



HAL
open science

Instrument d'évaluation scientifique et redéfinition des tâches légitimes du travail universitaire

Simon Paye

► **To cite this version:**

Simon Paye. Instrument d'évaluation scientifique et redéfinition des tâches légitimes du travail universitaire. Sophie Bernard; Dominique Méda; Michèle Tallard. Outiller les parcours professionnels. Quand les dispositifs se mettent en action, P.I.E. Peter Lang, 2016, 978-2-87574-351-0. halshs-01531914

HAL Id: halshs-01531914

<https://shs.hal.science/halshs-01531914>

Submitted on 2 Jun 2017

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

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

Instrument d'évaluation scientifique et redéfinition des tâches légitimes du travail universitaire

publié dans : Sophie Bernard, Dominique Méda, Michèle Tallard (dir.), 2014, *Orienter les parcours professionnels. Quand les dispositifs se mettent en action*, Peter Lang.

Simon Paye

Introduction

L'histoire récente de l'enseignement supérieur est, dans de nombreux pays occidentaux, marquée par le développement d'une action publique régulatrice de plus en plus outillée. Cette sophistication est l'expression de nouveaux modes de gouvernabilité portés par les recettes désormais bien connues de la « nouvelle gestion publique » (Bezes et al., 2011). Les universités sont ainsi enjointes à adopter les formes et les pratiques des organisations du secteur marchand. Elles se dotent progressivement d'unités administratives et managériales « modernes » : département de ressources humaines, service marketing, etc. Les chefs d'établissements et les directeurs d'unités se voient dans le même temps attribuer de nouvelles prérogatives managériales. Le secteur dans son ensemble est devenu en quelques années un terrain de déploiement des techniques de gouvernement par les instruments (Lascoumes et Le Galès, 2004) : financement sur projet, contrôle de la qualité et audit, systèmes de primes ou de modulation de service liés à l'évaluation des chercheurs, etc.

Devant ces évolutions, la figure traditionnelle de l'universitaire comme professionnel autonome est remise en cause, tant les conditions d'exercice de la recherche et de l'enseignement ont évolué. Trois transformations majeures sont couramment identifiées dans une perspective de sociologie du travail : l'intensification des tâches dites « administratives », l'incitation à la publication et la dévalorisation de la mission pédagogique, et enfin l'industrialisation de certaines activités de recherche et d'enseignement (Musselin, 2008).

Ce chapitre interroge, à partir du cas britannique, les liens entre la mise en action de dispositifs publics et les recompositions du travail universitaire. Le Royaume-Uni fait en effet figure, depuis les années 1980, de laboratoire des réformes néomanagériales de l'enseignement supérieur. Parmi les nombreux éléments saillants du modèle britannique, je propose ici d'examiner le rôle d'un système d'évaluation de la recherche, le *Research Assessment Exercise* (RAE), qui assure également une fonction d'instrument budgétaire, puisque ses résultats déterminent la répartition des financements publics entre les 160 établissements d'enseignement supérieur du pays. Les six cycles d'évaluation effectués (1986, 1989, 1992, 1996, 2001 et 2008) ont contribué, au gré des modifications successives de leur « méthodologie », à imposer dans le monde universitaire une logique de financement au résultat. Une logique inégalitaire, puisque depuis quelques années, la grande majorité des crédits de recherche est monopolisée par une quinzaine d'universités.

Parce qu'il est porteur de valorisation et de dévalorisation des différentes activités professionnelles, le RAE peut, à l'instar d'autres pratiques d'évaluation (Garcia et Montagne, 2011), façonner les manières de penser et d'organiser le travail. Les travaux existants montrent sans équivoque que l'influence du RAE touche aussi bien les cibles de l'évaluation (les universités et leurs départements) que les universitaires eux-mêmes (Henkel, 1999). Dès lors, se posent des questions relatives aux usages de ce système d'évaluation et à la manière dont ils peuvent peser sur la définition des tâches légitimes du travail universitaire. Mais l'action du RAE ne saurait être facilement isolée dans la mesure où elle s'inscrit dans un champ aux règles du jeu changeantes et exposées à d'autres influences (Barker, 2007). À partir d'une approche combinant sociologie de la gestion et des professions, je montrerai comment les usages du RAE au sein des universités conduisent à la consécration de la publication comme valeur académique ultime, prolongeant des tendances déjà présentes de recomposition de la hiérarchie des tâches du travail universitaire.

Dans un premier temps, je montrerai comment le RAE a servi à renforcer l'outillage gestionnaire des départements et leur capacité à contrôler le travail des personnels académiques. Dans un second temps, je décrirai les tendances historiques de recomposition du travail universitaire marquées par la montée en puissance de la recherche, la délégitimation de pratiques moins normées comme le « *scholarship* », et la place de plus en plus secondaire de la fonction d'enseignement, pour enfin remettre en contexte les

incidences du RAE.

Enquête et données

L'enquête de terrain a été menée entre 2008 et 2010 dans deux universités britanniques aux profils différenciés. La première, ici rebaptisée Atham University, est un ancien *polytechnic* de la banlieue de Londres qui s'est vu conféré le titre d'université en 1992. Spécialisée dans la formation dans divers métiers techniques, elle peine à s'adapter aux exigences d'« excellence » scientifique. La seconde, ici appelée The University of Buckley, occupe une position dominante dans la hiérarchie symbolique des établissements, en partie liée à la « qualité » de ses étudiants (la plupart issus des milieux favorisés) et à l'intensité de ses activités de recherche. Ce chapitre s'appuie sur le dépouillement d'archives d'Altham et de Buckley et sur une cinquantaine d'entretiens auprès d'universitaires (en psychologie, sciences politiques, sociologie, philosophie et histoire) et de responsables managériaux (directeurs de départements, directeur des services, *Vice-Chancellors*, experts en ressources humaines).

1. Le détournement du RAE comme outil de gestion des carrières individuelles

Au Royaume-Uni, le personnel académique (environ 180 000 personnes) est employé sous un statut de salarié de droit privé par les établissements. Ce sont ces derniers, et non l'État, qui définissent leurs propres catégories de personnel, leurs pratiques de rémunération, et *in fine* leur politique d'emploi¹. Leurs capacités managériales s'étendent depuis les années 1990 avec la montée en puissance de la gestion du personnel, à deux niveaux. Au sein des départements² tout d'abord, à mesure que leurs directeurs endossent un rôle de *line manager*. Au niveau des services centraux des établissements ensuite, avec la mise en place de services « modernes » de ressources humaines aux effectifs élargis.

Jusque dans les années 1970, les relations entre l'État et les universitaires passent par un organe (l'University grants committee) essentiellement composé d'universitaires éminents chargés de conseiller les pouvoirs publics sur les questions de financement des universités (Shattock, 1994). Les modalités de ce financement – dotations aux établissements sans conditions de résultat – restreignent la compétition.

Avec l'arrivée au pouvoir du gouvernement Thatcher en 1979 et l'imposition de coupes budgétaires, le financement devient un sujet majeur de préoccupations dans l'ensemble du secteur, au point que l'on ne parle plus de distribution des fonds mais de distribution des coupes ! L'UGC change alors de rôle et est chargé, sous la pression du ministère et du lobby des présidents d'universités, de mettre en place un modèle sélectif d'allocation des dotations aux établissements. C'est dans ce contexte qu'émerge le « *Research selectivity exercise* », ancêtre du RAE, qui figure parmi les premières formes historiques d'évaluation systématique de la recherche universitaire au niveau national (Shattock, 1994). Peu de temps après, l'University grants committee est remplacé par une agence de financement (aujourd'hui appelée Higher education funding council, située à Bristol) aux orientations plus managériales, et le RAE devient un outil de distribution inégalitaire des ressources entre la recherche « forte » et la recherche « faible » (Trow, 1994).

Lorsque le RAE est conçu dans les années 1980, il n'est nullement envisagé qu'il ait une incidence sur les carrières individuelles. Mais les conséquences des résultats du RAE pour les universités sont telles qu'elles sont incitées à utiliser ce système d'évaluation collective comme un outil de gestion des carrières.

1.1 L'amplification des différences

Le lien entre la note attribuée aux départements et la dotation des établissements s'est renforcé au gré des cycles successifs du RAE : alors qu'en 1986, 15 % des financements dépendaient de la note obtenue, en 1989, ce pourcentage est passé à 30 %, puis à 100 % en 1992 (Willmott, 1995, p.1017). Amplifiés par l'intermédiaire d'une formule de pondération, les différentiels de notes de « qualité » issues de l'évaluation sont traduits en différentiels budgétaires :

-
- 1 Le seul cadre national existant concerne les rémunérations des universitaires, à l'exception des professions dont le salaire est désencadré.
 - 2 Au Royaume-Uni, la forme dominante d'organisation des universités est celle d'une division en départements, qui sont à la fois des unités de recherche et des composantes d'enseignement.

Quality rating	Funding weighting
4* (world-leading)	7
3* (internationally excellent)	3
2* (recognised internationally)	1
1* (recognised nationally)	0
Unclassified (below the standard of nationally recognised work)	0

Tableau 1 : La formule de pondérations du RAE de 2008. Source : site internet du RAE

Un département ne parvenant pas à faire classer ses membres dans les deux catégories les plus élevées contribue peu au financement des recherches de son université. Il en va ainsi par exemple du département de droit à Altham, dont plus de la moitié des dossiers individuels soumis au RAE (1* ou non-classé) ont un « poids » nul en termes de financement. Le département de gestion, qui a réussi quant à lui à faire classer 45 % des dossiers individuels comme 4* et 3*, et qui de surcroît a présenté 5 fois plus de dossiers, génère 15 fois plus de fonds pour l'université. Ce qui est sans commune mesure avec le département d'économie de Buckley, qui génère 150 fois plus d'argent public que les juristes d'Altham !

Université	personnel inclus à l'évaluation (en ETP)	Répartition des activités de recherche par niveau de « qualité »				
		4*	3*	2*	1*	unclassified
Altham	224	6%	25%	41%	24%	4%
Buckley	966	21%	44%	29%	6%	0%

Tableau 2 : « Profils de qualité » d'Altham et de Buckley suite au RAE de 2008. Source : site internet du RAE de 2008

Le RAE traite toutes les universités de la même façon, quel que soit leur profil et le poids relatif des différentes disciplines en leur sein. Buckley, qui parvient mieux qu'Altham à faire qualifier ses recherches comme « *world-leading* » ou « *internationally excellent* », a reçu en argent public 32 413 881 £ pour l'année scolaire 2009-2010, soit huit fois plus qu'Altham (3 853 335 £). L'enjeu financier est si considérable que les universités définissent une stratégie RAE, emploient des chargés de mission et mobilisent les responsables hiérarchiques de tous les niveaux pour optimiser leur « performance » au cycle d'évaluation à venir. Dans ce travail d'optimisation, les directeurs de département ont un rôle tactique important. L'analyse de la préparation des dossiers à soumettre à l'évaluation permet d'identifier les façons dont ces derniers s'appuient sur le RAE pour orienter les carrières de leurs collègues.

1.2 Le RAE, une occasion d'entreprendre un « casting »

À quelques variations près, les cycles d'évaluation du RAE depuis 1992 procèdent selon trois étapes. Dans un premier temps, chaque département prépare un rapport sur ses activités de recherche et sur les publications scientifiques de son personnel³. Ensuite, l'université compile toutes ces informations provenant de ses différents départements et les soumet à l'agence de financement de la recherche. Enfin, ce rapport est évalué par un comité disciplinaire d'experts nommés par le directeur de l'agence après consultation auprès de sociétés savantes.

Une des caractéristiques particulières du RAE depuis le cycle de 1992 réside dans la possibilité donnée aux départements de sélectionner parmi leurs membres ceux dont l'activité de recherche sera évaluée (Willmott, 1995). Le jargon de l'agence désigne ces individus comme « *research active* », et cette expression, comme son antonyme « *research passive* », s'est répandue dans le langage courant des universitaires et de l'administration des universités. Le choix de la proportion de personnel académique à inclure et des critères à prendre en compte pour séparer les « actifs » des « passifs » sont des questions de haute stratégie : M. Trow fait remarquer que « deux unités de recherche identiques seront financées différemment selon la façon dont elles traiteront l'information sur leurs chercheurs. » (1994, p.23)

On peut alors imaginer le coût, à la fois économique et symbolique, d'une erreur de « casting » de la part des sélectionneurs. Ces derniers sont le plus souvent les directeurs de département, parfois secondés

3 Ces rapports sont normés et structurés selon les catégories définies par l'agence de financement.

par des membres de leur équipe. D'après l'un d'entre eux, leur objectif est de trouver le rapport le plus « rentable » entre quantité de chercheurs à inclure et « qualité » moyenne de leurs dossiers. Le résultat de l'évaluation dépend donc de deux types de travail : un travail substantiel (la recherche produite au sein du département) et un travail formel (la préparation du rapport à soumettre à l'agence de financement). À Buckley, la dualité de l'enjeu est vite assimilée :

« Universities had realised that the new funding system via the RAE demanded a careful and detailed preparation. Buckley was probably ahead of the game in this and in the consequent demands for Departmental contributions. A complete re-write of the Department's submission was demanded at virtually the last minute, to be completed overnight! »⁴

L'enjeu associé au travail formel est assez élevé pour consacrer des nuits blanches à la préparation du document. Il justifie également des décisions stratégiques de la part des instances collégiales, comme à Altham où l'on adopte une politique d'inclusion plus sélective au RAE :

« The Academic Board agreed that Altham would only enter in Unit of Assessment with the potential of achieving a grade of 3a or above [...]. As expected this has led to reduction in the number of research-active staff returned [...]. However the hope is that, as a result of this more selective policy (which has been adopted by many other universities), Altham will get significantly improved grades. »⁵

Cette tendance à la réduction du nombre d'individus considérés comme « actifs » a concerné la plupart des établissements entre 1992 et 1996 (McNay, 1999). Ce qui rend l'acte de sélection d'autant plus problématique aux yeux des sélectionneurs, qui connaissent son effet d'étiquetage. Car le RAE, qui n'a jamais eu de vocation explicite à différencier les universitaires, rend possible depuis 1992 l'attribution d'une qualité additionnelle à chaque individu, instituant ainsi un nouveau critère classant. Et cet étiquetage est durable et peu réversible. Alors que l'estime des pairs, qui s'exprime de manière moins péremptoire et souvent euphémisée (Bourdieu et de Saint Martin, 1975), demande des justifications plus ou moins fondées et factuelles, l'étiquette « *research passive* », une fois qu'elle est assignée à l'individu, n'en demande plus. Cette catégorisation acquiert ainsi un pouvoir symbolique considérable. Non sans conséquences matérielles, puisqu'elle est rapidement instrumentalisée au sein des départements pour orienter les carrières individuelles.

1.3 De l'étiquetage du RAE à l'orientation des trajectoires individuelles

L'inclusion ou l'exclusion au RAE est un signal différentiel de « qualité » sur lequel peut s'appuyer le directeur de département pour décider de l'allocation de ressources et de la répartition des tâches dans son équipe⁶. Obtenir une décharge d'enseignements ou un allègement des responsabilités administratives, bénéficier d'un congé de recherche ou déléguer ses heures d'enseignement à des vacataires sont des avantages qui dépendent en partie du statut de la personne au regard du RAE. Si être étiqueté « *research active* » ne garantit rien *a priori*, être « *research passive* » limite en revanche les possibilités de négociation et rend ces avantages pratiquement inaccessibles.

D'importantes différences se font jour entre les établissements. À Buckley, plus de 60 % du personnel académique a été classé « *research active* » pour le RAE de 2008, contre moins de 20 % à Altham. La distinction entre « actifs » et « passifs » se traduit alors différemment. Les départements de Buckley développent surtout des pratiques de sanction des « passifs » (imposition d'un service d'enseignement plus lourd par exemple) tandis qu'à Altham prédominent des politiques d'encouragement des « actifs ». Ces

4 « Les universités ont réalisé que le nouveau système de financement via le RAE exigeait une préparation très approfondie. Buckley était probablement bien placée dans ce jeu et dans la remontée d'informations depuis les départements. Une réécriture complète du dossier du département de sociologie a été demandée la veille au soir ! » Source : ouvrage sur l'histoire du département de sociologie de Buckley, écrit par son ancien directeur et publié en 2007. Non cité pour respect de l'anonymat institutionnel.

5 « L'Academic Board s'est accordé sur le fait qu'Altham allait uniquement constituer des dossiers pour les unités d'évaluation [disciplines scientifiques] pouvant obtenir une note de 3a ou plus [...]. Comme prévu, cela a conduit à une réduction du nombre de chercheurs actifs. [...]. Toutefois, on espère que cette politique plus sélective (qui a été adoptée dans de nombreuses autres universités), Altham obtiendra de meilleures notes. » Source : *Vice-Chancellor's Report*, 2001, archives d'Altham.

6 Au Royaume-Uni, le service d'enseignement ne fait pas l'objet de régulation statutaire, mais est décidé au niveau des départements.

deux modalités reflètent bien la place de la recherche dans ces établissements. L'enquête à Altham et à Buckley a permis d'identifier trois modes d'instrumentalisation de l'étiquetage RAE pour susciter des réorientations de carrière :

Encadré : Trois modes d'instrumentalisation de l'étiquetage RAE

Membre du département de *politics* de Buckley depuis les années 1970, Zephyro⁷ est apprécié pour sa personnalité et ses questions réputées aussi caustiques que pertinentes durant les séminaires. Mais le processus de sélection des « actifs » dans le département pour le RAE de 2008 a davantage mis en lumière sa modeste activité publiante que ces deux qualités :

« *When it came to filling out the RAE requirements, I was obviously in difficulty. I was not able to provide the number of items that was expected. [...] And in later rounds, the department decided that I wouldn't be submitted. [...] recently the department made me an offer of becoming purely teaching as opposed to research. So they have a special status whereby, with no loss of salary, you could accept an expanded teaching responsibility without being expected to perform in terms of research.* »⁸

Zephyro est devenu *senior teaching fellow*. Le fait qu'il reprenne le mot « offer » sans manifester de signe d'ironie pose question. S'agit-il d'une rehiérarchisation bienvenue de ses objectifs professionnels, ou de la manifestation d'une violence symbolique suscitée par le RAE (Harley et Lowe, 1998, p.22) ? La seconde interprétation gagne en crédibilité à l'écoute de son ancien directeur de département à propos de la politique de gestion des carrières qu'il a mise en place durant son mandat :

« *certainly, the trickiest thing really was to trying to ease out these people who weren't productive. There were a number in the department who were having a negative effect on my RAE performance.* »⁹

Si l'exclusion au RAE peut représenter, comme chez Zephyro, une « condamnation à une charge d'enseignement élevée » ou un « récépissé de mort académique » (Shattock, 2009, p.19), l'inclusion est davantage considérée comme un simple standard à atteindre, notamment dans les institutions dominantes. À Altham, en revanche, l'inclusion peut se traduire en avantages distinctifs tangibles. Certains départements ont mis en place des incitations à publier suffisamment pour le RAE. Un « pot commun » est prévu pour récompenser les « actifs » par une décharge d'enseignements :

« *My workload was very light last term because I had some teaching relief. Because of my contribution to the RAE I was able to buy a small amount of teaching time. And I was able to get someone else to do one of my modules.*

- *How does this work?*

- *There is a pot; it is based on the RAE. Some money was made available and that is used to provide relief in teaching, so you could do some research for the next RAE.* »¹⁰ (*principal lecturer, histoire, Altham*)

Le « relief » dont parle cet enquêté, c'est littéralement la « relève » : l'argent de la cagnotte du département est utilisé pour embaucher des vacataires chargés de donner les cours des bénéficiaires de cette politique d'incitation. Ces inclus au RAE peuvent tirer des avantages cumulatifs de conditions favorables pour publier avant le prochain cycle du RAE.

Troisième type de conséquence de l'étiquetage du RAE sur les carrières, le débauchage (appelé « *head-hunting* » ou « *poaching* ») va de pair avec une certaine vision du travail universitaire : Zanetto, professeur d'histoire à Buckley, affirme ainsi que le département, en le recrutant, a « acheté sa recherche ». Les dénonciations des dérives du débauchage ont conduit à l'instauration d'une règle d'embargo au recrutement (appelée « *one-year rule* ») pendant l'année précédant l'exercice à venir, ce qui n'empêche pas Buckley de

7 Pseudonyme.

8 « Au moment de répondre aux attentes du RAE, j'étais évidemment en difficulté. Je n'étais pas en mesure de présenter le nombre de publications escompté. [...] Par la suite, le département a décidé que je ne serai pas inclus dans le dossier d'évaluation. [...] récemment, le département m'a fait la proposition devenir enseignant à plein temps. Ils ont un statut spécial qui prévoit, à salaire égal, un service d'enseignement plus important et de moindres exigences en matière de recherche. »

9 « C'est sûr que le plus délicat, c'était d'essayer d'écarter les non-productifs en recherche. Il y en avait quelques-uns ici au département qui avaient un effet négatif sur ma performance au RAE. »

10 « Ma charge de travail était allégée ce trimestre en raison d'une décharge d'enseignement. Ma contribution au RAE m'a permis de racheter une partie de mon service d'enseignement. J'ai pu obtenir que l'on confie un de mes cours à un remplaçant.

- Comment est-ce que ça fonctionne ?

- Il y a un pot commun, basé sur le RAE. De l'argent a été rendu disponible pour procurer des décharges d'enseignement, de façon à dégager du temps pour la recherche en vue du prochain RAE. »

« chasser » les chercheurs réputés : l'université en a recruté près d'une centaine en 2006, soit deux ans avant l'évaluation du RAE :

« [Our Vice-Chancellor] actually persuaded finance committee to release a lot of money – in fact he overspent of what finance committee gave him – and he told the departments about the need to make very rapid recruitments for the RAE. And 75 new posts were created in his first year of service as Vice-Chancellor [2006]. And one of the reasons why Buckley is well in the RAE is because of that. »¹¹ (ancien directeur des services, Buckley)

Ces trois modalités, combinées à d'autres pratiques gestionnaires, incitent les individus à définir la recherche comme enjeu incontournable de la carrière académique. Les universitaires sont alors conduits à reconstruire progressivement le sens des différentes activités de leur métier, la hiérarchie des tâches, et, en fin de compte, la définition même des contenus de leur travail.

2. La recherche : du travail « à-côté » au travail « à coter » ?

Aujourd'hui, la place centrale de la recherche dans la gamme des tâches du travail universitaire est considérée comme allant de soi par la plupart des acteurs. Pourtant, il y a encore quarante ans, rien ne présageait qu'elle deviendrait un jour si primordiale, car de fait, le personnel académique s'est longtemps considéré avant tout comme personnel enseignant.

2.1 Dans l'ombre de l'enseignement, la recherche et le *scholarship*

La profession académique au Royaume-Uni s'est historiquement constituée autour de la fonction sociale d'enseignement. Les intitulés des organes représentatifs de la profession sont explicites sur la place prépondérante de l'enseignement : Association of university teachers (créée dans les années 1910), National association of teachers in further and higher education (1976), Association of polytechnic teachers (1973). Jusqu'au années 1990, seule une minorité des académiques étaient engagés dans des activités de recherche (Warner et Palfreyman, 2001; Halsey, 1992), et celles-ci avaient souvent, notamment dans les *polytechnics*, une fonction de soutien à l'enseignement (Pratt, 1997).

La recherche et les publications sont longtemps restées des activités à caractère discrétionnaire : aucun système d'évaluation, aucune supervision particulière n'étaient prévus pour les encadrer. Ce qui est appelé « *research* » a longtemps désigné un ensemble d'activités « à part », souvent menées pendant le temps libre (par exemple durant les vacances scolaires). En cela, ce statut d'activité périphérique, facultative, déconnectée de l'emploi officiel et dépendant du bon vouloir des individus est en certains points assimilable à ce que Florence Weber (1989) a appelé le travail « à-côté ». Mais à partir des années 1980-1990, la recherche va progressivement occuper une place centrale dans le métier. Ce mouvement ne se fera pas sans l'imposition progressive d'une définition légitime du travail universitaire, qui va de par avec une recomposition du champ sémantique.

Dans les années 1970, la notion de « *research* », souvent accompagnée de l'expression de « *scholarship*¹² », englobe indistinctement des activités d'érudition, de collecte d'informations, de lecture, de débat scholastique, de formation personnelle, d'activités scientifiques (colloques, séminaires), d'enquêtes, et, enfin, de travaux rédigés pouvant mener à publication. Par la suite, elle est devenue inséparable de l'idée de publication scientifique, et donc distinguée du « *scholarship* ». Inversement, l'expression « *teaching* », jugée réductrice, s'est vue adjoindre un second terme pour rendre compte de la multiplicité des enjeux. On parle alors de plus en plus de « *teaching and learning* » pour mettre l'accent sur le rôle de facilitateur d'expériences estudiantines que le corps enseignant est censé assurer.

La genèse du RAE dans les années 1980 se fait donc dans un contexte où les significations de « *teaching* » et de « *research* » sont déjà en mouvement. Ces évolutions sémantiques ne se limitent pas à une simple modification terminologique ; elles vont de pair avec un changement majeur des règles du jeu.

¹¹ « [Notre Vice-Chancellor] a convaincu le comité des finances à débloquer une somme importante d'argent – en fait il a même dépensé plus que ce qu'avait permis le comité – et il a insisté auprès des départements sur le besoin de faire des recrutements urgents pour le RAE. Si bien que 75 nouveaux postes ont été créés dès sa première année de mandat [2006]. Et c'est une des raisons pour lesquelles Buckley s'en sort bien dans le RAE. »

¹² Cette expression désigne « the desire to keep up with the latest developments, rather than themselves seeking to be involved in these new developments » (Warner et Palfreyman, 2001, p.96).

2.2 Une nouvelle hiérarchie des activités

Ce sur quoi porte l'évaluation du RAE concerne essentiellement les « produits » de la recherche (« *research outputs* »), laissant dans l'ombre un ensemble d'activités pourtant indispensables à la recherche : organisation de conférences, vulgarisation, participation à des comités de relecture, etc. (Power, 1999, p.100) Les effets de ces modalités de valorisation sur les pratiques de travail et sur les rapports entre les différentes activités sont palpables dans les propos des enquêtés. Le témoignage de ce membre du département de sciences politiques de Buckley est éclairant sur la manière dont le RAE peut entrer en jeu dans les façons de hiérarchiser les activités de travail :

« This pressure to publish, where does it come from?

- Well, it comes from the department, it comes from the university, it comes from myself... But especially the timing of it... You come under pressure, to meet deadlines, to make sure that you're still producing the right amount of quality stuff. The university expects us to produce good work, and they measure that by what you publish and how often you publish.

- Is there higher pressure at certain moments?

- Yes, when the RAE is near, that's always worst. But it's not worst the year of the RAE, because it's too late then. It's worst around now, because you still got a chance to get something published before 2012. Whereas in 2012, there won't be the same pressure, because no one will expect you to publish something that year.

- Are you planning your research work in accordance with the RAE cycle?

- Yeah, you have to.

- So what's your objective for the next cycle?

- Well, I've got stuff that I've already got out. So it's not like I haven't got stuff that I could put in. But you're always looking to publish something else which then might be a better piece and supplant one of the other ones... »¹³

On voit comment l'injonction à produire quatre publications « de qualité » entre chaque cycle du RAE peut se traduire en pratiques d'aménagement de l'emploi du temps où la priorité est clairement mise sur la recherche. L'expression de « *research time* », utilisée couramment par les enquêtés, témoigne de l'importance accordée à ce temps, estimé précieux, qu'ils réservent aux activités de recherche. Personne ne parle de « *teaching time* » et encore moins d'« *administrative time* ». En revanche, les expressions « *teaching load* » et « *administrative burden* » sont légion. Elles témoignent de la signification (encombrement, corvée) qui leur est souvent attribuée.

Le Royaume-Uni des années 1990 rejoint en cela d'autres pays au sein desquels la publication tend à devenir « la mesure ultime de la qualité d'universitaire » (Fournier, Gingras, et Mathurin, 1988, p.54) et l'étalon des carrières. L'analyse des archives d'Altham et de Buckley a permis de révéler deux effets liés à la montée en puissance de la recherche : la transformation des profils professionnels des universitaires et l'augmentation substantielle des volumes de publications.

2.3 Académisation des profils professionnels et intensification de la production scientifique

Face à une pression croissante à la publication et au développement de mesures incitatives dans les

13 « Cette pression à publier, elle vient d'où ?

- Elle vient du département, de l'université, de moi-même... C'est notamment une question de temps. Tu es sous pression pour respecter les échéances, pour t'assurer que tu arrives à produire le lot escompté de trucs de qualité. L'université attend de toi que tu produises du bon boulot, et ils mesurent ça en regardant ce que tu publies et à quelle fréquence.

- Y a-t-il plus de pression à certains moments ?

- Oui, quand approche le RAE, c'est toujours pire. Mais le pire ce n'est pas l'année du RAE, puisque c'est trop tard à ce moment-là. Le pire, c'est maintenant, parce que tu as encore la possibilité de publier quelque chose avant 2012. Alors qu'en 2012, la pression sera retombée, personne n'exigera de toi que tu publies dans l'année.

- Est-ce que tu planifies ton activité de recherche en fonction du cycle du RAE ?

- Oui, c'est ce qu'il faut que tu fasses.

- Et quel est ton objectif pour le prochain cycle ?

- J'ai déjà des trucs de publiés. Donc ce n'est pas comme si je n'avais rien à inclure dans le dossier. Mais tu cherches toujours à publier quelque chose d'autre de mieux qui pourrait supplanter une de tes publications... »

établissements, les générations successives d'universitaires marquent une tendance de recomposition des profils professionnels.

À Altham dans les années 1960 et 1970, la proportion du personnel académique engagée dans des travaux de recherche (au sens large, en vigueur à l'époque) est très modeste et les profils du corps enseignant extrêmement diversifiés. L'examen des brochures de cursus de formation de cette époque révèle des trajectoires et des niveaux de diplôme très variés, dont témoigne la composition du corps professoral (anciens cadres de l'industrie, professions libérales, enseignants du second degré, etc.).

Mais déjà dans les années 1990, plus de la moitié du personnel permanent déclare être engagé dans un travail de recherche « débouchant sur des publications ». Cet investissement croissant est lié à l'entrée d'Altham en 1992 dans le périmètre du RAE, qui incite les enseignants à développer des activités de recherche. Cette proportion est amenée à évoluer rapidement, puisqu'au moment de l'enquête, seuls 5 % des membres des départements de sciences humaines et sociales d'Altham n'avaient jamais publié sur un support scientifique. Mais l'« académisation » des profils professionnels est loin d'être achevée : 40 % des recrues récentes (depuis 2000) dans ces départements avaient rejoint Altham après une première carrière dans un autre secteur.

À Buckley, ce processus d'« académisation » n'a pratiquement jamais eu lieu, puisque le personnel enseignant, dès les années 1960, a des trajectoires très « académiques » (proportions élevées de docteurs et d'individus formés à Oxford et Cambridge, rares cas de carrière antérieure dans un autre secteur). C'est davantage les pratiques de travail, notamment de publication, qui se sont transformées.

Il y a une forte coïncidence entre le développement du RAE et l'augmentation de la production scientifique à Buckley. Entre 1978 et 1993, sur les départements de sociologie, histoire, sciences politiques, psychologie et philosophie, on enregistre une croissance générale du volume annuel des publications, passant de 185 items à plus de 550. En 1978/79, les membres de ces départements publiaient en moyenne deux items par an. En 1992/93, cette moyenne atteint 5,9. Enfin, la proportion des universitaires qui n'a rien publié dans l'année a fortement chuté : de 25 % en 1980 leur taux se stabilise après 1990 autour de 5 %¹⁴.

Conclusion

La montée en puissance de la recherche dans le travail universitaire s'inscrit dans un mouvement plus général de redéfinition des contenus et des valorisations des différentes activités du métier. Les rapports entre enseignement et recherche étaient déjà en recomposition quand le RAE est entré en action dans les années 1980. Les années 1990 ont vu son rôle s'étendre dans les modalités de financement des universités, lui donnant un caractère stratégique majeur. En cela, le RAE a prolongé la « promotion symbolique » de la recherche. Mais, en valorisant avant tout la recherche sous l'angle de ses « outputs », il a aussi contribué à redéfinir les frontières de la recherche légitime et à déprécier des pratiques jusqu'alors réunies sous le vocable du *scholarship*. Au terme de ces évolutions, la fonction d'enseignement apparaît aux yeux de la majorité des universitaires, comme un enjeu de carrière secondaire, et les postes « *teaching-only* » font figure de repoussoir.

L'histoire de ce dispositif suit son cours. Le RAE, depuis peu renommé *Research Excellence Framework* (REF), aura de nouveau agité le monde universitaire britannique durant toute l'année 2014. Médias, responsables et managers d'établissements, hommes politiques, personnels académiques, mais aussi étudiants et familles, se tiennent prêts à découvrir, le 18 décembre, les résultats du REF et les classements d'universités que les principaux quotidiens du pays auront élaboré à partir des notations. Ce système d'évaluation de la recherche est donc à la fois un instrument de gouvernement budgétaire et un des événements majeurs de la vie sociale de l'enseignement supérieur britannique.

14 Ces données proviennent d'une exploitation secondaire d'une base tenue par l'administration de Buckley depuis 1978. Les enquêtes d'A. H. Halsey (1992) suggèrent que ces tendances existaient avant le RAE : en 1964, les deux tiers des répondants déclaraient ne jamais avoir publié d'ouvrage, contre 42 % en 1989.

Références

- Barker, K., « The UK Research Assessment Exercise: the evolution of a national research evaluation system », in *Research Evaluation*, 2007, 16, p. 3-12.
- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F., Evetts, J., « “New Public Management” et professions dans l’État: au-delà des oppositions, quelles recompositions? », in *Sociologie du travail*, 2011, 53: 3, p. 293-348.
- Bourdieu, P., de Saint Martin, M., « Les catégories de l’entendement professoral », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, 1: 3, p. 68-93.
- Fournier, M., Gingras, Y., Mathurin, C., « L’évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1988, 74: 1, p. 47-54.
- Garcia, S., Montagne, S., « Pour une sociologie critique des dispositifs d’évaluation », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, 4, p. 4-15.
- Halsey, A. H., *Decline of donnish dominion: the British academic professions in the twentieth century*, Oxford, Clarendon Press, 1992.
- Henkel, M., « The modernisation of research evaluation: the case of the UK », in *Higher Education*, 1999, 38: 1, p. 105-122.
- Lascoumes, P., Le Galès, P., *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004.
- McNay, I., « The Paradoxes of Research », in Henkel, M., Little, B., (eds.) *Changing relationships between higher education and the state*, London, Jessica Kingsley, 1999, p.191-208.
- Musselin, C., « Towards a sociology of academic work », in Amaral, A., Bleiklie, I., Musselin, C., (eds.) *From governance to identity: A festschrift for Mary Henkel*, Springer, 2008, p. 47-56.
- Power, M., *The audit society: Rituals of verification*, Oxford, Oxford University Press, 1999.
- Pratt, J., *The Polytechnic Experiment: 1965-1992*, London, Open University Press, 1997.
- Shattock, M., *The UGC and the management of British universities*, London, Open University Press, 1994.
- Trow, M., *Managerialism and the Academic Profession: Quality and Control*, Higher Education Report n°2, London, Quality support centre, 1994.
- Warner, D., Palfreyman, D., *The State of UK Higher Education: Managing Change and Diversity*, London, Open University Press, 2001.
- Weber, F., *Le travail à-côté. Etude d’ethnographie ouvrière*, Paris, INRA, 1989.
- Willmott, H., « Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University Education in the UK », in *Human Relations*, 1995, 48: 9, p. 993-1027.