injonctions d'**excellence** [...] Je suis très mal avec cette dérive qu'a pris la recherche française au nom de l'**excellence** ! » (entr7)*

- « *J'ai un peu le sentiment d'être en décalage avec un certain nombre de personnes sur cette notion d'**excellence** académique. En tout cas, c'est un peu au cœur de mes réflexions. Et tout ce que je fais dans mes projets, c'est lié à cette notion d'**excellence** académique. Et c'est pas facile ! » (entr9)*

- « *J'utilise pas beaucoup le mot **excellence**. Je m'en méfie car il est fourre tout. **L'excellence** des uns n'est pas **l'excellence** des autres. C'est un mot qui brouille plutôt les choses dans mon travail qu'il ne les éclaire.* » (entr9)

- « *Donc, je suis devenu très réticent pour ces références à **l'excellence** académique et puis franchement j'ai vu des gens qui s'en gargarisaient et qui étaient de très médiocres enseignants ! Je ne me laisse pas éblouir par le mot ! » (entr9)*

- « Et le mot **excellence** quand je l'entends utilisé, c'est par des gens que je ne trouve pas **excellents**. Donc, je suis mal à l'aise parce que je l'ai vu utilisé par des collègues pour défendre ce qu'ils faisaient en disant que l'**excellence** c'était eux ! » (entr9)

- « C'est pas le mot **excellent** lui-même, c'est l'usage conservateur qui en est fait qui, en tout cas dans la discipline des Lettres, me gêne. » (entr9)

- « Je ne sais pas pourquoi vous m'avez contactée [pour un entretien sur l'excellence académique] ! » (entr17)

- « Vous croyez qu'on va s'amuser à ranger nos collègues dans des cases, lui il est **excellent**, machin il n'est pas **excellent** etc. ? Sous quels critères ? C'est inimaginable ! C'est la police de la pensée ça ! Qui suis je pour dire que mes collègues du bureau d'en face, préhistoriens ou médiévistes, sont **excellents** ou non ? Je ne peux pas faire une chose pareille et je ne suis pas compétente pour le faire ! » (entr17)

Ces enquêtés évoquent leur méfiance et même leur malaise (« mal à l'aise ») vis-à-vis de la notion d'excellence, jusqu'à douter de leur propre légitimité à répondre à nos questions ! En effet, pour eux, cette notion est susceptible de catégoriser les enseignants-chercheurs de façon binaire entre les excellents et les non-excellents. Et cette nouvelle hiérarchie vient s'ajouter à, voire troubler, la hiérarchie statutaire déjà existante. Ainsi sa légitimité est contestée par ces cinq MCF. Et ces prises de position viennent confirmer en partie les propos de Louis Pinto (2009, op. cit.) selon qui la notion d'excellence contient un paradoxe qui oppose les gagnants (représentants du mieux) aux perdants (représentants du bien).

3) L'utilisation de synonymes de l'excellence : qualité/qualitatif, performance, exigence

Parmi les enquêtés, six préfèrent utiliser des synonymes plutôt que le mot « excellence » (entretiens 1, 7, 9, 11, 15, 16). Aucun de ces six n'appartient à un Labex excepté l'enquêté 16 :

- « OK, donc si on dit que l'excellence et la **performance** c'est le top du top, puisqu'au dessus du mot excellence, je ne crois pas qu'il y ait quelque chose qui existe. Donc, ça veut dire du top, du top, du top. » (entr1)

- « En revanche, **performant**, je préfère [au mot excellence], parce que dans un métier il faut être **performant** et le plus souvent efficace et **performant** pour que ça marche. » (entr1)

- « Pour ma part, être dans l'excellence, c'est être dans le **qualitatif**, c'est que mes recherches puissent faire avancer la réflexion tant au niveau théorique, qu'épistémologique, que méthodologique. » (entr7)
- « Je préfère parler d'**exigence**. L'**exigence** demande un effort. L'excellence c'est un état : « je suis excellent ! ». [...] Et ce n'est pas dans ma philosophie qui est d'essayer de faire [...] le mieux possible notre travail d'enseignant et de chercheur ! Donc, c'est le mot **exigence** que je mets en avant ! » (entr9)
- « Donc, pour moi, l'excellence ça associe les trois : la recherche en raisonnant en termes de **qualité** et pas seulement de quantité car produire un tas d'articles, ça tout le monde peut le faire » (entr9)
- « Ce qui n'est pas l'excellence pour moi, ce sont les personnes qui font de la recherche pour avoir un CV à rallonge. [...] Ce que j'appellerai **performance** c'est du côté de l'enseignement. La recherche peut y contribuer. [...] L'excellence n'est pas obligatoirement synonyme de **performance**. » (entr11)
- « L'excellence c'est quand on arrive à son niveau d'ambition et ce n'est pas une performance avec des objectifs quantitatifs. L'excellence serait plus **qualitative**. Une étudiante m'a dit : « tu m'as fait grandir ». C'est ça mon excellence ! C'est l'aspect **qualitatif** qui est important et que je qualifierais d'excellence. » (entr11)
- « Oui, et ce qui me rend le plus admiratif des chercheurs que je considère excellents, c'est la **qualité** des productions scientifiques parce que c'est bien écrit, les arguments sont clairs, et surtout leur capacité de travail et le volume de papiers excellents qu'ils sont capables de faire ! » (entr15)
- « A mon avis c'est difficile de dire ce qu'est l'excellence dans l'enseignement mais c'est facile de voir ce qui va faire un mauvais enseignant et du coup j'essaye au moins de viser à ne pas faire ça, c'est à dire que je pense que pour viser la **qualité** de l'enseignement en tout cas il faut préparer vraiment ces cours et être disponible pour les étudiants, et voilà. » (entr16)

Performance, qualité, exigence, (voire « prouesse » comme l'avance de façon ironique la MCF de l'entretien 17), autant de synonymes qui remettent peut-être en partie en question les propos de L. Pinto (2009, op. cit.) selon qui la terminologie de l'effort et de la performance a participé à établir un véritable culte de l'excellence dans toutes les sphères productives de la société. En effet, en utilisant des mots de substitution à l'excellence, une petite partie des enquêtés, néanmoins non

négligeable et assez ferme dans le propos, choisissent de ne pas faire référence à la notion d'excellence qu'ils évitent, déprécient ou au contraire idéalisent.

L'excellence est, pour ces MCF, comme un accomplissement définitif, un état figé dans le temps, contrairement aux mots « exigence », « performance », « qualitatif » qui évoquent davantage une dynamique temporelle, une continuité dans l'effort.

4) Les connotations politiques de l'excellence

Six MCF interrogés abordent le sujet des connotations politiques de l'excellence (entretiens 1, 4, 10, 14, 16, 17). Tous appartiennent à des Labex excepté l'enquêté 1. Les discours de ces enquêtés portant sur les connotations politiques de l'excellence principalement issus de la question 15 de mon guide d'entretien (à propos de leur connaissance de textes sur l'excellence) :

- « *Depuis quelques années, ce mot [excellence] est apparu [...] avec notamment la diminution depuis des décennies des financements de la recherche et des universités alors que le nombre d'étudiants augmente. [...] C'est une **volonté politique** de dire il y a moins d'argent [...] Ce mot excellence est apparu tout simplement pour expliquer que maintenant on ne va pas te donner, avant on te donnait mais maintenant on ne te donne plus. Pourquoi ? Parce que t'es pas excellent !* » (entr1)

- « *[L'excellence] c'est un terme qui est très clivant au jour d'aujourd'hui, parce que d'un côté effectivement c'est un peu l'excuse au nom de laquelle on veut faire passer une certaine **politique** très très très **politiquement connotée**, [...] et qui sont des **politiques** très inégalitaires en fait qui sont conçues pour créer des inégalités à l'intérieur du monde de la recherche* » (entr4)

- « *Je comprends le rejet des collègues parce que effectivement l'usage **politique** que l'on fait de ce mot là est parfois vraiment insupportable et on l'utilise pour masquer effectivement quelque chose qui n'a rien à voir avec l'excellence en tant que telle, mais qui a à voir plutôt tout simplement avec des décisions politiques dont le but est de créer plus d'inégalités, de distribuer des ressources de certains endroits à d'autres endroits.* » (entr4)

- « *Avec les **nouvelles politiques** et les nouvelles orientations, il y a eu quelques buzz et j'ai lu certains articles. Je les ai lu dans des écrits de collectifs de chercheurs qui se demandaient comment définir l'excellence.* » (entr10)

- « Pour moi, [notre la **politique française en recherche** est] antinomique avec une démarche de recherche dans le sens d'une démarche de connaissance. [...] Alors que la recherche, c'est la connaissance. » (entr14)

- « Je pressens une certaine philosophie derrière [l'excellence] ! Une philosophie **libérale** et darwiniste dans le sens **libéral** c'est-à-dire, les meilleurs vont toujours réussir. Mais les meilleurs ne réussissent jamais seuls. On est des animaux sociaux, comme les fourmis, plus proches des fourmis que du tigre, [or] les gens qui réussissent oublient les autres. » (entr14)

- « [Les discussions sur l'excellence] sont liées aux questions sur la **politique scientifique** en fait, sur la **politique de recrutement**, et il y a des avis assez divergents, en général enfin je ne sais pas comment c'est dans les autres disciplines mais il y a beaucoup de personnes en Mathématiques qui pensent que gérer la recherche comme une entreprise privée le côté appel à projet à court terme paraît à beaucoup de monde une stratégie peu payante pour fabriquer de la réelle excellence. » (entr16)

- « [L'excellence] C'est un sujet sensible et brûlant parce que ça revient à... C'était peut être un thème ou des thématiques qui s'en rapprochaient, qui avait suscité des leviers de boucliers si je me souviens bien, sous **Sarkozy**, quand ils avaient voulu classer les enseignants-chercheurs entre ceux qui ne feraient plus que de la recherche et ceux qui ne feraient plus que de l'enseignement. » (entr17)

Nous pouvons confirmer les propos de C. Musselin (2017, op. cit.) selon qui depuis les années 2000, les politiques relatives à l'enseignement supérieur et la recherche accentuent le processus de différenciation entre les universités en intensifiant la compétition entre les personnes, les équipes de recherche et les institutions d'enseignement supérieur. Et selon certains des MCF que nous avons interrogés, le thème de l'excellence participe à cette intensification générale de la compétition. Pour ces MCF, la promotion de cette notion d'excellence est liée à la mise en route d'une philosophie politique libérale qui engendre elle-même une augmentation des inégalités entre acteurs universitaires et entre universités.

5) L'excellence, un *momentum* ou un talent ?

Parmi les enquêtés, cinq abordent le sujet de la dimension temporelle de l'excellence personnelle (entretiens 1, 3, 13, 14, 16). Ces MCF ne sont pas syndiqués et il n'y a dans cette liste aucun MCF de l'UT1.

Pour les entretiens 1 et 14, l'excellence en recherche ne peut être atteinte qu'à un moment T, c'est-à-dire que c'est un état ponctuel :

- « *Oui, pour moi si l'excellence est synonyme de performance, la performance c'est quelque chose qu'on atteint à un **moment T**, parce qu'au **moment T plus un**, je ne sais pas si on est toujours autant performant. Donc moi, je considère la performance et l'excellence de cette façon.* » (entr1)

- « *Et on est excellent à un **moment T**. Alors, c'est vrai, il y a des chercheurs qui sont très forts ! Mais on peut parler aussi de mode et de popularité. Il y a des gens très populaires. Il y a des gens qui suivent les modes parce que comme dans d'autres domaines il y a des modes ! Vous êtes un petit peu jeune pour vous en rendre compte mais il y en a !* » (entr14)

Les entretiens 3, 13 et 16 perçoivent par contre l'excellence est un état permanent :

- « *Donc, en fait, ils sont bien meilleurs de par leur **niveau originel**, et ensuite de par leur capacité à avoir intégré une formation qui est elle même d'excellence.* » (entr3)

- « *Et puis surtout, il faut que vous compreniez que **quand on est dans l'excellence, on n'en sort plus !** [...] C'est un espèce d'engrenage. Donc la difficulté c'est d'y rentrer mais une fois que vous y êtes rentré c'est fini, c'est... **vous êtes excellent à vie !** Or, on évolue, or on change ! Il y a des gens qui peuvent être meilleurs à moment donné ou on peut avoir aussi des parenthèses dans sa carrière... » (entr3)*

- « *Il y a un chercheur où je dis vraiment oui, il est excellent. Il est à la fois, selon moi parce que c'est subjectif et qu'il n'y a pas d'échelons d'excellence, monstrueux en publication et il arrive à relier ça avec la relation au terrain, aux autres chercheurs. C'est quelqu'un qui est humble et qui a un dossier de dingue ! [...] **Il est tombé dans la marmite petit !*** » (entr13)

- « *Déjà je pense qu'il y a une part de **talent** pour ce côté créatif de la recherche qui est quelque chose qui est difficile à quantifier mais on en voit le résultat, probablement qu'il y a un choix de collaborateurs aussi je crois qu'il travaille avec des gens très forts donc qui forcément font des bonnes équipes et qui permettent d'obtenir des choses intéressantes.* » (entr16)

Si ces deux conceptions de l'excellence ont en commun le fait de prendre en compte l'aspect temporel de l'état d'excellence, pour certains des enquêtés l'excellence d'un enseignant-chercheur est un état stable dans le temps, alors que pour d'autres l'excellence d'un enseignant-chercheur est un état instable qu'il faut sans cesse chercher à atteindre.

De plus, pour certains des enquêtés, la pérennisation de l'état d'excellence « officiel » d'un enseignant-chercheur ne peut être réalisée que par le biais d'une validation statutaire provenant d'une institution ayant la capacité d'effectuer ce jugement d'excellence.

En synthèse de ce IV)A) La notion d'excellence, un malentendu

Nous relevons que l'excellence est un terme qu'un nombre non négligeable de MCF a du mal à définir, voire qui dérange. Certains décident ainsi de le remplacer par un synonyme : performance, qualité, ou exigence qui leur semble plus explicite.

Cette notion d'excellence évoque pour certains MCF interrogés un état stabilisé soit pour ceux qui ont un don, soit par inertie des institutions, et pour d'autres le fruit d'un travail incessant.

Sa connotation politique libérale est dénoncée par quelques MCF comme un vecteur d'inégalités.

II.4.B. Le jeu de l'excellence

Dans ce sous-chapitre, nous verrons dans un premier temps qu'une bonne partie des enquêtés disent « jouer le jeu » de l'excellence, principalement pour obtenir des financements de recherche. Deuxièmement, nous parlerons du renforcement des logiques de compétition et de hiérarchie dans le monde de la recherche. Enfin, nous nous intéresserons à la question du plaisir dans la pratique du métier de Maître de Conférences.

1) Jouer le jeu de l'excellence afin d'obtenir des financements pour la recherche

Parmi les 17 enquêtés, 8 comparent les étapes de la recherche à un jeu et utilisent des métaphores ludiques pour évoquer la quête de l'excellence lors de diverses procédures évaluatives ou de contrôle de leur milieu professionnel (entretiens 1, 3, 4, 6, 7, 12, 15, 17).

Les discours de ces enquêtés portant sur le jeu de l'obtention des financements pour la recherche sont principalement issus des questions 4 (portant sur les appels à projets) et 16 (portant sur les discussions entre collègues à propos de l'excellence) de mon guide d'entretien :

- « *J'en pense qu'on a fait une grosse boulette nous, à l'université de Toulouse, en loupant l'Idex parce que si on avait **joué le jeu**, [on l'aurait eu]* » (entr1)

- « Parce que il faut **jouer avec les règles** quand elles sont imposées. Sinon on est perdant et là on est perdant ! On l'a pas eu [l'Idex] ! » (entr1)
- « Je sais que je suis un chercheur tout à fait moyen au niveau de la production, au niveau du rayonnement scientifique, je le sais. Mais, en même temps, j'estime faire mon travail convenablement, et j'estime aussi **jouer le jeu**, c'est-à-dire parfois prendre des risques. » (entr3)
- « [Ce prix Nobel] ça restera quelqu'un qui a extrêmement bien **joué le jeu** de l'excellence officielle disons et qui n'aura jamais vraiment fait des contributions majeures qui vont rester dans les décennies à venir. » (entr4)
- « Les institutions sont obligées de **jouer les règles du jeu**, donc elles sont obligées de s'appropriier du moins en partie les enjeux qui sont en option. On a beaucoup parlé d'excellence par exemple l'année dernière pour notre évaluation HCERES pour notre labo. On a du être confronté avec ce genre de problématique. » (entr4)
- « L'excellence se traduit par la rigueur, l'honnêteté intellectuelle, l'approfondissement aussi pareil, quand on écrit toujours dire si les gens partagent ou pas votre avis, ne pas que s'auto-citer parce que voilà vous avez des personnes qui ne font que s'auto-citer, mais il faut citer tous les gens en fait autour qui font partie du débat qui sont d'accord avec vous oui qui ne sont pas d'accord avec vous, le **but du jeu** c'est vraiment d'être le plus honnête intellectuellement je pense. » (entr12)
- « [En] Droit on a une complexité avec des sources qui sont partout, des arrêts, des jurisprudences et le **but du jeu** pour être excellent c'est de rendre toute cette complexité simple. » (entr12)
- « La recherche, c'est apporter de la connaissance qu'elle serve aujourd'hui ou dans cinquante ans ou qu'elle ne serve pas même, ça fait partie **du jeu** ! Et du coup, mettre des incitatifs à la performance du taux de publications, ça a ses limites et ça enclenche des **jeux d'acteurs**, des revues prédatrices qui vont **jouer** avec ça et qui vont émerger pour facturer des services derrière. Alors c'est assez compliqué de mesurer l'excellence académique au niveau de la recherche. » (entr15)
- « Je n'hésite pas à aller contacter les spécialistes de mon domaine pour tenter d'avoir une recommandation pour mes articles, pour ne pas se faire rejeter bêtement [...] et aussi pour montrer que j'ai **joué le jeu** de la publication, j'ai été la montrer et j'ai tenu compte des remarques des meilleurs experts. C'est aussi **un jeu** un peu comme ça ! Et ça fait clairement évoluer la qualité de l'article parce que les meilleurs chercheurs ne sont pas là par hasard non plus ! » (entr15)

- « *Oui, je compte répondre à d'autres appel d'offres, c'est **la règle du jeu**. Et ça ne me pose pas de problème ! C'est **la règle du jeu**, c'est comme ça !* » (entr17)

Jeu de société ? Jeu d'acteur ? Jeu stratégique ? Pour ces 8 MCF, la partie recherche ressemble à un jeu, non seulement pour les enseignants-chercheurs, mais également pour les universités elles-mêmes. Un jeu qui exige des gagnants et des perdants (comme l'UFT lorsqu'elle a perdu l'Idex) et dont les gagnants seuls seront considérés comme excellents ! Les règles de ce jeu sont imposées d'une part aux représentants des universités par les instances ministérielles (décrets et comités d'évaluation). Et, d'autre part, aux laboratoires de recherche ainsi qu'aux universitaires eux-mêmes, via les instances des universités (Conseils d'Administration) tout autant que par les diverses instances d'évaluation des appels d'offre et des publications. Et jouer le jeu, c'est aussi être honnête intellectuellement, et tenter d'y voir clair pour développer une stratégie gagnante dans un environnement complexe et mouvant !

2) La grande course à l'excellence des universitaire et autres métaphores sportives

Six MCF interrogés utilisent pour faire comprendre ce qu'ils vivent dans leur métier d'une métaphore sportive : pour l'excellence, pour la publication, pour l'auto-citation (entretiens 1, 2, 3, 5, 6, 14).

L'enquêtée 2 fait directement état d'une course à l'excellence :

- « *[Avec TSE] il y a eu cette **course à l'excellence** qu'on n'avait pas avant dans des laboratoires plus petits. Là, on a... il y a une fédération de plein de laboratoires, avec TSE. [...], donc il y a eu cette **course à l'excellence** que j'ai trouvé un peu... euh... ça a tout changé quoi ! [...]* *[Au sein du laboratoire], on a vraiment senti, avec cette histoire de points pour les revues, etc., qu'il y avait deux clans : les chercheurs qui étaient reconnus et les autres qui étaient moins reconnus quoi !* » (entr2)

Les entretiens 3, 5 et 14 parlent d'une course à la publication :

- « *C'est la **course aux publications** ! Alors moi je ne suis pas dans cette logique là. [...]* *En ce qui concerne la recherche : la nécessité d'avoir des financements extérieurs c'est-à-dire de **courir** les appels à projet ! Donc, c'est le fait de ne plus pouvoir véritablement choisir*

*ses thèmes de recherche mais d'être obligé de les faire rentrer dans des critères qui sont imposés par le ministère. Donc ça, c'est extrêmement pénible ! Et le fait de faire la **course aux financements** et de devoir s'auto-financer ! » (entr3)*

*- « Il y a aussi ce problème là : le financement. Les gens veulent un financement et du travail pour avoir des publications alors que fondamentalement, ils ne sont pas convaincus de faire de la recherche. C'est une **course à la publication** qui fait que même l'encadrement des thèses en pâtit. Et je pense que le problème vient un peu de là aussi. » (entr5)*

*- « On nous demande d'avoir des idées, de développer de grands trucs et à la fin ça va être le H factor qui va faire la différence ! On arrive dans ce délire et il y a une **course à la publication** ! C'est incroyable ! » (entr14)*

L'enquête 14 parle également d'une course à l'auto-citation.

*- « Il y a une **course à l'auto-citation** pour faire monter son H Index, mais les logiciels peuvent maintenant retrouver ça. » (entr14)*

Deux MCF (dont un a été moniteur de ski avant de devenir enseignant-chercheur) utilisent d'autres métaphores sportives (le surf, le marathon, le billard) pour qualifier ce qu'ils vivent professionnellement : au niveau de la recherche et au niveau du recrutement (entretiens 1, 6). Ces deux MCF sont des hommes, non syndiqués, appartenant UT3 et ayant plus de dix ans d'ancienneté :

*- « Cela veut dire que quelqu'un qui est excellent, si je fais un image, **c'est celui qui est à la crête de la vague, qui est en train de surfer**. [...] Et pour moi, ça n'existe pas ça, quelqu'un qui est tout le temps en haut. Alors il y a effectivement, je le vois, des chercheurs qui sont extrêmement performants. [...] Ils sont très souvent tout en haut. Ils prennent plus de vagues que d'autres, ça oui ! Mais l'excellence absolue, je ne la connais pas ! [...] La recherche fondamentale dans laquelle je suis, c'est un **effort de marathonnien**, de constance, de régularité, de rigueur et il faut avoir tout ça pour que ça fonctionne. » (entr1)*

*- « Ils [les bons publiants] sont dans une excellence scientifique pour moi, le problème c'est qu'après ça ne se joue pas que là, le recrutement c'est des **coups de billard à quinze bandes** et il y a beaucoup de politique, il y a des opportunités à saisir, ce qui est très injuste parfois. » (entr6)*

L'utilisation de ces métaphores sportives faisant principalement référence à des sports d'endurance comme la course confirme les propos de L. Pinto (op.cit., 2009) : la rhétorique de l'excellence

impose aux enseignants-chercheurs de courir vite et de plus en plus vite. Ainsi nous apportons un nouvel éclairage aux propos de C. Musselin (2017, op. cit.) : si les universités sont bien engagées dans une grande course à l'excellence, les universitaires, eux-aussi sont obligés d'entrer dans cette course.

3) Les logiques de compétition, de concurrence et de hiérarchie

Le sujet de la compétition, de la concurrence et de la hiérarchie dans le domaine de la recherche est évoqué par 7 des 17 MCF enquêtés (entretiens 1, 3, 7, 9, 14, 15, 17) :

- « Avec cette **compétition**, il faut être au bon moment, avoir posé la bonne question, avoir fait les bonnes manips et être dans les temps de rédaction avant les autres, ceux qui se sont posés la question mais après nous. Donc, en recherche, il y a un secret de la question, on peut le voir comme ça. » (entr1)

- « Et malheureusement, j'ai l'impression qu'avec ce mot excellence on est tombé dans cette **compétition de bas niveau** » (entr1)

- « Mais ce que je déplore, c'est cette **hiérarchie** qui s'est constituée qui ferait croire que si on n'est pas dans l'excellence, on est mauvais ! [...] Parce que qu'est-ce que ça fait que cette notion d'excellence ? Elle nous met en **concurrence** comme sur la loi du marché ! Je ne suis pas une marchandise hein ! [...] Donc, les universités d'excellence, il y a plus de **concurrence** aussi entre enseignants-chercheurs ! Et, surtout, dans les universités d'excellence, il y a plus de **hiérarchie** ! » (entr3)

- « Au niveau du syndicat on était plus ou moins en défaveur sur cette notion de l'excellence qui amenait de la **concurrence** entre nous, que ce n'amenait pas de l'émulation mais plutôt une mise en **concurrence** des différentes équipes de recherche, du financement. » (entr7)

- « [Certains enseignants-chercheurs ne] méritent pas du tout la carrière qu'ils ont parce qu'ils ont été plus carriéristes qu'excellents. Et ça me fait mal au cœur parce que je vois que finalement les gens qui essaient de pratiquer l'excellence dans tous les aspects du métier sont pas ceux qui ont les carrières les plus faciles. Et on se retrouve avec des gens qui sont très haut placés dans la **hiérarchie** et qui ont en général, bâclé une partie de leur métier ! » (entr9)

- « C'est-à-dire que les gens qui réussissent ou qui prônent cette **compétition sociale**, comme l'excellence qui est la **compétition**, on se retrouve en **compétition** avec les autres, et c'est très **compétitif** parce que quand vous publiez et que vous vous faites griller un sujet

par quelqu'un d'autre parce que vous avez travaillé sur les mêmes idées, et c'est une vision communiste de l'histoire, tout le monde a les mêmes idées en même temps ou presque ! »
(entr14)

- « *Alors que cette idée d'excellence, c'est plutôt isoler des gens qui ont la fibre concours et les amener à réussir. Oui, on en voit toujours des gens qui sont très bons ! Et il faut les favoriser, je suis d'accord ! Mais aujourd'hui, l'université est [un lieu] dans lequel on fait de la **compétition** et on va récupérer les meilleurs éléments qui vont se retrouver enseignants ou chercheurs »* (entr14)

- « *En fait, ce qui m'ennuie le plus actuellement, c'est cette exacerbation de la **compétition** et l'excellence vise à ça ! La **compétition** il y en a toujours eu en recherche, mais la **compétition** pour la **compétition** c'est destructeur et c'est pas en travaillant à la schlague qu'on a plus d'idées. »* (entr14)

- « *C'est la tendance de la **compétition internationale**. Et même maintenant, au Canada, il arrive à soutenir des thèses avec un seul article ! Un article publié dans une top revue, c'est votre thèse ! C'est l'évolution de l'excellence académique mainstream ! »* (entr15)

Pour ces 7 enquêtés, les injonctions à l'excellence participent de fait à changer les règles du jeu de l'excellence. Cela confirme les propos de O. Bouba-Olga et M. Grossetti (2018, op. cit.) selon qui une mythologie Compétitivité, Attractivité, Métropolisation, Excellence (CAME) se renforce depuis les années 2000 dans l'enseignement supérieur et surtout dans le monde de la recherche. L'imposition de ces règles est une des causes de la mise en concurrence par une hiérarchisation accrue des universités et le renforcement de la compétition entre les équipes de recherches, les enseignants-chercheurs ainsi que les étudiants. La plupart de mes enquêtés critiquent les conséquences négatives entraînées par cette mise en concurrence : pour eux elle est destructrice, elle livre les MCF à la loi du marché, elle favorise les comportements opportunistes et carriéristes, elle entraîne une « compétition de bas niveau » qui ne favorise pas l'émulation. Ainsi les propos de C. Musselin (2017, op. cit.) sont également vérifiés : la promotion de l'excellence par l'injonction à la mise en compétition des universités et des universitaires fait évoluer les critères de jugement de ce qui définit ce qui est excellent. De plus les propos de L. Karpik (2012, op. cit.) sont illustrés par les discours de ces 7 enquêtés : les classements d'excellence scientifique intensifient la compétition scientifique entre chercheurs et les individualisent.

4) ... Et le plaisir !

De façon unanime, tous mes enquêtés abordent le sujet des pratiques professionnelles qu'ils apprécient : ils aiment leur métier !

Certains préfèrent davantage le domaine de la recherche que celui de l'enseignement (enquêtés 4, 8, 10, 14, 15, 16, 17, c'est-à-dire aucun MCF ayant plus de 20 ans d'ancienneté excepté l'enquêté 14) :

- « *[Je préfère] La recherche !* » (entr4)

- « *Pas l'enseignement ! Et c'est déjà ce que **j'aimais le moins**, ça c'est sûr ! Pourtant **j'aime beaucoup** être avec les gens, interagir etc. Mais cette position que j'avais qui était assez... Enseigner une langue, c'est assez contraignant !* » (entr8)

- « *Et l'enseignement prend beaucoup, beaucoup de place et souvent la recherche, c'est un peu la variable d'ajustement ! Et **j'aimerais bien** que ça change un peu ! **J'adore** la recherche et là, j'ai développé un projet qui est hyper intéressant, très demandeur au niveau réflexion, c'est quand même assez nouveau.* » (entr10)

- « *Mais là, en ce moment, **je kiffe** parce que après 5 ans de travail, je mets le doigt sur un truc intéressant !* » (entr14)

- « ***J'aime bien** enseigner mais je suis très attiré par la recherche parce que c'est ça qui occupe la plupart de mes réflexions. Je suis donc plus orienté sur la recherche. Je fais mon travail avec attention et j'ai de bonnes évaluations de cours. Mais je suis plus intéressé par la recherche.* » (entr15)

- « *Moi, je suis chercheur ! **J'aime** enseigner, j'adore le contact avec les étudiants, **ça me fait plaisir**, j'apprends plein de choses en étant avec eux, en passant du temps avec eux, en les écoutant, en écoutant leurs questions, en puisant au fond de moi même des ressources, des idées pour transmettre plus facilement. Je pense que ça m'enrichit énormément. Mais ce pour quoi j'ai choisi ce métier, c'est parce que **ma passion** c'est la recherche. **J'aime** écrire, **c'est ma vie d'écrire !** » (entr17)*

D'autres, au contraire, ont un penchant pour le domaine de l'enseignement, plus que pour celui de la recherche (enquêtés 1, 2, 5, 11, 13) :

- « *J'aime toujours mon métier. J'ai du **plaisir** à garder le contact avec les étudiants à voir que le message passe et voir leurs yeux s'allumer, alors pas chez tous, c'est clair, mais **ma satisfaction** est peut être là. [...] J'ai du **plaisir** qui va avec la conscience de dire on me donne cette opportunité, je veux l'utiliser au mieux* » (entr1)

- « *Ce que **j'aime** beaucoup comme enseignement, c'est les tests statistiques. Et j'ai la chance de n'avoir que des cours sur les tests !* » (entr2)
- « *C'est une fonction que **j'aime beaucoup**. La transmission, voilà... Voir la lueur de compréhension dans le regard.* » (entr2)
- « ***Le plus grand plaisir** c'est quand un étudiant t'écrit quelques années après en te remerciant, c'est grâce à vous que j'en suis où j'en suis. Et c'est ça qui fait que je me lève tous les matins avec la banane !* » (entr11)
- « ***Ce que je préfère**, c'est le grade Master. Car au niveau pédagogique, c'est une expérience incroyable, même si c'est un boulot de dingue ! C'est quelque chose de constructeur et qui permet de rencontrer plein de personnes, d'être dans la discussion avec les collègues pour qu'ils puissent construire des choses.* » (entr13)

Enfin certain apprécie autant le domaine de la recherche que celui de l'enseignement (enquêtés 3, 6, 7, 9, 12, c'est-à-dire aucun MCF ayant moins de dix ans d'ancienneté excepté l'enquêté 12) :

- « *Mais **le vrai plaisir** c'est de retrouver des étudiants un an, deux ans, trois ans après, avec qui je peux travailler, qui peuvent me prendre eux mêmes des étudiants en stage, qui ont réussi à se poser malgré tout, ça c'est vraiment valorisant je trouve. Oui ça c'est vraiment **valorisant**, et l'excellence elle passe par là aussi.* » (entr6)
- « *Je peux **me faire plaisir** à produire des articles pour des ouvrages collectifs.* » (entr6)
- « *Et ce qui a guidé mes travaux et mes recherches c'est toujours l'intérêt que je porte à l'objet de recherche qui a du sens pour moi, ce qui me permet de prendre du **plaisir**. Et c'est le **plaisir** qui me fait avancer !* » (entr7)
- « *Comme il ne me reste plus que quelques années avant de prendre ma retraite, puisque je la prends là, dans 3 ans, je me suis dit : « autant te consacrer à ce qui te **plaît** ! Et surtout à ce qui fait sens pour toi ! C'est-à-dire le lien avec les étudiants, la transmission avec les étudiants, et puis écrire, écrire pour des ouvrages, des articles.* » » (entr7)
- « *Je crois que les étudiants ont bien senti qu'on se faisait **plaisir** et ils se sont fait **plaisir** aussi : ils ont fait des textes excellents en fin de semestre. Ils se sont transcendés eux-aussi !* » (entr9)
- « *Franchement **m'éclater un max, me faire plaisir**, c'est à dire organiser, là j'ai un colloque en cours, organiser un colloque, continuer à écrire, à lire, et puis on verra.* » (entr12)

Même s'ils sont souvent critiques relativement à leurs conditions de travail, aux choix politiques qui s'imposent à eux, à la charge de travail qui les écrase parfois, à l'organisation parfois défailante de leur institution, les MCF que nous avons n'en aiment pas moins leur métier de façon unanime ! Les MCF ayant moins de vingt ans d'ancienneté semblent plus catégoriques vis-à-vis de leurs préférences professionnelles : ils semblent davantage préférer ou privilégier la recherche que l'enseignement. Cela n'est pas surprenant car il semble logique que les jeunes MCF soient plus carriéristes que ceux qui se rapprochent de la retraite.

En synthèse à propos de ce IV) B) Le jeu de l'excellence

La moitié des MCF interrogés dans cette étude utilisent la métaphore du jeu et du sport (notamment de la course) pour décrire leurs activités de recherche et leur quête d'excellence dans ce domaine. Cette métaphore permet d'introduire l'idée d'une compétition aux règles du jeu imposées soit par les instances nationales soit par les Conseils universitaires. Mais le jeu qu'il soit sportif, de société ou autre, oblige aussi les joueurs à accepter une compétition au terme de laquelle seuls les gagnants seront jugés excellents.

Malgré l'esprit critique dont ils font souvent preuve, l'ensemble des MCF interrogés affirment aimer leur métier, et ce de façon assez « équilibrée » : 7 préfèrent le côté recherche, 5 la partie enseignement et 5 refusent de faire un choix entre les deux.

II.4.C. Les paradoxes de la quête de l'excellence

Dans ce dernier sous-chapitre, nous évoquerons tout d'abord le rôle de plus en plus lourd des tâches administratives, souvent vécues comme une contrainte et surtout un frein dans la quête personnelle de l'excellence professionnelle. Nous parlerons ensuite de la place de la liberté et de l'autonomie professionnelle dans le métier de Maître de Conférences. Puis nous verrons que certains de mes enquêtés évoquent un conflit entre leurs valeurs (ou leurs éthiques professionnelles) et leurs pratiques de recherche. Nous aborderons ensuite le sujet des tensions existant entre les différentes temporalités du métier de Maître de Conférences. Enfin, nous montrerons que la vie professionnelle et la vie familiale est parfois difficile à concilier pour certains de mes enquêtés.

1) Les tâches administratives chronophages : un obstacle dans la course à l'excellence

Parmi les enquêtés, quatorze abordent le sujet de la lourdeur des tâches administratives (entretiens 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17) qu'ils accusent, souvent de façon implicite, de les éloigner de la recherche, activité plus reconnue pour une reconnaissance de leur excellence professionnelle. On retrouve dans ces 14 MCF tous les moins de 20 ans d'ancienneté excepté l'enquêté 11. On retrouve également tous les hommes. De plus, on retrouve tous les MCF d'UT3 ainsi que tous les MCF d'UT2 à l'exception de l'enquêté 13 :

- « *En tant qu'enseignants-chercheurs à l'université peut être pas parce que la **gestion administrative** et la charge que ça représente n'est pas reconnue. La majorité des enseignants-chercheurs qui enseignent aux premières années, eux, ils n'ont pas cette responsabilité et donc ils peuvent faire de la recherche grâce au sacrifice d'un des enseignants-chercheurs. Moi, je vois ça comme un sacrifice. [...] Ils [les responsables de formation] sont dans l'**excellence administrative** du fonctionnement universitaire parce qu'on n'a pas ce relai administratif. Il n'existe pas à Paul Sabatier. Il n'y a pas de personnel suffisamment compétent pour prendre la responsabilité qu'occupe un enseignant-chercheur à la tête d'une année de formation.* » (entr1)

- « *Pendant longtemps je pensais que je n'étais pas capable de prendre des **charges administratives**, de toutes façons on n'obtenait pas de promotion et on n'avancait pas sans cela donc évidemment, je m'en suis occupée. Mais ces **charges** ont triplé ! [...] En fait, j'ai parfois l'impression d'être plus une **gestionnaire**, qu'une chercheuse. Voilà, même quand j'ai eu la responsabilité d'une équipe de recherche, comme on nous demande tout le temps des évaluations, des retours, on a l'impression qu'on fabrique des rapports tout le temps... Mais, bon... ça empêche d'avancer, ... c'est tout hein ! [...] Le personnel administratif est moins mobilisé pour nous aider et on doit faire plus de choses nous-mêmes. Des **choses administratives** comme : rentrer les notes, s'occuper de la gestion des listes d'étudiants, changer les étudiants de groupe.* » (entr3)

- « *Si je devais faire une estimation, je dirais que je consacre 40 % de mon temps à l'enseignement, 50 % aux **tâches administratives** et 5 % ou 10 % à la recherche. Parce que vraiment la recherche est totalement sacrifiée par cette croissance démesurée des **tâches administratives** de plus en plus lourdes. Et ça devient vraiment insupportable ! [...] La **partie administrative**, ça devient de plus en plus important, de plus en plus absorbant. Ça a empiré graduellement mais effectivement dans les deux dernières années il y a eu une accélération, c'est sûr.* » (entr4)

- « C'est quasiment un nouveau métier, la **veille à appel d'offres**, des **post-it partout avec les dates de réponse aux appel d'offres**, et réussir à **fédérer des équipes pour répondre à l'appel d'offres**. Enfin voilà ça devient quand même **du business**, ça devient de plus en plus **du business**, et le souci c'est que **business** et recherche c'est pas, on n'a pas été formé comme ça de toute façon ! [Répondre à des programmes de recherche] est un métier en soi ça, ça devient vraiment, et il y a des experts de ça, moi j'ai des collègues qui ne font quasiment que ça et qui font jouer après des décharges d'enseignement pour justement se consacrer à la recherche et donc qui ont du coup des décharges d'enseignement sur des services classiques, ce qui fait au final un volume d'heures d'enseignement qui devient très réduit. » (entr6)

- « C'est très frustrant parce qu'on est de plus en plus pris par des **tâches** qui ne relèvent pas des **tâches** qui devraient être dévolues aux enseignants-chercheurs. Ce sont des **tâches administratives**. Et ça nous prend de plus en plus de temps. [...] On est de plus en plus pris par d'autres tâches que celles pour lesquelles on a été recrutés. Parce que nos moyens humains sont trop limités ! On est amené à faire du travail de **secrétariat** parce qu'on n'a pas assez de secrétaires au niveau de l'université. Et ça prend le pas sur nos missions d'enseignement et de recherche. Et j'ai l'impression que c'est de mal en pis ! » (entr7)

- « Entre une **administration** qui est devenue horriblement compliquée, beaucoup de **contraintes gestionnaires**, beaucoup de choses à gérer, [...] je crois qu'il y a plus de pression sur les trois parties du métier, du coup, faire les trois en même temps, c'est devenu très difficile ! » (entr9)

- « Le fait de fusionner plusieurs laboratoires avec des fonctions support qui disparaissent aussi, ça fait plus de **tâches administratives** pour les enseignants-chercheurs, ce qui pose question sur le reste du travail ! » (entr10)

- « Quand j'écoute les vieux entre guillemets, il y a beaucoup plus de **tâches administratives** parce qu'avant les vannes étaient beaucoup plus ouvertes, les vannes des financements et ce genre de choses, ils avaient moins besoin de se justifier à chaque fois dans l'utilisation des ressources financières, et que maintenant il faut le justifier de plus en plus et que ça ça prend du temps » (entr12)

- « Pour l'enseignement, de plus en plus de **tâches administratives** ! L'informatique a fait baisser le nombre de secrétaires et on se retrouve à gérer des problèmes de secrétariat de plus en plus. En plus de ça, avec les nouveaux systèmes comme Moodle ou des choses comme ça, on se retrouve à gérer des choses, à faire des réponses aux étudiants ! C'est

Chronophage ! [...] Côté recherche même chose ! L'administration pour aller chercher du fric prend de plus en plus de place ! » (entr14)

*- « Après c'est vrai que tout ce qui est **contrainte administrative** du type répondre à des appels à projets, il y a des choses oui si je pouvais ne pas les faire je préférerais. » (entr16)*

Les entretiens 8, 9 et 15 pensent que les tâches administratives font désormais partie du métier de Maître de Conférences :

- « Les enseignants deviennent de plus en plus des gestionnaires de formation ou de classe et je trouve que c'est très bien ! » (entr8)

*- « Donc, pour moi, l'excellence ça associe les trois : la recherche en raisonnant en termes de qualité et pas seulement de quantité car produire un tas d'articles, ça tout le monde peut le faire, l'enseignement, et je n'aime pas le terme d'**administration** car il nous réduit un peu à l'état d'exécution, mais aussi **l'animation du collectif** ! » (entr9)*

*- « Et même **l'administration de la recherche** me plaît bien : ce que je fais au CNRS, l'évaluation de publications. On y apprend beaucoup de choses sur la communauté, comment fonctionne la recherche scientifique. On a une vision un peu plus large que celle de son université et c'est important d'avoir ça. Les fonctionnements locaux ne sont pas toujours les mêmes et c'est bien de voir autre chose. » (entr15)*

En s'appuyant sur les travaux de N. Aït Ali et J.-P. Rouch (2013), nous pouvons nous apercevoir que l'augmentation de ces tâches administratives représente un des foyers de tension temporelle du métier de MCF fondé sur « un décalage entre des représentations personnelles du métier d'enseignant-chercheur et l'évolution d'injonctions institutionnelles de productivité, de rentabilité et d'instantanéité relative, couplé à un rythme d'activité en accélération ». D'après ces auteurs, ces charges administratives « imposent des ordres de priorisation des tâches et des temps de réactivité aux exigences de gestion jugés disproportionnés » qui menacent le développement et la cohérence des activités de recherche et d'enseignement. Cela confirme les travaux de S. Faure, M. Millet et C. Soulié, (2005), pour lesquels de plus en plus de charges de travail, notamment administratives, s'ajoutent aux fonctions traditionnelles du métier d'enseignant-chercheur. Pour ces auteurs, cela crée une ambivalence entre les conditions de reconnaissance et de promotion de la carrière d'une part et la réalité quotidienne du travail des UFR, des départements d'autre part, où les charges de travail ne cessent de s'accroître. Beaucoup d'enseignants-chercheurs regrettent le manque de prise en compte de ces tâches dans la carrière et dans le calcul des salaires. Selon ces auteurs, c'est une des causes de la transformation de l'ethos du métier d'enseignant-chercheur. Cela fait également

référence à l'article de Y. Gingras (2017, op.cit.) sur les travaux de R.K. Merton (1968) : l'introduction de l'idéologie de l'excellence entraîne l'affaiblissement et la modification de l'ethos de la science, c'est-à-dire des règles, des valeurs ainsi que des présuppositions intériorisées par les scientifiques nécessaire au bon fonctionnement de la science.

2) Conserver sa liberté et son autonomie professionnelle

Parmi les enquêtés, onze abordent le sujet de la liberté et de l'autonomie professionnelle (entretiens 1, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16). Dans ce groupe d'enquêtés, on retrouve tous les MCF ayant moins de dix ans d'ancienneté excepté l'entretien 4. De plus, on retrouve tous les MCF d'UT3 à l'exception de l'enquêté 10.

Certains enquêtés parlent ainsi de l'importance de la liberté dans leur profession :

- « *Pour faire de la recherche il faut avoir l'**esprit libre**. C'est-à-dire, accepter, pendant un certain nombre d'années, de ne pas produire. C'est les années de maturation.* » (entr3)

- « *Et on en discutait il n'y a pas longtemps et c'est vrai que c'est aussi un souhait quand on va bosser à l'université d'être dans un environnement qui est aussi **libertaire**. Je ne sais pas si on peut vraiment dire de gauche, mais qui est vraiment **libertaire**, qui prône l'égalité parce que quand vous allez bosser à la fac c'est aussi pour donner de l'éducation gratuite.* » (entr5)

- « *Et j'irais même jusqu'à dire que l'excellence nuit à la **liberté** du chercheur parce qu'il va aller voir du côté des objets de recherche qui lui permettent d'être publié, de s'affilier à des équipes plus prestigieuses. On est pris dans une espèce de contrainte qui nous empêche d'être vraiment **libre** et de choisir nos objets de recherche. Et c'est dans ça que je ne rentrerai jamais, l'excellence ! Mais ça m'est égale car cette **liberté** pour moi, elle est importante !* » (entr7)

- « *Il y a une **liberté** dans ce métier qui est précieuse et qui est nécessaire parce que quand on est un intellectuel, on ne peut pas être tout le temps sur des choses très pragmatiques. Il y a des moments où on doit lire, par exemple des trucs qui n'ont rien à voir et on se dit : « tiens, je vais rechercher sur cette question là parce que c'est intéressant ! ». Je reviendrai et je continuerai à essayer de trouver une cohérence au parcours.* » (entr8)

- « *Ce que j'aime aussi dans mon métier c'est la **liberté** de travailler, je ne dis pas quand je veux, parce que je n'en abuse pas, je travaille plus que je devrais. Je suis contente le lundi*

*matin d'aller travailler avec des personnes pour un enrichissement mutuel. Je peux aussi travailler d'où je veux. [...] J'ai aussi **liberté** d'enseigner comme je veux. » (entr11)*

*- « C'est une partie du métier qui est chouette, c'est qu'on est enseignant-chercheur, on est titulaire, fonctionnaire, on fait partie des enseignants-chercheurs, on est quand même assez **libre**, on dispose d'une grande **liberté de pensée** [...] et dans la **liberté** d'organisation du travail » (entr12)*

*- « Pour l'enseignement, j'ai toujours du mal à voir. Je viens de m'apercevoir que c'est une adéquation entre le nombre d'heures et le nombre d'étudiants. D'un côté ça nous laisse assez **libre** pour le contenu, une **liberté incroyable**, mais plein de gens présentent plein de choses et c'est un peu problématique. » (entr14)*

*- « On se plaint toujours qu'on n'a pas le temps. Mais notre **liberté** est très grande. » (entr15)*

*- « C'est quand même un métier où on a une assez **grande liberté** de son emploi du temps de ce qu'on fait de sa journée, de choisir de travailler sur tel ou tel projet, il y a quand même une autonomie qui est assez agréable. » (entr16)*

Ces enquêtés parlent également de la place de l'autonomie des universités :

*- « Et puis la question de **l'autonomie** de toute façon elle est au cœur des discussions, notamment quand il s'agit de parler de stratégie politique, de stratégie financière évidemment ça été questionné. » (entr6)*

*- « Rendre **autonome** les universités c'est bien mais il faut des directives communes sur toutes les universités en France. Parce que par exemple, mon institution a été aux mains de certaines personnes incompétentes et c'est mieux que ce soit régi de plus haut et il y a un ministère pour ça. Dans l'université française, il y a beaucoup de copinage et ça devient parfois des républiques bananières. » (entr11)*

*- « C'est **l'autonomie** des universités et leurs nouvelles marges de manœuvre qui vont faire changer selon les environnements locaux, la façon dont ces missions sont exercées. Par exemple à Montpellier, [...] chaque université peut décider de sa politique et ça peut évoluer jusqu'au statut d'enseignant-chercheur, avec des possibilités de faire varier les services d'enseignement. » (entr15)*

*« Enfin il y a beaucoup d'universités en France qui font cette expérience à un moment ou à un autre depuis la loi de **l'autonomie** c'était il y a une dizaine d'années je pense, cette loi a changé la manière dont se finançaient les universités et du coup ça a créé parfois des moments où on est en faillite en gros. » (entr16)*

Pour ces MCF toulousains, la liberté du métier de Maître de Conférences est un de ses principaux atouts. Cela confirme les propos de S. Faure, M. Millet et C. Soulié, (2005, *ibid.*). Seul l'enquêté 7 évoque la dangerosité de l'excellence pour la liberté professionnelle, notamment au niveau du libre choix de son objet de recherche. Toutefois, l'autonomisation des universités est parfois perçue par certains de ces enquêtés comme un potentiel problème pour leur liberté professionnelle car elle favoriserait notamment le copinage, les stratégies universitaires politiques et financières.

3) Respecter ses valeurs et son éthique professionnelle

Parmi les 17 MCF que j'ai interviewés, 4 abordent le sujet des valeurs et de l'éthique professionnelle (entretiens 5, 7, 8, 9). Aucun de ces MCF n'a d'HDR. On retrouve dans cette liste 3 femmes. Seul l'enquêté 5 travaille dans un LABEX. Aucun de ces MCF n'appartient à UT1 :

- « *Des fois, je suis en désaccord avec l'utilisation et aussi la publication qui est centré uniquement que sur le web marketing. Et ça, ça me pose un vrai problème ! Donc, je trouve que [la recherche] c'est quelque chose d'intéressant, mais je suis peut être un peu en perte de **valeur** avec ça. Par contre, l'enseignement, c'est quelque chose que je trouve génial parce que j'ai l'impression d'avoir une vraie activité. [...] Moi j'aurais pu travailler en École d'ingénieur mais je suis à l'université parce que je crois à l'éducation gratuite. Je sais qu'il faut payer un petit peu, mais elle est abordable pour beaucoup d'étudiants. Et c'était primordial que dans ma vie professionnelle, je puisse être en accord avec cette **valeur** là. » (entr5)*

- « *Mais j'ai abandonné ce projet [d'HDR], il y a deux ans parce que ça n'avait plus de sens pour moi. Comment dire ? L'orientation que prenait notre université ne me convenait plus ! Je ne me reconnaissais plus dans les **valeurs** de l'université française ! Je ne me reconnaissais plus dans cette **orientation libérale** finalement que prenait cette université !*

*[...] Et puis défendre nos **valeurs** aussi dans cette université qui prenait des directions calquées sur le modèle anglo-saxon, très **libérales**, surtout depuis 2004 avec le Traité de Bologne où l'éducation devenait une marchandise comme une autre ! » (entr7)*

- « *Ces gens là on une **honnêteté par rapport au savoir**, et c'est vraiment une **valeur** fondamentale pour les enseignants-chercheurs » (entr8)*

- « C'est des **valeurs** qui me correspondent [...] ça correspond globalement à mes **options idéologiques** : **réformisme, sensibilité sociale, pas étatiste, pas collectiviste** et avec une certaine **méfiance vis à vis des radicalités et des postures radicales**. » (entr9)

En général, ces enquêtés évoquent soit la fracture qui existent entre leurs valeurs et celles qu'ils attribuent à leur université ou au système d'enseignement supérieur français, soit le décalage entre leurs valeurs et celles prônées dans le monde de la recherche. Nous pouvons ainsi apporter un nouvel éclairage aux propos de S. Mignot-Gérard (2009, op. cit.) : comme les présidents d'université, depuis l'apparition des Idex, les enseignants-chercheurs semblent être de plus en plus amenés à agir de façon contradictoire avec leurs valeurs et pratiques coutumières, notamment en ce qui concerne le monde la recherche ou bien vis-à-vis de l'environnement dans lequel ils évoluent. Toutefois, certains évoquent l'adéquation pérenne entre leurs valeurs et la partie enseignement de leur métier.

4) Trouver le bon équilibre entre les différentes temporalités du métier de Maître de Conférences

Douze des dix-sept MCF que j'ai interrogés abordent le sujet des différentes temporalités du métier d'enseignant-chercheur (entretiens 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16). Dans cette liste, seul l'enquêté 13 travaille dans un LABEX. On y retrouve tous les MCF ayant entre 20 et 30 ans d'ancienneté à l'exception de l'enquêté 13 :

- « Après, j'ai peur quand même de ne pas avoir physiquement l'énergie que ça demande, en enseignement et en recherche. C'est vraiment **deux métiers** en parallèle qu'il faut mener et qui sont finalement, très différents. Et c'est énergivore. [...] Maintenant, en termes d'emploi du temps entre ma recherche et l'enseignement j'ai trouvé un **équilibre**. » (entr1)

- « Je trouve que la recherche est très très... un peu ingrate dans ce sens là. Bien qu'évidemment c'est super agréable aussi de trouver des méthodes, celles qui marchent mieux.. c'est parfois très exaltant dans la recherche ! Mais l'enseignement me permet de me sentir utile tous les jours : de voir tout de suite quand les étudiants ont compris, il y a un regard de compréhension parfois dans leurs yeux qui est gratifiant, parfois, dans les bons moments. Donc c'est compliqué. C'est un **équilibre**. » (entr2)

- « Je vais revenir après sur « enseignante » parce qu'on a un **double métier**. » (entr3)

- « *Établir un hiérarchie entre recherche et enseignement, et je crains que ce soit ça qui pointe à l'horizon, et que l'on ne soit plus des enseignants-chercheurs, avec ces deux dimensions qui sont le cœur de notre métier, mais qu'on va devenir soit des enseignants, soit des chercheurs !* » (entr7)

« *Mais moi, ça me dérange un peu [de passer une HDR] parce que c'est encore très très accès sur la recherche. Or nos métiers ne sont pas des métiers de recherche pure. On n'est pas au CNRS.* » (entr8)

- « *Je crois qu'il y a plus de pression sur les trois parties du métier, du coup, faire les trois en même temps, c'est devenu très difficile !* » (entr9)

- « *En fait, pour moi, c'est bien d'être enseignant-chercheur parce qu'on a deux cordes à son arc, les deux sont gratifiants, c'est pas au même moment et ça peut des fois **équilibrer** un peu son temps de travail, la gestion de son stress et tout ça !* » (entr10)

- « *Donc finalement, moi j'arrive à jongler entre vraiment le métier d'enseignant qui va prendre en général la moitié d'une semaine, et l'autre moitié du temps de la semaine est vraiment réservé à de la recherche, à de l'écriture.* » (entr12)

- « *[A TBS], les gens qui publient beaucoup veulent être payés pour ça. Alors qu'ici à l'université, je ferais aucune recherche et que des heures d'enseignement avec les heures supplémentaires, je serais bien mieux payé ! Et ça ne poserait pas de problème parce que l'**équilibre** entre enseignement et recherche est à la discrétion de chacun. [...] Je ne suis pas sur le tout recherche ou le tout enseignement ou l'**équité parfaite** entre ces éléments là.* » (entr15)

- « *J'aime assez l'**équilibre** d'avoir quand même une semaine qui est rythmée par recherche et enseignement* » (entr16)

D'après S. Faure, M. Millet et C. Soulié, (2005, *ibid.*), l'invasion par le travail bureaucratique et pédagogique est le symptôme du bouleversement d'un équilibre ancien : le rythme de travail change et apparaissent des désajustements de temporalité : certaines tâches professionnelles s'effectuant jusqu'alors dans le temps long (comme la recherche) sont de plus en plus déstabilisées par la multiplication des activités nécessitant une temporalité à flux tendu (obtenir des financements, gérer les formations, ...). C'est alors l'équilibre entre ces deux types d'activités qui devient difficile : certains enseignants-chercheurs mettent de côté la recherche, tandis que d'autres cherchent davantage à instaurer un équilibre entre recherche, enseignement et administration.

5) Concilier vie professionnelle et vie privée

Parmi les MCF enquêtés, cinq abordent le sujet de la conciliation entre vie professionnelle et vie privée (entretiens 2, 3, 6, 11, 17). A l'exception de l'enquêté 10, tous ont une ancienneté de moins de vingt ans. Aucun de ces MCF n'est syndiqué. Seul homme : l'enquêté 6. De plus, tous appartiennent à des LABEX excepté l'enquêté 11 :

- « *Et donc, mère de famille, donc, j'ai passé deux ans dans cette situation là. Ensuite, j'ai demandé des postes de ATER, Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche, j'en ai obtenu un d'abord à l'université de Nanterre, Paris 10, en grec ancien. Donc, je faisais les trajets, parce que mon **fi**ls était à Lille. Mon **ma**ri avait un poste à Lille, des trajets Lille, Paris 10. [...] Donc, en règle générale, j'ai mes enseignements qui sont en fin de semaine, le jeudi et le vendredi, parce que je suis non résidente. Pour des **raisons familiales**, je suis mère de trois **en**fants, mon **ma**ri a un poste à Bordeaux, je réside à Bordeaux. Ce qui fait que le jeudi et le vendredi, après un trajet en train, j'ai mes enseignements. » (entr3)*

- « *La carrière administrative est difficilement compatible avec une carrière et une excellence académique à mon avis, d'autant plus qu'après dans la vie domestique [...] il y a toutes les problématiques qui font que garder son **ma**riage et bien élever ses **en**fants en étant responsable de formation, en montant des diplômes, [...] c'est pas évident [...] et ceux qui arrivent à mener tout ça de front, chapeau bas, et il y en a j'en connais, mais c'est vraiment pas simple. » (entr6)*

- « *Le seul projet que j'aurais est en lien avec **ma vie personnelle**. Ce serait potentiellement de trouver un poste en Amérique du Nord au Québec, puisque mon **con**joint est québécois et l'avantage du job, c'est que je peux travailler à distance, et peut-être à moyen terme ce serait d'émigrer vers le Québec au niveau professionnel. [...] Oui, XXX, je la trouve extraordinaire sur tous les aspects : une super collègue, elle gère administrativement bien sa formation, elle est brillante en recherche qu'elle soit francophone ou anglophone, elle mène aussi une **fa**mille avec 3 petites **fi**lles et arrive à avoir un équilibre entre **vie familiale** et professionnelle. [...] Certes hors période COVID, j'ai mes cours en présentiel de septembre à février, mais cela me permet de partir de février à la rentrée. Cela me permet d'atteindre un **parfait équilibre** entre **ma vie personnelle** et professionnelle. Et ça me donne envie de me dépasser au travail ! » (entr11)*

- « *J'ai une vie bien remplie. J'ai trois **en**fants, un **ma**ri, une vie professionnelle, des centaines d'étudiants, honnêtement, je n'ai pas le temps pour ça ! [...] [En restant à*

*Toulouse] Je stagnerai dans ma carrière, mais est ce que c'est grave ? Ou alors, je remets tout en question, je me mets en danger, je postule à Strasbourg, mon **mari** va faire la gueule, mes trois **enfants** aussi, ça va pas être la joie ! Je ne sais pas ! » (entr17)*

Si, comme nous l'avons vu plus haut, tous les MCF interrogés aiment leur métier, certains expriment ici la difficulté qu'ils éprouvent à concilier vie familiale et carrière professionnelle. Les travaux de S. Faure, M. Millet et C. Soulié, (2005, *ibid.*) montrent que ce sont principalement les femmes enseignants-chercheurs qui éprouvent ce genre de difficultés. Toutefois, l'enquêté 6 (homme, STAPS) évoque même l'incompatibilité entre la quête d'une excellente carrière académique et sa vie familiale.

Synthèse de ce sous-chapitre VI) C) Les paradoxes de la quête de l'excellence.

Pour la quasi totalité des MCF Interviewés, l'augmentation des tâches administratives constitue un des obstacles les plus importants à la quête à l'excellence personnelle des enseignants-chercheurs. De plus, d'autres difficultés viennent également freiner les activités de recherche, notamment la difficile conciliation avec une vie familiale épanouie, l'équilibre toujours instable entre les diverses tâches dévolues aux enseignants-chercheurs, l'inquiétude d'une perte de valeurs indispensables à la réalisation de recherches vraiment excellentes.

Cinquième partie - Discussion

Dans cette partie, nous nous efforcerons de répondre à la question de recherche de ce mémoire en faisant dialoguer les résultats présentés dans l'analyse. Pour rappel, voici ci-dessous ma question de recherche :

Quelles réalités professionnelles et organisationnelles inhérentes au nouveau modèle français de la qualité académique fondé sur les politiques d'excellence initiées dès 2010 sont-elles dévoilées par les Maîtres de Conférences de l'Université Fédérale de Toulouse lorsqu'ils évoquent et justifient leurs pratiques quotidiennes et lorsqu'ils prennent position vis-à-vis de l'excellence ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous nous intéresserons aux pratiques et aux prises de positions faisant écho à l'excellence académique, d'abord en termes de convergences que nous avons pu observer durant les analyses des discours et de contenu, puis en termes de tensions et de divergences qui ressortent de ces analyses.

I. Trois convergences des pratiques et des prises de positions à propos de l'excellence académique

Les MCF enquêtés évoquent à l'unanimité trois thèmes quand ils parlent de leur quête de l'excellence professionnelle : la prédominance de la recherche dans leur métier, l'obstacle des tâches administratives, et l'amour du métier.

La prédominance du volet recherche du métier d'enseignant-chercheur

Les MCF enquêtés s'accordent tout d'abord à dire que la recherche est la fonction première du métier d'enseignant-chercheur, dans le sens où c'est surtout grâce à leur recherche que ces derniers peuvent entretenir l'espoir et l'ambition d'acquérir un prestige scientifique reconnu par la communauté scientifique et d'évoluer dans leurs carrières. Même si certains MCF préfèrent l'enseignement à la recherche, la quasi majorité ne remet pas en question la prééminence de la recherche en matière d'excellence universitaire. En effet, les incitations à l'excellence sont principalement orientées sur cette partie du métier, le taux de publications étant devenu le principal élément d'évaluation des enseignants-chercheurs. Une grande partie des MCF enquêtés disent jouer le jeu de l'excellence et devoir courir de plus en plus vite pour l'atteindre. Toutefois, une partie

d'entre eux a abandonné la course après avoir rencontré trop d'obstacles et certains soulignent l'inadéquation entre les injonctions à l'excellence, essentiellement centrées sur la recherche, et la « bonne » réalisation de toutes les fonctions du métier de MCF.

L'obstacle des tâches administratives

Le sujet de l'intensification des charges administratives constitue également un élément de convergence pour les MCF enquêtés. Même si cette intensification a débuté pour les enseignants-chercheurs bien avant que les politiques d'excellence ne soient appliquées, la multiplication des appels à projets, notamment due aux PIA successifs, semble augmenter la charge de travail administratif des MCF. Et les équipes de recherche essaient de suivre la cadence de la course qui leur est imposée afin d'obtenir des financements.

La grande majorité de ceux qui abordent ce sujet pensent que cette intensification renforce l'aspect bureaucratique du métier, aspect chronophage et énergivore qui bouleverse l'accomplissement des fonctions historiques du métier d'enseignant-chercheur, en particulier la fonction recherche. Et ce bouleversement semble transformer l'ethos du métier ainsi que la conception que les MCF ont de la recherche scientifique, de leur fonction d'enseignant et plus généralement du monde scientifique et de l'esprit scientifique.

L'amour du métier

Enfin, les MCF enquêtés évoquent de façon unanime la satisfaction qu'ils ont à exercer leur métier. Quelques-uns affirment qu'ils ont besoin de voir de nouveaux horizons professionnels, mais ne déprécient pas leur métier. Certains MCF adorent l'enseignement, tandis que d'autres sont davantage passionnés par la recherche. D'autres encore n'affichent pas de préférence marquée entre les deux parties de leur activité professionnelle. De plus, une petite minorité (trois MCF) apprécie et loue le nouveau volet administratif du métier d'enseignant-chercheur.

En définitive, cela montre que même si la recherche est la dimension incontestée de l'*excellence mainstream*, les MCF interrogés expriment pourtant de l'intérêt pour les autres volets de leur métier, et en particulier l'enseignement. Certains regrettent ouvertement que l'évaluation de leur niveau d'excellence professionnelle ne prenne pas ces volets en compte. Pour eux la mesure de l'excellence devrait intégrer les activités tant individuelles que collectives ; tant pédagogiques que managériales ou d'ingénierie.

Il faut également souligner que dans le domaine de la recherche, différentes activités professionnelles sont susceptibles d'apporter du plaisir aux MCF, notamment l'écriture, le travail coopératif au sein de l'équipe de recherche, la lecture, la vulgarisation, la participation à des colloques, la création de projets et plus rarement la gestion d'équipe.

De même, dans le domaine de l'enseignement, les MCF prennent généralement du plaisir à voir leurs étudiants évoluer, à être reconnus par ces derniers comme de bons enseignants, à être parfois remerciés pour la clarté de leurs enseignements et plus rarement à créer des maquettes d'enseignement. Sans surprise, les MCF qui préfèrent les activités d'enseignement ont généralement une ancienneté supérieure aux MCF qui préfèrent les activités de recherche. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'ancienneté des MCF est corrélée à leurs préférences professionnelles ainsi qu'à leurs conceptions de l'excellence du métier d'enseignant-chercheur.

II. Tensions et divergences dans les pratiques et les prises de positions à propos de l'excellence académique

Dans cette partie, nous avons différencié les tensions et les divergences. Nous appellerons « tensions » des oppositions de pratiques ou de prises de positions, oppositions qui ne s'excluent pas entre elles. Nous nommerons « divergences » des oppositions plus radicales de pratiques ou de prises de positions qui sont davantage conflictuelles.

Les 5 tensions

Nous avons pu nous rendre compte que certains aspects du métier d'enseignant-chercheur sont irrémédiablement soumis à des injonctions entre le « bien » et le « mieux » relevant d'une opposition entre, d'un côté, le modèle d'une excellence dit « académique » (surtout axé sur une évaluation des productions de recherche) prônée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et, de l'autre côté, la quête d'une excellence professionnelle plus pragmatique qui, comme nous l'avons vu ci-dessus, peut être orientée vers la recherche, mais aussi vers l'enseignement ou encore vers le côté administratif du métier. Nous retrouvons les traces de cette opposition dans une série de tensions binaires concernant les pratiques ou les prises de positions des MCF enquêtés.

Première tension : certains MCF indiquent que l'ambition d'une carrière d'excellence est difficilement compatible avec l'accomplissement d'une vie familiale épanouie, pour les femmes principalement et surtout pour les mères, même si certains hommes MCF enquêtés évoquent la

même difficulté. Toutefois, ils essaient de concilier les deux. Cette tension ne relève pas d'une question spécifique de mon guide d'entretien, elle a été évoquée spontanément par certains de mes enquêtés ce qui montre l'importance de cette tension.

Deuxième tension : nous l'avons vu plus haut, il existe un conflit entre les pratiques d'enseignement et les pratiques de recherche. Ce conflit est intensifié par la perpétuation d'injonctions à l'excellence *mainstream* (notamment avec les PIA et leurs Idex) qui favorisent une certaine conception de l'excellence. Davantage que deux parties du métier, ce sont deux univers de pratiques qui se retrouvent en tension. Les MCF enquêtés penchent tantôt vers l'un, tantôt vers l'autre, en fonction de leur appartenance universitaire et disciplinaire, en fonction de leurs représentations du métier d'enseignant-chercheur ou, plus généralement, de leur conception de l'esprit scientifique et également en fonction de la dynamique imposée par leurs équipes de recherche. Alors que pour les MCF enquêtés l'objectif primordial du métier d'enseignant-chercheur est de concilier les deux parties de leur métier, les injonctions à l'excellence tendent à opposer ces deux aspects en favorisant la recherche au détriment de l'enseignement.

Troisième tension : la compétition entre enseignants-chercheurs, entre laboratoires et entre universités semble être exacerbée par les logiques concurrentielles inhérentes aux politiques d'excellence. Nous pouvons nous apercevoir que les MCF enquêtés accordent pourtant beaucoup d'importance au travail collectif, collaboratif ou coopératif susceptible de favoriser l'émergence d'une émulation pour la recherche. Ces deux aspects du travail d'enseignant-chercheur semblent s'opposer et cela crée une tension entre, d'un côté, le travail individuel de publication et, de l'autre, le travail collectif de réponse à des appels à projets, de création de maquettes d'enseignement, etc. Même si le travail collectif est apprécié par les MCF enquêtés, la compétition entre pairs entraîne une individualisation du métier d'enseignant-chercheur, ce qui participe peut être à transformer leur ethos professionnel et notamment l'idée de communalisme (mise en commun du savoir entre scientifiques) évoquée par R.K. Merton (1968). Les disciplines de Sciences semblent davantage aux prises avec cette transformation.

Quatrième tension : en ce qui concerne le recrutement dans les équipes de recherche, nous pouvons observer qu'il existe une tension de plus en plus forte entre excellence collective et excellence individuelle. En effet, l'intensification des appels à projets suscitée par les politiques d'excellence incite les équipes de recherche à recruter des personnes dont l'excellence en recherche est reconnue. Cependant, les équipes cherchent à recruter un chercheur ou un enseignant-chercheur qui apportera un plus à l'équipe en termes de complémentarité de répartition du travail : chaque équipe de recherche essaie de trouver un équilibre entre les compétences de ses membres à propos de l'enseignement, de la recherche et des responsabilités collectives. De plus, le gel généralisé du

recrutement dans les universités françaises empêche le renouvellement de l'équipe de recherche et ne favorise pas l'insertion des jeunes docteurs.

Cinquième tension : en ce qui concerne la partie enseignement du métier d'enseignant-chercheur, une tension apparaît sur le sujet de l'insertion professionnelle des étudiants. En effet, les MCF enquêtés ressentent une pression vis-à-vis du taux d'insertion professionnelle des étudiants dans leurs formations car ce critère d'évaluation des formations détermine grandement la perpétuation ou au contraire leur suppression. Pourtant, quelques-uns de mes enquêtés évoquent la baisse graduelle du niveau des étudiants ainsi que la diminution de l'intérêt de ces derniers pour les matières qu'ils étudient. Ainsi, certains des MCF enquêtés ont l'impression de devenir principalement des enseignants dont la mission est d'aider les étudiants à obtenir des diplômes afin qu'ils ne se retrouvent pas au chômage. Quelques MCF enquêtés affirment que cette évolution bouleverse leurs enseignements et devient un critère d'évaluation de l'excellence d'une formation à part entière. Cette nouvelle donne pousse donc certains MCF enquêtés à modifier le contenu de leurs enseignements afin de l'adapter aux attentes du marché du travail. D'ailleurs, une grande partie de ces enquêtés n'enseigne pas, ou très peu, leurs recherches. Cela rentre en conflit avec la fonction historique du métier d'enseignant-chercheur qui repose sur l'amélioration de la connaissance via l'apport mutuel entre enseignement et recherche. La conception historique de l'excellent enseignant-chercheur est alors ébranlée.

Par ailleurs, la formation des doctorants reste une des priorités des enseignants-chercheurs, or le gel des recrutements et la loi PPL défavorisent l'insertion professionnelle des jeunes docteurs ce qui crée un sentiment de culpabilité des directeurs de thèse vis-à-vis de la situation précaire de leurs doctorants. L'inquiétude de certains MCF enquêtés à ce propos reflète-t-elle également une préoccupation quant à la perpétuation de l'excellence dans les universités françaises ?

Les quatre divergences

Première divergence : certains des MCF enquêtés perçoivent l'excellence d'un chercheur comme un état permanent quasi inné ou résultant de l'inertie institutionnelle une fois la personne jugée excellente, tandis que d'autres la perçoivent comme un état éphémère qu'il faut sans cesse entretenir. Cette divergence se double d'une divergence supplémentaire entre d'un côté une conception de l'excellence événementielle et opportuniste (surtout liée à l'activité de publication) et de l'autre une conception de l'excellence en chantier sur le temps long (liée à l'activité de recherche universitaire en tant que telle).

Deuxième divergence : parmi les MCF enquêtés, nous pouvons distinguer les pro-fusion et les anti-fusion (moins nombreux). Les pro-fusion, perçoivent en général l'IDEX comme une manne financière ayant échappé au site scientifique toulousain à cause de l'incompétence de l'Université Fédérale de Toulouse. Un MCF qualifie même la conception de l'excellence portée par l'UFT comme une excellence « passée » dont le seul projet reviendrait à maquiller des dynamiques déjà existantes pour les faire passer comme excellentes.

Pourtant la quasi majorité des enquêtés pense que la taille des établissements ne constitue pas un critère pertinent pour évaluer l'excellence d'un établissement. Et les « anti-fusion » remettent particulièrement en cause le phénomène de « fusion mania » (C. Musselin, 2017) des établissements d'enseignement supérieur déclenché par les politiques d'excellence. Ils affirment que même les petites universités peuvent être excellentes. Ce clivage révèle deux visions antagonistes de l'excellence universitaire. D'un côté, une vision de l'excellence qui repose sur la mise en commun des moyens financiers des universités ainsi que sur la création de nouvelles dynamiques territoriales et de nouveaux modes de gouvernance afin d'obtenir le label IDEX. De l'autre côté une vision de l'excellence fondée sur la diversité territoriale de la recherche et opposée à la mise en compétition des territoires scientifiques ainsi qu'à la standardisation des universités.

Troisième divergence : même si les MCF enquêtés s'accordent à dire qu'il existe des universités françaises prestigieuses, surtout à Paris, ils perçoivent majoritairement les universités américaines ou anglo-saxonnes comme des références, des modèles dont la renommée internationale et le prestige sont incontestables. Pourtant, seulement deux de ces enquêtés ont travaillé dans des universités américaines (entretiens 1 et 11). Cela révèle donc deux conceptions territorialisées de l'excellence universitaire : d'un côté l'excellence universitaire nationale dont la capitale est le cœur prestigieux, et de l'autre, l'excellence universitaire internationale détenue par le monde anglo-saxon et surtout par l'Amérique. De plus, une partie de mes enquêtés pense que l'émergence et la cristallisation de classements d'excellence des revues, notamment en Sciences de la vie et de la matière (avec *Science* et *Nature* principalement) et dans certaines disciplines comme l'Économie (avec le *top five*) incite les enseignants-chercheurs à publier dans ces revues internationales, et plus généralement dans des revues de langue anglaise. Pour certains MCF, cela s'effectue particulièrement aux dépens des publications dans des revues en langue française ou encore aux dépens des publications d'ouvrages. Ce phénomène renforce d'autant plus la catégorisation binaire de l'excellence territorialisée citée plus haut, certains de mes enquêtés (notamment les MCF d'UT2) prenant parti pour une excellence nationale (revues ou ouvrages en langue française) opposée à une excellence anglo-saxonne ou états-unienne.

Quatrième divergence : qu'il faut situer au niveau de l'évaluation de l'excellence des établissements d'enseignement supérieur en France. En effet, certains MCF enquêtés considèrent que les Grandes Écoles et certaines Écoles sont les meilleures institutions, notamment en termes de sélection des étudiants, de qualité de l'enseignement et de taux d'insertion professionnelle des étudiants. D'autres enquêtés, au contraire, plaident en faveur des universités et critiquent le rapprochement entre les universités et les Écoles et Grandes Écoles. En Sciences de la vie et de la matière, notamment, quelques enquêtés perçoivent ce phénomène comme un potentiel danger pour les métiers de chercheur et d'enseignant-chercheur qui pourraient progressivement être remplacés par des ingénieurs. Paradoxalement, quelques-uns de ces enquêtés reprochent aux universités de ne pas être assez sélectives vis-à-vis de leurs étudiants. Cela dit, une grande partie des enquêtés est cependant fière de travailler dans un établissement à caractère public ayant pour objectif de rendre l'enseignement universitaire accessible au plus grand nombre d'étudiants. Les MCF d'UT1 sont directement confrontés à cette problématique avec l'apparition de TSE et de TBS, pourtant aucun d'entre eux ne semble regretter le tournant pris par leur université avec ces Écoles, notamment en ce qui concerne la sélection des étudiants, l'acquisition de moyens financiers supplémentaires et l'amélioration des espaces de travail.

Conclusion

Dans cette recherche, nous nous sommes appuyés sur les recherches en sociologie notamment qui montrent que les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche aux États-Unis, en Europe et notamment en France relèvent de différents modèles : le modèle anglo-saxon, le modèle humboldtien allemand, le modèle napoléonien français. Les États-Unis et la France se sont inspirés, à des périodes différentes, du modèle humboldtien. De nos jours, en Europe, les modèles napoléonien et humboldtien ont tendance à s'homogénéiser notamment depuis le début du Processus de Bologne. Depuis cette période, les démarches qualité sont de plus en plus axées sur l'excellence et notamment sur l'idée d'excellence dans la recherche. En France, les regroupements territoriaux initiés depuis la seconde partie des années 2000 vont de pair avec les politiques d'excellence et notamment avec les PIA et les Idex qui se succèdent depuis les années 2010. De plus, trois modèles de la qualité académique sont présents en France : le modèle de la qualité académique fondé sur la sélection et incarné par les Écoles et les Grandes Écoles, le modèle de la qualité académique fondé sur la démocratisation de l'enseignement et incarné par l'université, et depuis le XXIème, le modèle de la qualité académique fondé sur l'excellence et incarné par les COMUE, un système hybride entre Grandes Écoles et Universités. Nous avons vu que si ce nouveau modèle affaiblit le modèle napoléonien (dualité entre Grandes Écoles et universités), il n'empêche pas le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de continuer à orienter les règles du jeu vers une compétition entre les territoires scientifiques en incitant les établissements d'enseignement supérieur d'un même territoire à se regrouper sous forme de « fusion » pour obtenir l'Idex.

Nous avons constaté que ces politiques d'excellence suscitent des réactions, notamment à Toulouse où un mouvement social s'est créé contre la fusion des universités toulousaines rassemblant étudiants, enseignants-chercheur et personnel BIATS.

La recherche empirique que nous avons accomplie avait pour objectif de révéler, à partir d'une double analyse, statistique et thématique, des discours de 17 MCF de l'UFT portant sur leurs pratiques et leurs prises de positions vis-à-vis de l'excellence, quelques enjeux professionnels et organisationnels inhérents au nouveau modèle français de la qualité académique fondé sur les politiques d'excellence initiées en 2010.

Nous l'avons vu, les MCF enquêtés ont le sentiment de devoir s'occuper de plus en plus de tâches administratives chronophages liées à l'obtention des financements de recherche. L'intensification

des appels à projets issus des PIA successifs presse certains MCF et leurs équipes de recherche à entrer dans une course à l'excellence. Pour les MCF enquêtés, l'excellence convoitée est tantôt individuelle, tantôt collective, tantôt portée sur la partie enseignement du métier, tantôt sur la partie recherche, ou encore sur la partie concernant les responsabilités collectives. Or, nous l'avons compris, l'excellence individuelle permet davantage d'évoluer dans la carrière car c'est surtout sur ses publications d'articles dans des revues qu'est évalué le prestige scientifique d'un chercheur ou d'un enseignant-chercheur. Les classements d'excellence de revues renforcent l'idée selon laquelle l'excellence est l'apanage d'un petit nombre de revues américaines dans lesquelles il est très difficile de publier. Toutefois, beaucoup de MCF enquêtés critiquent cette vision de l'excellence américanisante et les effets pervers que cette dernière entraîne sur leur travail. Une partie d'entre eux privilégie leurs activités d'enseignement et regrettent que ces dernières ne soient pas davantage prise en compte dans l'évaluation de l'excellence à l'université. Ces Maîtres de Conférences font état de tensions entre les fonctions historiques de leur métier (enseignement et recherche, la recherche nourrissant l'enseignement et vice-versa) et les injonctions à l'excellence principalement évaluée en termes quantitatifs. Nous pouvons faire l'hypothèse que cela modifie l'ethos professionnel des enseignants-chercheurs de plus en plus individualistes et opportunistes dans leurs activités de recherche. Pourtant, si ces changements sont souvent perçus négativement, l'ensemble des Maîtres de Conférences interrogés aiment leur métier.

Une des limites de notre étude empirique réside dans le fait que les Maîtres de Conférences qui n'ont pas donné une suite positive à mes demandes d'entretien sont soit ceux qui sont le plus submergés par leur travail, soit ceux qui ne se sentent pas concernés par ma thématique de recherche ou au contraire ceux pour lesquels l'excellence est un terme répulsif. Ainsi, il pourrait y avoir un biais dans la constitution de notre panel car ceux qui ont bien voulu participer à ces entretiens sont peut-être les plus concernés par le thème de l'excellence à l'université.

Une autre limite de ma recherche est de ne pas avoir choisi d'observer directement les pratiques professionnelles des MCF enquêtés. Les discours, même s'ils révèlent des activités et des représentations, peuvent être sujets à des récits imaginaires fondés sur la création d'une « illusion biographique » (P. Bourdieu, 1986) par mes enquêtés.

Une dernière limite de cette recherche est liée à la nature qualitative de la méthodologie employée qui ne permet pas d'envisager une généralisation de nos résultats à l'ensemble des MCF de l'UFT et encore moins à l'ensemble des MCF des universités françaises.

A partir des résultats de cette recherche, nous pourrions envisager une potentielle suite quantitative à cette étude, en employant des méthodologies telles que le questionnaire voire en multipliant le nombre d'entretiens auprès d'enseignants-chercheurs. De plus, nous pourrions élargir la population étudiée en interrogeant des professeurs d'université, des élus des conseils universitaires, des doctorants ou post-doctorants, des personnels BIATS ou encore des étudiants, en France et pourquoi pas à l'international ?

Bibliographie

- Aït Ali, N., Rouch, J.-P. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. Petite mécanique des pressions et ajustements temporels, *Temporalités*, n°18, pp. 1-25.
- Astin, A.W. (1968). Undergraduate Achievement and Institutional "Excellence", *Science*, vol. 161, n° 3842, pp. 661-668.
- Aubert, N., de Gaulejac, V. (1991). *Le coût de l'excellence*, Paris, Éditions du Seuil.
- Aust, J., Crespy, C. (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, pp. 915-938.
- Aust, J., Mazoyer, H., Musselin, C. (2018). Se mettre à l'Idex ou être mis à l'Index. Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur, *Gouvernement et action publique*, vol.7, n°4, pp. 9-37.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Boltanski, L., Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Bouba-Olga, O., Grossetti, M. (2018). La mythologie CAME (Compétitivité, Attractivité, Métropolisation, Excellence), comment s'en désintoxiquer ? *HAL*.
- Boudon, R., Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°62-63, pp. 69-72.
- Bourdieu, P. (1971). *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- Brisset-Sillion, C. (1997). *Universités publiques aux États-Unis. Une autonomie sous tutelle*, Paris, l'Harmattan.
- Calviac, S. (2019). Le point sur... le financement des universités : évolutions et enjeux, *Revue française d'administration publique*, n°169, pp. 51-68.
- Charle, C., Verger, J. (2012). *Histoire des universités XIIe-XXIe siècle*, Paris, PUF.
- Clark, B.R. (1970). The Distinctive College : Antioch, Reed and Swarthmore. In : D. Riesman, J. Gusfield, Z. Gamson. *Academic Values and Mass Education: The Early Years of Oakland and Monteith*, New-York, Doubleday.

- Cochoy, F., de Terssac, G. (1999). Les enjeux organisationnels de la qualité : une mise en perspective, *Sciences de la Société*, pp. 3-18.
- Compagnon, A. (2009). Leçons américaines, *Le Débat*, n°156, pp. 99-116.
- Conway, J. (1961). Standards of Excellence, *Daedalus*, vol. 90, n° 4, pp. 674-692.
- Crespy, C., Lemistre, P. (2017). Introduction. Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : des attendus institutionnels à leur mise en œuvre, *Revue française de Sciences Sociales. Formation et Emploi*, n°138, pp. 7-17.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- Durkheim, É. (1990, first pub. 1901). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- Dutercq, Y. (2009). Les injustices de l'enseignement supérieur d'excellence en France, analyser et résorber les inégalités d'accès, *Éthique publique*, vol. 11, n° 1.
- Eicher, J.-C. (1997). The recent evolution of Higher Education in France: growth and dilemmas, *European Journal of Education*, n°32, (2), pp. 185-98.
- Fallon, C., Leclercq, B. (2014). *Leurre de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu*, Paris, l'Harmattan.
- Faure, S., Millet, M., Soulié, C. (2005). Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ? *HAL*.
- Freitag, M. (1993). La recherche dans l'université et la société : le bateau ne coule pas encore, mais l'eau monte, *Société*, UQAM, Montréal, n° 11, pp. 7-41.
- Gally, N. (2018). Entre *executive shift* et gouvernement à distance. La genèse des politiques « pour l'excellence » dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009-2012), *Revue française de science politique*, vol.68, n°4, pp. 691-715.
- Garcia, S. (2008). L'expert et le profane, qui est juge de la qualité universitaire? *Genèses*, n° 70, pp. 66-87.
- Gaucher, M. (2009). Vers une « société de l'ignorance » ? *Le débat*, n° 156, pp. 144-166.
- Gingras, Y. (2014). *Les dérives de l'évaluation de la recherche. Du bon usage de la bibliométrie*, Paris, Raisons d'Agir.
- Gingras, Y. (2017, first pub. 2013). *Sociologie des sciences*, Paris, PUF.
- Groos, N. Simmons, S., (2014). *Professors and their politics*, Baltimore (Md.), John Hopkins University Press.
- Grossetti, M. (2014). L'« excellence » et ses périmètres, *Mondes Sociaux*.
- Grossetti, M. (2017). Réflexions sur les regroupements d'universités et les politiques d'«excellence», *HAL*.

- Karpik, L. (2012). « Performance », « excellence » et création scientifique, *Revue Française de Socio-Économie*, n° 10, pp. 113-135.
- King, D., Le Gales, P. (2017). The three constituencies of the state: why the state has lost unifying energy, *The British Journal of Sociology*, n°68, (S1), pp. 11-33.
- Kluckhohn, F.R., Strodtbeck, F.L. (1973, first pub. 1961). *Variations in value orientations*, Westport, Greenwood Press.
- Le Mazier, J. (2012). À bas l'excellence ! *Vacarme*, n° 61, pp. 159-170.
- Lourau, R. (1995). Chercheur surimplyé, *L'Homme et la société*, n° 115, pp. 39-46.
- Manifet, C. (2014). Évaluation et marchandisation des normes de performance publique dans l'enseignement supérieur : le cas de la formation continue universitaire. In C. Fallon, B. Leclercq. *Leurre de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu*, Paris, l'Harmattan.
- Manifet, C. (2019). University admission and selection processes in the conditions of the Hypermodernity: the case of French Universities, compte-rendu de la première conférence internationale du Journal Scuola Democratica, organisée par l'association « Per Scuola Democratica » et intitulée « Education and postdemocracy », pp. 34-39.
- Manna, P. (2013). Centralized Governance and Student Outcomes, Excellence, Equity, and Academic Achievement in the U.S. States, *The Policy Studies Journal*, Vol. 41, n° 4.
- Mascret, A. (2015). *Enseignement supérieur et recherche en France, une ambition d'excellence*, Paris, Éditions La Documentation française.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew Effect in science, *Science*, New Series, vol. 159, n° 3810, pp. 56-63.
- Merton, R.K. (1942). The normative structure of science, in Storer, N.W., (ed.), (1973). *The sociology of science : theoretical and empirical investigations*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 267-278.
- Mignot-Gérard, S. (2012). Le gouvernement d'une université face aux « Initiatives d'Excellence », réactivité et micro- résistances, *Politiques et management public*, vol. 29, n° 3.
- Milard, B. (2020). Prestige et valeurs des revues scientifiques. *L'édition en sciences humaines et sociales*, n°158, pp.157-168.
- Milard, B., Grossetti, M. (2019). Excellence everywhere? Regional development of French scientific output and visibility, *Regional Studies*, vol. 53, n° 10, pp.1459-1469.
- Minot, J. (1991). *Histoire des universités françaises*, Paris, PUF.
- Morovich, B. (2017). Concurrence et excellence ? ...faire collectif !! *Journal des anthropologues*, n° 150-151, pp. 13-18

- Musselin, C. (2017). *La grande course des universités*, Paris, Presses de SciencePo.
- Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Musselin, C. (1996). Les marchés du travail universitaires, comme économie de la qualité, *Revue française de sociologie*, vol. 37, n° 2, pp. 189-208.
- Musselin, C. (2009). Les réformes de universités en Europe, des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales, *Revue du MAUSS*, n° 33, pp. 69-91.
- Musselin, C., Froment, É., Ottenwaelter, M.-O. (2007). Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°45, pp. 99-110.
- Paradeise, C., Thoenig, J.-C. (2011). Réformes et ordres universitaires locaux. In G. Felouzis. *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*, De Boeck, pp. 33-52.
- Pinto, L. (2009). Excellence, d'excellence, *Savoir/Agir*, n° 9, pp. 89-92.
- Pointille, D., Torny, D. (2016). Excellence internationale, pertinence linguistique. Les classements de revues en SHS. In S. Borg, M. Cheggour, N. Desrochers, L. Gajo, V. Larivière, M. Vlad, (eds.). *L'Université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, pp. 221-227.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Collin.
- Ramirez, F.O., Tiplic, D. (2014). In pursuit of excellence? Discursive patterns in European higher education research, *Higher Education*, vol. 67, n° 4, pp. 439-455.
- Rhoades, G. (1987). In Pursuit of Whose Excellence? *American Journal of Education*, vol. 95, n° 2, pp. 299-303.
- Trow, M. (2005). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access. Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: J.J.F. Forest, P.G. Altbach, (eds). *International Handbook of Higher Education*, vol. 18, Dordrecht, Springer.
- Weber, M. (1965, first pub. 1913). *Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive. Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon.