



HAL
open science

L'évaluation de la performance des universités françaises : entre simplification de la complexité et complexification de la simplicité

Laurent Mériade

► **To cite this version:**

Laurent Mériade. L'évaluation de la performance des universités françaises : entre simplification de la complexité et complexification de la simplicité. Gestion et management. Université de la Nouvelle-Calédonie, 2011. Français. NNT : 2011NCAL0035 . tel-02970707

HAL Id: tel-02970707

<https://unc.hal.science/tel-02970707v1>

Submitted on 19 Oct 2020

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.

UNIVERSITÉ DE LA NOUVELLE-CALEDONIE

Doctorat en Sciences de Gestion

Laurent MERIADE

**L’EVALUATION DE LA PERFORMANCE DES
UNIVERSITES FRANCAISES : ENTRE
SIMPLIFICATION DE LA COMPLEXITE ET
COMPLEXIFICATION DE LA SIMPLICITE**

Thèse sous la direction d’Elisabeth Alma

Soutenue le 19 avril 2011

Jury :

| | |
|---|--|
| M. le Professeur Guy Agniel | Université de la Nouvelle-Calédonie |
| M. le Professeur Patrick Boisselier, <i>rapporteur</i> | CNAM, Paris |
| M. le Professeur Guy Solle, <i>rapporteur</i> | Université Paul Verlaine, Metz |
| Mme Elisabeth Alma, Maître de Conférences, HDR, <i>directeur</i> | Université de la Nouvelle-Calédonie |
| M. Gaël Lagadec, Maître de Conférences, HDR, <i>suffragant</i> | Université de la Nouvelle-Calédonie |
| M. Nicolas Mainetti, Maître de Conférences, HDR, <i>suffragant</i> | Université d’Auvergne |

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises par cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

« Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu »

(« Rien n'est dans l'esprit qui n'était pas avant dans le sens »)

Gottfried Wilhelm Leibnitz (1646 – 1716)

Remerciements

Que ce travail de thèse soit l'occasion d'exprimer ma reconnaissance et ma gratitude pour ma directrice de thèse Mme Elisabeth Alma. Elle a su faire part d'une très grande disponibilité à mon égard. Elle m'a communiqué avec une bienveillance constante le souci de l'exigence et de la rigueur scientifique.

Mes remerciements s'adressent aux Professeurs Guy Solle et Patrick Boisselier qui me font l'honneur d'évaluer mon travail de recherche.

J'exprime ma reconnaissance au Professeur Guy Agniel de bien vouloir examiner ce travail et le remercie de présider ce jury.

Je tiens à remercier Messieurs Gaël Lagadec et Nicolas Mainetti qui ont accepté d'être membres du jury et de suivre ainsi ce travail.

Cette thèse n'aurait pas pu être réalisée sans la contribution du Professeur Yves Dupuy qui m'a orienté dans la construction de ce travail et dont les conseils précieux ont nourri et nourrissent encore ma réflexion scientifique.

De même, ce travail doit beaucoup à la contribution des responsables d'université qui ont accepté de consacrer une partie de leur temps précieux à mon étude empirique. Qu'ils en soient chaleureusement remerciés.

Mes remerciements s'adressent à mes collègues et à la direction du centre universitaire Jean François Champollion d'Albi qui m'ont entouré dans la réalisation de ce travail et plus particulièrement à David Kahn pour son aide précieuse dans la relecture de mon travail.

Je remercie vivement la direction et les personnels du département GEA de l'IUT Aurillac qui ont su me témoigner leurs encouragements tout au long de la réalisation de cette thèse.

Enfin, je remercie affectueusement mes proches pour le soutien qu'ils m'ont toujours accordé et plus particulièrement ma mère à qui je dédie ce travail.

Sommaire

| | |
|--|------------|
| Introduction | 13 |
| Première partie. Simplifications des normes et organisations complexes : une évolution plus ou moins symétrique | 69 |
| Chapitre 1. Evaluation de la performance et performance de l'évaluation..... | 71 |
| Chapitre 2. La complexité en tant que cadre théorique d'analyse du processus simplification/complexification | 111 |
| Chapitre 3. La complexité paradoxale : paradigme d'analyse des méthodes d'évaluation de la performance dans les organisations universitaires | 169 |
| Conclusion | 199 |
| Deuxième partie. Le processus de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire : proposition d'un modèle explicatif par l'étude des simplifications de la complexité paradoxale | 203 |
| Chapitre 4. Complexité universitaire et simplification des paradoxes | 205 |
| Chapitre 5. Systèmes d'évaluation de la performance et complexification de la simplicité..... | 271 |
| Chapitre 6. Un processus de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire par la stabilisation des régulations et des simplifications autonomes | 307 |
| Conclusion | 383 |
| Conclusion générale | 387 |
| Annexes | 397 |
| Liste des tableaux et figures | 435 |
| Bibliographie | 437 |
| Table des matières | 465 |

Introduction

L'évaluation de la performance est aujourd'hui au cœur des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle s'inscrit dans la révision générale des politiques publiques (RGPP) et la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) qui introduisent des logiques de projet (objectifs, moyens, résultats), là où longtemps ont prévalu des logiques de moyens. Cette question de la mesure de la performance des établissements universitaires semble en partie réglée aujourd'hui par les systèmes d'évaluation mis en place par les instances de tutelle des universités et les classements internationaux. En effet, ceux-ci paraissent définir les fondamentaux de l'Université par lesquels celle-ci peut être pilotée. L'objet général de notre thèse est d'analyser les relations entre, d'une part, ces systèmes d'évaluation de la performance à l'Université, et d'autre part, l'évolution des modes de simplification de la complexité et de l'autonomie des établissements.

En France, les réformes de l'enseignement supérieur se caractérisent par des changements organisationnels (restructuration des universités, partenariats, PRES¹, compétences élargies, etc. En fait par des changements fondamentaux de type

¹ Pole de Recherche et d'Enseignement Supérieur

financier, juridique, structurel), et par une reconfiguration des universités nécessitant un ensemble d'adaptations notamment en matière de pilotage de la performance. Le nouveau contexte réglementaire, notamment, attribue aux « organisations universités » de nouvelles responsabilités concernant l'utilisation (et éventuellement la construction) d'outils de gestion de la performance. Il s'agit d'aider les organes dirigeants de ces établissements à remplir les missions qui leur sont assignées et à engager une réflexion sur « la performance » ainsi que sur les critères qui vont permettre le pilotage de cette performance. Cette immixtion de la performance dans les organisations universitaires définit désormais celles-ci comme « structure » de résultat (et de performance), et non plus seulement comme structure de moyens. Et même si la performance universitaire n'apparaît que partiellement définie dans cette démarche, elle suppose la participation de nombreux acteurs (présidence, vice-présidence, directeurs d'IUT, directeurs d'UFR, directeurs de laboratoires, etc.) dont les représentations et les valeurs vont être sensiblement perturbées et modifiées par la substitution d'une logique de résultat à une logique de moyen. Ces changements induisent des modifications dans les « jeux de pouvoir » (Baumgartner et Solle, 2009) et les rationalités mises en œuvre, ce qui n'est pas sans influence sur la complexification des interactions d'un grand nombre des acteurs de ces organisations. L'évaluation de la performance dans les universités porte sur l'enseignement et la recherche, mais aussi sur la gouvernance et la gestion des établissements (ressources humaines et financières, systèmes d'information et patrimoine immobilier). Son impact est d'autant plus important que les résultats de ces évaluations peuvent conditionner à terme la dotation des universités dans le cadre de leur contractualisation avec l'État.

L'évaluation des établissements se matérialise notamment par une batterie d'enquêtes et d'indicateurs. Cette attention particulière portée à la mesure ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes, et le biais majeur consisterait en une instrumentalisation de la démarche : la mesure pour la mesure. Une des interrogations essentielles de ce travail porte sur le volume et la complexité des indicateurs que les établissements doivent mesurer dans le cadre de leur évaluation. Leur suivi mobilise des ressources et des énergies considérables. Force est pourtant de constater que tous ne font pas sens pour ceux qui les suivent, parce qu'ils ne

répondent pas nécessairement à des préoccupations de terrain, et peut-être aussi parce que ceux qui sont en charge de les mesurer n'ont généralement pas participé à leur définition et ne s'en approprient pas les résultats. Dès lors, il nous semble que le choix et le sens des indicateurs de mesure de la performance universitaire pose problème, car ceux-ci sont fortement dépendants de la complexité des objectifs et des rationalités sous jacente des prescripteurs et des utilisateurs alors même que les indicateurs de performance utilisés ou prescrits sont simplement décrits comme des outils de perfectionnement de la gestion publique (*New Public Management*).

Sur le plan théorique, la question du sens et de l'influence des normes de gestion sur les décideurs passe par l'étude des processus de simplification de la complexité dans les organisations. Les universités forment des systèmes complexes. Ce sont, selon Le Gallou² « des ensembles, formant une unité cohérente et autonome, d'objets réels ou conceptuels (éléments matériels, individus, actions...) organisés en fonction d'un but (ou d'un ensemble de buts, objectifs, finalités, projets...) au moyen d'un jeu de relations (interrelations mutuelles, interactions dynamiques...), le tout immergé dans un environnement ». Comme tout système complexe, elles sont d'abord définies par les relations entre leurs composants et celles qu'elles entretiennent avec leur environnement. La plus importante de ces interactions se situe dans le retour d'informations relatives à ce qu'elles produisent, qui doit leur permettre d'évoluer vers des objectifs toujours plus ambitieux. Ces interactions informationnelles contribuent à la normalisation des indicateurs de gestion en leur permettant d'atteindre l'état de « normes » à partir des objectifs et des valeurs universitaires. C'est ce processus de construction des normes de gestion (que nous appelons « normalisation ») que nous souhaitons analyser dans ce travail de recherche en portant notre attention sur un type d'indicateurs et de normes (d'évaluation de la performance) dans un type d'organisation que nous définissons comme complexe et paradoxal.

² Le Gallou, F., et Bouchon-Meunier, B., (dir), *Systémique, théorie et application*, Éd. Lavoisier, 1992

³ Canguilhem, G., (1966), *Le normal et le pathologique*, PUF « Quadrige », Paris.

Pour Canguilhem, la normativité peut se définir comme des « autres normes de vie possibles ». Il considère qu'il n'y a pas de « normal et de pathologique en-soi », ce qui implique une réfutation de l'objectivité de la norme, et le refus d'une essence de la perfection. Être normatif, c'est pouvoir s'adapter, se donner de nouvelles normes d'existence, « l'homme normal, c'est l'homme normatif, l'être capable d'instituer de nouvelles normes, même organiques »³. La normalisation ne peut être comprise que par référence à l'individu qui juge des nouvelles normes de vie dont il fera l'expérience. Cette notion implique deux idées essentielles en matière d'évaluation de la performance : la première est que la performance a la capacité d'être infiniment autre, de se modifier devant les sollicitations extérieures ou les contraintes internes. La seconde implication est qu'il n'y a de norme que subjective, c'est à dire vis-à-vis de l'individu qui évalue ses modes opératoires modifiés (par son environnement ou les changements qu'on y apporte). La normativité permet de comprendre qu'il n'y ait ni normal, ni pathologique en-soi. Nier l'objectivité, c'est redonner voix à la subjectivité des membres de l'organisation en prenant en compte leur intervention dans le processus de construction des normes. C'est donc réhabiliter la place centrale du vécu des acteurs dans la construction de leurs relations à la performance, vécu qui participe à l'institution de nouvelles normes de performance issues de la subjectivité de l'acteur normatif.

Si, comme le souligne G. Leblanc (1998), « L'homme normatif est l'homme créateur de ses valeurs vitales et sociales »⁴, alors nous pouvons croire que la construction de normes d'évaluation de la performance ne peut se comprendre que par l'étude de la subjectivité des acteurs universitaires. Dès lors, dans ce travail, nous reprenons à notre compte, pour l'appliquer au contexte universitaire, l'hypothèse de norme subjective qui jalonne les travaux de Canguilhem. Si la norme n'est que subjective, l'analyse de la subjectivité des acteurs constitue un outil fondamental pour comprendre comment se construisent ou pourraient se construire les normes d'évaluation. Nous pensons que les simplifications des objectifs de performance que réalisent les dirigeants d'université, par l'entremise

⁴Le Blanc, G., (1998), *Canguilhem et les normes*, p70, PUF « Philosophies », Paris.

de leurs perceptions ou représentations, correspondent à la première étape de construction de normes subjectives d'évaluation. Aussi, l'étude approfondie de ces perceptions ou représentations de la performance doit nous permettre de mettre en évidence les relations existantes entre simplifications subjectives et normalisation progressive des instruments d'évaluation de la performance.

Bézivin et Gérbé⁶ définissent le modèle par : « *a model is a simplification of a system built with an intended goal in mind. The model should be able to answer questions in place of the actual system* ». Nous remarquons d'après cette définition que les deux concepts « modèle » et « système » sont dissociables dans une relation de modélisation liant un modèle au système qu'il modélise. Cette relation s'appelle « Représentation de »⁵. Pour ces auteurs, un modèle représente la simplification subjective d'un système existant. Ces analyses soutiennent l'hypothèse de norme subjective de Canguilhem en l'associant aux simplifications des systèmes de contrôle. Dans le cas des systèmes d'évaluation de la performance à l'Université, nous retenons, dans le cadre de notre travail, que si la norme n'est que subjective (Canguilhem, 1943), les simplifications subjectives des instruments d'évaluation (analysées par les représentations de la performance) peuvent participer à la construction d'un modèle normatif de performance.

Les établissements universitaires sont des terrains d'enquête privilégiés car, par leur taille et leurs filières, ils posent de manière prégnante la question du sens et de la légitimité des normes de performance et de la réduction de la complexité à travers ces normes. Ainsi, l'étude de la normalisation des instruments d'évaluation de la performance peut s'entendre comme une réduction ou une simplification de la complexité qui devient une herméneutique des représentations de la performance des acteurs universitaires.

La complexité au sens d'Edgar Morin est au centre de nos postulats d'analyse car elle associe à la fois les approches normative et paradoxale des outils

⁵ Bézivin, J., Dupé, G., Jouault, F., Pitette, G., and Eddine Rougui, J. (2003), «First experiments with the ATL model transformation language : Transforming XSLT into XQUERY». In *OOPSLA 2003 Workshop*, (cited at p. 125, 126, 127), Anaheim, California.

de gestion. En effet, Morin entend la complexité comme un processus récursif où le tout et les parties (« l'acteur et le système ») s'influencent réciproquement et mutuellement. Cette analyse peut être prolongée par l'étude de la récursivité des instruments par rapport à une organisation complexe telle que l'Université. Ceci renvoie à une problématique forte du contrôle de gestion qui est donc celle de la simplification de la complexité. Si la performance peut être autre et s'adapter aux contraintes internes et aux sollicitations externes, comment cette adaptation s'effectue-t-elle ? Peut-on aussi parler d'adaptation simplificatrice de la complexité à l'Université au travers des systèmes d'évaluation de la performance ? Et, le cas échéant, comment cette simplification s'effectue-t-elle ? Cette simplification subjective peut-elle être associée aux idées plus larges de contextualisation et de traduction ? En filigrane, cette interrogation laisse apparaître la problématique de l'influence du choix de l'instrument dans la relation gouvernant /gouverné soulevé par Le Galès et Lascoumes (2005) et nous renvoie également à une thématique propre à la gestion et relative à l'adoption ou la transposition des modes de gestion privée au secteur du management public.

Les modèles de contrôle de gestion développés dans le cadre de la grande entreprise privée (Fayol, 1916 ; Ford, 1926 ; Sloan, 1963) sont devenus des modèles universels, grâce à une diffusion entre les différents niveaux. Ces modèles reposent sur des démarches pragmatiques visant à améliorer le contrôle de gestion dans des contextes industriels spécifiques, partant d'objectifs bien identifiés. Le contrôle de gestion s'est ensuite développé comme un système de connaissance plus universel dédié aux entreprises du secteur marchand et non marchand. Le contrôle de gestion est ainsi théorisé comme le « processus par lequel les managers obtiennent l'assurance que les ressources sont obtenues et utilisées de manière efficace et efficiente pour la réalisation des objectifs de l'organisation » (Anthony, 1965, p.17). Les Méthodes de Pilotage de la Performance dont on considère qu'ils ont fait leurs preuves dans le champ organisationnel des grandes entreprises - représentation partagée au sein du champ par des interactions entre les dirigeants d'entreprises, les réseaux professionnels, les médias, les organismes de formation, etc. - se diffusent progressivement à d'autres champs de la société. Ce qui pose question, ce n'est plus la pertinence des outils d'évaluation de la performance et

leurs limites éventuelles dans le champ même des grandes entreprises, mais bien le principe d'universalité des outils de contrôle de gestion. La représentation de ces outils de contrôle est « décontextualisée » pour devenir une connaissance diffusée au niveau plus large des décideurs politiques et de la société. C'est ainsi que suffisamment d'acteurs se sont accordés à un moment donné à promouvoir des méthodes d'évaluation de la performance au sein d'organisations publiques à travers le New Public Management (Osborne et Gaebler, 1992 ; Hood, 1995). Ces modèles ont été considérés comme pertinents pour le pilotage d'institutions aussi diverses que les musées du patrimoine historique au Canada (Townley, 2002), les commissariats de police (Collier, 2001) et les universités (Townley, 1997) en Grande-Bretagne, le secteur de la santé en Norvège (Modell, 2001), les universités en Suède (Modell, 2003). Pour comprendre l'influence des normes d'évaluation sur les organisations, une perspective sociale large semble donc souvent nécessaire. De plus, l'analyse des discours et des représentations des gouvernants peut permettre de révéler les différentes dimensions de l'institutionnalisation des indicateurs ou des normes d'évaluation.

Aussi, l'étude des indicateurs de performance en tant que « dispositifs techniques et sociaux représentatifs de rapports sociaux spécifiques » (Le Galès, 2005) grâce à l'analyse des représentations de la performance et à celle des discours dans la relation tutelle/université, doit permettre de mieux appréhender ce qui fait sens dans les établissements universitaires. Qu'est ce qui, aujourd'hui, donne du sens aux outils d'évaluation de la performance des universités et permet leur normalisation ? Est-ce qu'il s'agit de la complexité de l'organisation, de l'instrument de mesure, des effets paradoxaux de leur coexistence ou plus encore, de l'influence mutuelle entre instrument et complexité paradoxale et donc de leur récursivité ? Telles sont les questions théoriques essentielles auxquelles nous souhaitons apporter des réponses par une approche méthodologique centrée sur l'étude des perceptions de la performance dans les établissements universitaires dans le rapport gouvernant/gouverné essentiellement.

Ainsi, sur le plan méthodologique, dans un premier temps, une enquête exploratoire portant sur les perceptions de la performance des dirigeants

d'université doit nous permettre de décrire le processus récursif de normalisation indicateur/organisation universitaire. Le problème méthodologique que ce travail propose de résoudre est celui de la prise en compte du niveau de complexité/simplicité des représentations de la performance des responsables d'établissements d'enseignement supérieur. Nous souhaitons mettre en œuvre une analyse des représentations de la performance universitaire pour décrire les contextualisations qu'opèrent les dirigeants d'université pour construire les normes d'évaluation. Ce niveau d'analyse méthodologique sera complété par un deuxième niveau d'étude à partir de notre participation observante au sein des universités et des établissements universitaires.

L'apparition d'indicateurs de performance dominants (voire omnipotents) dans le pilotage des universités renvoie, selon nous, à l'hypothèse suivante : les indicateurs de performance et leur légitimité peuvent se développer grâce à une régulation autonome à partir d'une adaptation des outils ou de leurs perceptions. Cette adaptation se réalise souvent dans un contexte de complexité paradoxale ou d'injonctions paradoxales auxquelles s'adaptent les universitaires par des stratégies « d'évitement » ou de « détournement » des paradoxes qui s'exercent par une contextualisation traductrice ou simplificatrice des instruments existants. C'est à une analyse de ce processus de contextualisation que nous voulons procéder sur le plan méthodologique afin, dans un premier temps, de vérifier son existence et dans un deuxième temps, d'ébaucher la pertinence de son étude par l'intermédiaire des représentations. Ainsi, nous souhaitons nous interroger sur l'exhaustivité de l'analyse des représentations de la performance des médiateurs que sont les dirigeants d'université pour identifier les liens entre simplification des instruments et complexité du contexte. En quoi les indicateurs ou les modes d'évaluation modifient ou renvoient aux représentations de la performance ? A quel type de rationalité le choix de cet indicateur fait-il appel et en quoi les indicateurs de performance universitaire traduisent-ils (au sens de Callon et Latour) une vision du monde ou un mode de gestion particulier ? De quelle manière ces représentations peuvent-elles être appréhendées et dans quel contexte ?

Au demeurant, la question pratique essentielle de ce travail de recherche consiste donc à s'interroger sur le processus de simplification de la complexité

universitaire par une analyse des perceptions de la performance. Celle-ci se réalise-t-elle de manière formelle et consciente ou s'inscrit-elle dans un processus informel plus complexe ? Aussi, nous formulons l'hypothèse générale selon laquelle les systèmes d'évaluation et de mesure de la performance des organisations universitaires nécessitent à la fois une simplification de la complexité et une complexification de ces mêmes processus de simplification que l'on peut décrire comme un processus récursif. Cette hypothèse renvoie à la «simplexité» décrite par Berthoz et qui peut être analysée selon nous par une étude des processus de contextualisation des systèmes d'évaluation de la performance opérés par les dirigeants d'université. Dès lors, il nous semble que cette double ambition de représentativité et de simplicité des instruments de mesure de la performance peut trouver un début réponse dans la compréhension de la «simplexité» (Berthoz, 2009) à l'œuvre ou à mettre en œuvre dans les processus de simplification de la performance et de contrôle.

La «simplexification» des outils de mesure de la performance par la compréhension des représentations de la performance représente sans aucun doute un processus idoine de rapprochement des rationalités à l'œuvre à l'Université. C'est en partant de cette hypothèse que nous démontrerons que l'efficacité des outils de mesure de la performance dans les organisations publiques (et notamment à l'Université) nécessite sans doute une mesure des impacts de l'instrument sur la construction et le rapprochement stratégique des rationalités universitaires. Cette «simplexification» se réalise selon nous au moyen d'une contextualisation des instruments d'évaluation par les dirigeants d'université dans leur rôle de médiation entre autorité de tutelle et personnels universitaires. Nous souhaitons démontrer que cette contextualisation s'opère soit par simplification soit par traduction ou par les deux (traduction simplificatrice) et qu'elle peut être étudiée et analysée à partir des représentations de la performance des dirigeants d'université.

Ce premier questionnement renvoie à une autre question pratique qui doit être abordée lorsqu'on parle de ce qui fait sens dans une organisation universitaire en termes d'évaluation de la performance. Il s'agit de la question de l'identité des universités dans la mesure où la performance dépend de l'identification des

objectifs et des représentations de l'université. Ce qui pose la question de la représentation de l'identité des organisations universitaires par un système d'indicateurs ou normes de gestion, la plupart du temps prescrits par la hiérarchie : pour être contrôlable, « une organisation doit pouvoir se dire et dire autour d'elle ce qu'elle est » (Dupuy, Y., 1999). La question de la performance semblant être à la base du contrôle de gestion (Bouquin, 1994 ; Bouquin et Pesqueux, 1999 ; Dupuy, 1999), il convient de se demander dans quelle mesure ces normes de gestion permettent à l'université de s'identifier et d'être reconnaissable. Ce qui peut nous amener à nous interroger sur l'efficacité du processus de simplification des instruments d'évaluation sur la construction ou la déconstruction des représentations de la performance. Ces interrogations pourront trouver un début de réponse dans l'analyse des processus de normalisation des instruments d'évaluation à partir des perceptions des dirigeants d'université. En effet, si la mesure de la mesure constitue une question canonique du contrôle de gestion, alors notre hypothèse de recherche relative à la contextualisation des instruments d'évaluation doit pouvoir trouver sa place au sein de ces perspectives paradigmatiques.

A partir du postulat selon lequel il y a nécessairement simplification du complexe dans la construction des outils de gestion, nous focalisons nos recherches sur l'analyse des représentations de la performance et sur son rapprochement avec les processus de simplification des outils d'évaluation (ce qui n'interdit pas pour autant la complication ou la complexification du système d'évaluation dans son ensemble). L'objectif premier de notre recherche consiste donc à déterminer comment peut s'analyser ce rapprochement en termes de simplification-complexification contextuelle et de quelle manière ces représentations pourraient impacter à leur tour les outils d'évaluation dans leur processus de simplification.

Le contexte de recherche

Le contexte de notre recherche est celui d'un type d'organisation, les établissements universitaires qui se caractérise à la fois par une grande complexité des représentations de la performance, par une diversité « configurationnelle » et par la coexistence de rationalités multiples. Cela rend d'autant plus pertinente l'interrogation portant sur la simplification de cette complexité par un système d'indicateurs de performance porteur de paradoxes dans sa confrontation avec un environnement complexe et rationnellement hétérogène.

La problématique générale de ce travail renvoie au sens des indicateurs d'évaluation utilisés pour mesurer la performance publique et à une question canonique du contrôle relative à la simplification de la complexité récurrente en gestion et contrôle de gestion.

L'université, par la diversité des configurations et des rationalités qu'elle intègre, nous paraît être un domaine d'observation riche d'enseignements sur l'analyse des relations entre performance et configuration spatio-temporelle des organisations publiques. Ceci renvoie donc à une question plus générale sur les perceptions de la performance universitaire et sur les modes de définition de règles autonomes d'évaluation de la performance dans des contextes organisationnels complexes et paradoxaux. Comment apparaissent les normes d'évaluation de la performance dans les universités ? En quoi les indicateurs renvoient aux représentations de la performance pour constituer des normes d'évaluation ? Comment s'effectue le passage de l'indicateur prescrit à la norme plus ou moins autonome ? Il s'agit de comprendre la construction des normes qui régissent le système et les modalités de ce processus.

L'université

Dans une organisation comme une université, l'environnement tient une place de choix. La plupart des débats, des conflits et des analyses reflète les changements imposés aux universités par leur environnement (Beaulieu et Bertrand, 1999). Les universités répondent continuellement aux besoins de leur environnement ; en

réalité, chaque activité reflète en quelque sorte un besoin. Elles sont en général plutôt réactives que proactives. Dans ce contexte, les universités jouent un rôle économique important. Elles génèrent des emplois, elles forment les travailleurs. Elles permettent aux organisations régionales d'avoir accès à des ressources humaines compétentes, facilitent l'accès à l'éducation, et produisent des recherches utiles pour le développement local ou national. En somme, elles permettent à la population de bénéficier de services de qualité.

Les principaux acteurs du système universitaire

L'État, les établissements universitaires et les acteurs individuels de premier plan que sont les enseignants-chercheurs doivent s'assurer de la qualité des services et en répondre devant la société. Traditionnellement, l'université peut se décrire comme un système à la recherche d'un équilibre entre les trois types d'intervenants prenant la forme d'un triangle de tensions entre ces principaux acteurs qui répondent de la qualité du service devant la société en tenant compte des attentes des autres acteurs internes et externes (étudiants, personnels techniques, employeurs, entreprises, collectivités locales...).

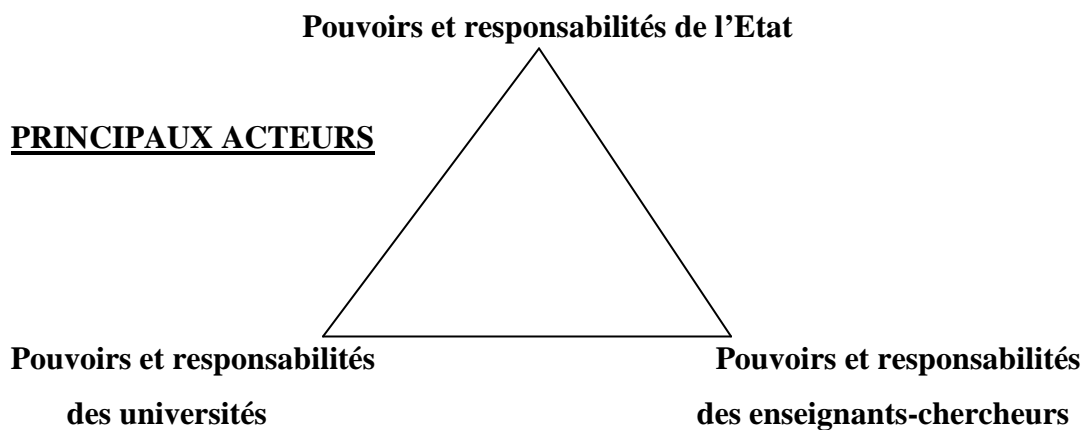


Figure 1. Pouvoirs et responsabilités à l'Université

Une université est une organisation d'expertise professionnelle (telle que décrite par Hardy, Langley, Mintzberg et Rose, 1983). Selon ces auteurs, l'organisation d'expertise professionnelle se montre extrêmement stable en général, et en perpétuel changement dans sa pratique opérationnelle. Les clientèles changent, les cours, les programmes et les activités sont modifiés constamment.

Souvent décrites comme des « anarchies organisées » (Cohen, March et Olsen, 1972), les universités et leurs composantes posent des problèmes spécifiques de gouvernance. Du point de vue de la régulation et du contrôle, mesurer la performance est un des aspects les plus délicats de cette gouvernance des universités (Baussart, 2005). Il s'agit d'un thème actuel, porteur de forts enjeux, et paradoxalement très peu traité en Sciences de Gestion.

Si les travaux produits en Sociologie comme en Sciences de Gestion ont mis l'accent sur la présidence et le contrôle central, peu de choses ont été écrites sur la façon dont les orientations définies par la présidence sont effectivement implémentées aux niveaux secondaires de l'institution. Un tel problème peut être considéré a priori comme secondaire. Toutefois, que le terme gouvernance désigne le gouvernement des universités ou que l'on considère que la gouvernance a pour objet de gouverner les décisions des dirigeants et de délimiter leur latitude décisionnelle (Charreaux, 2002), il faut souligner avec Méla (2007, p. 6) « qu'il ne sert à rien d'avoir le pouvoir de décision si on n'a pas celui d'imposer les décisions. C'est pourquoi la question de (savoir) comment implémenter les décisions est le principal défi pour améliorer la gouvernance d'une université ». Or, même dans le nouveau cadre défini par la loi LRU de 2007 et la LOLF, la présidence a besoin de relais pour ses actions. Même s'ils ne sont pas des alliés naturels de la présidence (Mignot-Gérard, 2006), les doyens ou directeurs d'UFR n'en constituent pas moins une courroie de transmission vitale entre cette présidence et les composantes (Musselin, 2001) et il devrait en être à l'identique à l'avenir, même si d'autres structures plus transversales complètent le schéma organisationnel universitaire.

A ce jour, comme le souligne Trannoy (2006, p. 9) de façon quelque peu brutale : « Pour la Présidence, une bonne UFR est une UFR qui contient ses coûts dans ses limites imparties et le directeur d'UFR est essentiellement un contrôleur des coûts ». Comment les doyens s'acquittent de cette tâche ? Pas très bien, selon la Conférence des Présidents d'Université (2002) « ...actuellement, dans nombre d'universités, on peine à imposer cette priorité de l'institution sur les intérêts particuliers. La difficulté rencontrée par nombre d'établissements, pour réguler le

volume d'heures complémentaires d'enseignement, par exemple, témoigne de ce tâtonnement entre intérêt général et intérêt de certains groupes ou de certaines personnes ». Parallèlement de nombreuses instances politiques (Sénat, 2009) ou universitaires déplorent l'absence d'outils structurés pouvant être utilisés dans le cadre universitaire pour la mesure et l'évaluation de la performance. Comme le souligne Musselin (2001), les universités sont en fait des confédérations de micro-unités de production d'enseignement et de recherche, faiblement interdépendantes, voire en concurrence les unes avec les autres.

Un système comptable réformé et adapté aux exigences de l'évaluation

La comptabilité des universités françaises et assimilées (12 établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel) a été modifiée, à partir de 2001, pour constituer un outil d'évaluation plus pertinent. Pour atteindre cet objectif, il a été décidé d'aligner la description comptable des opérations effectuées par les universités sur la pratique des entreprises. Pour ce faire, un nouveau plan comptable et un nouveau guide comptable appliqué ont été présentés au Conseil National de la Comptabilité (CNC). Cette instance normative en matière de comptabilité a déclaré ces deux documents conformes au plan comptable général des entreprises. C'est ainsi que depuis 2001, les universités disposent d'un « alphabet comptable » (le plan comptable) commun avec celui des entreprises. A compter de cette même date, les universités disposent également d'un langage leur permettant de décrire plus fidèlement leurs coûts et leurs moyens. En effet, ces rappels de la doctrine comptable et l'alignement sur la pratique des entreprises vont accroître la crédibilité de la démarche d'évaluation de la performance en apportant des informations, certes encore incomplètes, mais incontestables. Il sera possible de conforter la démarche de détermination des coûts (par étudiant, par chercheur, par enseignant etc.) entreprise par l'université à partir de données certaines et opposables aux tiers. Ceci accompagne et facilite une démarche d'évaluation de la performance fondée sur une approche quantitative telle qu'elle apparaît dans les systèmes d'évaluation prescrits actuellement.

De même, une approche ressources peut également être engagée avec des informations comptables émanant des recettes constatées au cours de l'exercice

annuel comptable (comptes participant à la détermination du résultat) mais aussi à partir d'éléments pluriannuels (comptes hors bilan). Cette approche représente aussi, un développement technologique des outils d'information financière qui guide l'émergence des modes d'évaluation de la performance universitaire. Cette relation de dépendance information/évaluation s'inscrit dans une construction contingente des instruments de gestion qui fait apparaître la nécessité de mesurer la subjectivité associée à la mise en place de ces instruments. La normalisation des outils de gestion se structurent, selon nous, à partir de la subjectivation des moyens de connaissance mis en œuvre par les acteurs universitaires.

Les indicateurs à l'université

A partir de ces réformes structurelles successives et d'un outil comptable adapté aux exigences de l'évaluation de la performance privée, l'introduction de la culture de la performance et de son évaluation est apparue beaucoup plus naturelle et plus facilement intégrable dans le processus de construction des représentations de la performance. L'évaluation est avant tout au service de l'action. Elle permet d'orienter cette dernière à partir de la prise de conscience, par les acteurs d'une organisation (ou d'un projet), des limites ou des avancées produites par leur activité. C'est un outil de gestion, d'information et de contrôle à la disposition de ces mêmes acteurs. Centrée sur l'analyse systématique de l'action, de ses impacts et de ses stratégies d'intervention, l'évaluation favorise une démarche réflexive nécessaire à la construction d'un « savoir pour l'action⁶ ». Elle contribue à l'apprentissage organisationnel au sens que lui ont donné Chris Argyris et Donald A. Schön.

L'apprentissage organisationnel peut être défini comme « un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes⁷ ». Argyris défend l'idée selon laquelle la capacité d'apprentissage d'une organisation constitue son capital le plus important. C'est

⁶ Argyris C., (2003), *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Dunod,

⁷ Kœnig, G., (2006), « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », *Revue française de gestion*, 1/2006 (n° 160), pp. 293-306.

elle qui permet aux organismes, qu'ils soient publics ou privés, d'appréhender les changements auxquels ils sont confrontés en permanence. Cette capacité d'apprentissage est toutefois conditionnée en grande partie par la cohérence des décisions de l'équipe de direction et le style de management. Plus ce dernier sera participatif et donnera aux individus l'opportunité d'être des acteurs à part entière, plus les apprentissages individuels et collectifs pourront se développer. Dans une organisation apprenante, l'erreur, loin d'être sanctionnée, devient source d'enseignement pour progresser.

Que recouvre l'évaluation dans les universités ?

L'évaluation dans les universités porte sur l'enseignement et la recherche mais aussi sur la gouvernance et la gestion des établissements (ressources humaines et financières, systèmes d'information et patrimoine immobilier). Son impact est d'autant plus important que les résultats de ces évaluations conditionneront à terme la dotation des universités dans le cadre de leur contractualisation avec l'État. Ne perdons pas de vue que l'évaluation des universités s'inscrit dans un champ de réforme, légitimé par le vote d'une loi (LRU)⁸. L'État se veut pilote, partenaire des établissements et « garant de l'application de la réforme⁹ ». L'évaluation se présente, dans ce contexte, comme l'un des nombreux leviers de changements qui bouleversent les principes et les valeurs sur lesquels se fondait jusque-là l'action des individus.

Ce qui change, c'est l'autonomie accordée aux établissements. De cette autonomie découle une responsabilité accrue des universités dans la mise en œuvre de la réforme. Celles-ci doivent non seulement rendre compte de la manière dont elles ont géré les deniers publics, mais aussi se positionner sur un marché concurrentiel. L'État subventionne, l'État attend des résultats. En conséquence, il revient à chaque université d'élaborer sa propre stratégie et d'en piloter le déploiement comme le ferait une entreprise du secteur marchand. L'objectif est bien de développer une culture du pilotage, de la qualité, de la performance et du

⁸ Loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (n° 2007-1199 du 10 août 2007)

⁹ <http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/-l-etat-partenaire-accompagnateur-et-garant-de-la-reforme-.html>

résultat. L'introduction de nouveaux outils de gestion peut sans doute favoriser l'émergence de nouvelles logiques d'action. Il convient toutefois de s'assurer que ceux qui les mobiliseront en ont compris l'essence.

L'évaluation des établissements par le biais des indicateurs

L'évaluation des établissements se matérialise notamment par une batterie d'enquêtes et d'indicateurs. Cette attention particulière portée à la mesure n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes, et le biais majeur consisterait en une instrumentalisation de la démarche : la mesure pour la mesure. Une des inquiétudes porte sur la quantité d'indicateurs que les établissements doivent mesurer dans le cadre de leur évaluation. Leur suivi mobilise des ressources et des énergies considérables. Force est pourtant de constater que tous ne font pas sens pour ceux qui les suivent, parce qu'ils ne répondent pas nécessairement à des préoccupations de terrain, et peut-être aussi parce que ceux qui sont en charge de les mesurer n'ont généralement pas participé à leur définition et ne s'en approprient pas les résultats. Un indicateur pertinent est un indicateur qui contribue à éclairer une problématique précise : que ce soit pour déterminer le niveau initial d'un processus, définir des objectifs, mesurer le degré d'atteinte de ces derniers ou s'assurer de la pérennité des changements introduits. Ce qui importe n'est donc pas tant le résultat que ce que l'on en fait c'est-à-dire de quelle manière on l'analyse, sans perdre de vue certains éléments de principe ou de contexte, et comment on s'en saisit pour décider et mettre en œuvre de nouvelles théories d'action. À tout indicateur doivent donc être associés les éléments qui permettront de l'interpréter, de même que les critères de sa définition et le contexte dans lequel il sera mis en œuvre.

Pour préparer et accompagner la mise en œuvre de la LRU et le passage aux RCE¹⁰, le suivi des indicateurs (selon la vague¹¹) représente la principale activité des directions universitaires. Les données sont extraites des logiciels de gestion de l'établissement et traitées par les référents pilotage dans les composantes, les

¹⁰ Responsabilités et compétences élargies

¹¹ Les vagues A, B, C, D correspondent aux quatre zones géographiques définies par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche dans le cadre de ses relations contractuelles avec les établissements. Ces zones ont été reprises par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) dans le cadre de leurs campagnes d'évaluation

directions et les services. Ces derniers font remonter leurs résultats à la gouvernance qui les analyse et les transmet au ministère. Certains indicateurs ne sont pas suivis, faute de disponibilité des données ou en raison d'un manque de précisions dans la définition de l'indicateur. C'est le cas parfois, par exemple, de l'indicateur relatif au taux d'insertion professionnelle qui nécessite un travail d'investigation important sur plusieurs cohortes d'étudiants. Ce travail qui réclame un investissement opérationnel conséquent n'est pris en charge que grâce à la bonne volonté de certains responsables de diplôme ou de formation. Ceci pose donc la question des moyens à mettre en œuvre pour construire et faire vivre un système d'évaluation de la performance. La simplification est souvent la réponse apportée à cette question mais elle n'aura de pertinence que si elle peut répondre simultanément à la question : que simplifie-t-on et comment le simplifie-t-on ?

Pour d'autres, c'est la fiabilité qui est questionnée. Par exemple, les typologies utilisées dans les logiciels de gestion (comme Apogee ou Sympa) ne permettent pas toujours de trier et d'extraire les données pertinentes pour la mesure. Des variations énormes ont ainsi été observées d'une période sur une autre, dont l'analyse a démontré l'existence d'erreurs dans le traitement des données. Enfin, l'appréciation des indicateurs qualitatifs repose, quant à elle, sur des éléments d'interprétation subjectifs, avec le risque que les résultats soient parfois sous ou surévalués. La remontée des données ne s'avère pas naturelle, nécessitant souvent plusieurs relances, sans doute parce que l'évaluation n'est pas encore intégrée aux pratiques et qu'elle relève d'un exercice fastidieux dont la valeur ajoutée n'a pas encore été démontrée aux acteurs de l'université. De plus, l'évaluation peut être perçue comme un moyen de contrôle pouvant donner lieu à des récompenses, mais aussi et surtout à des sanctions. Le risque est de déboucher sur des effets « vitrine », éloignés des objectifs d'un service public réformé et en adéquation avec les attentes de son environnement. Comme cela a été souligné plus haut, l'évaluation est un outil. Il serait naïf de croire qu'il produira seul les changements culturels escomptés. Une démarche de changement n'a aucune chance de porter ses fruits si les individus chargés de sa mise en œuvre ne sont pas convaincus de l'intérêt de ces changements pour eux-mêmes.

L'évaluation au service de la stratégie des établissements

Chaque établissement doit nécessairement intégrer les six grandes missions des universités (article 123-3 de la LRU) dans sa stratégie globale, sans pour autant perdre de vue ses propres spécificités : ce qui constitue son identité. Cela suppose de « bien se connaître et savoir se définir » (Dupuy, 2001), et l'évaluation constitue certainement un bon outil, à condition d'être pertinente et bien conduite. C'est probablement grâce à un dialogue constructif entre les établissements et leur tutelle que la démarche d'évaluation (qui se cherche encore) pourra évoluer et prendre tout son sens. À ce titre, on peut noter que le nombre d'indicateurs ministériels a été revu à la baisse dans le cadre du nouveau contrat quadriennal, mais on peut s'interroger sur la pertinence de cette simplification instrumentale. Est-elle guidée par une recherche de simplicité ? ou bien consiste-t-elle, comme le suggèrent les mathématiciens des années 1970, à construire un « simplexe » pour incorporer la complexité dans la définition du simple ? Selon nous, c'est cette dernière « simplicité » que les systèmes d'évaluation de la performance doivent intégrer dans leur construction. En outre, la compréhension des représentations de la performance et du processus de construction de ces représentations, constitue une étape majeure de mise en œuvre d'outils d'évaluation efficaces, efficaces, pertinents et donc « simplexes ».

Ainsi que nous l'avons précisé, les universités sont des systèmes complexes et, comme toute organisation, elles sont avant tout composées de personnes dont les intérêts ne convergent pas nécessairement. C'est pourtant de l'activité de ces dernières, de leur énergie et de leur engagement aux objectifs communs que dépendent en grande partie le succès et la pérennité d'une organisation. L'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel se réalisent par l'existence d'outils de gestion qui permettent d'intégrer la plus grande partie des caractéristiques de la complexité environnementale de l'organisation universitaire. Cela suppose, préalablement, d'avoir défini ce qu'on entend par la complexité universitaire, ce qui, nous semble-t-il est réalisable par la prise en compte des représentations de la performance des managers à travers la lecture des outils d'évaluation utilisés dans les tableaux de bord ou les évaluations ministérielles. L'évaluation vient ensuite, une fois que les objectifs stratégiques et les moyens

pour les atteindre ont été définis et communiqués clairement, à tous les niveaux. Les réformes en cours et les outils qui leur sont associés induisent des changements importants en matière de logique de gestion. Or, des changements d'une telle envergure ne se décrètent pas, ils se construisent dans le temps, à partir d'une connaissance approfondie du contexte et d'une co-construction des outils ou, du moins, d'une intégration des schémas d'apprentissage organisationnel à l'œuvre dans les établissements universitaires.

Comment fixer un bon indicateur ?

Il semble nécessaire pour bien comprendre la méthodologie suivie par ce travail de rappeler quelques définitions. Qu'est-ce qu'un indicateur, pourquoi en avons-nous besoin, à qui va-t-il servir, comment le construire, quelle sera son utilisation ? Pouvoir répondre à toutes ces questions est indispensable pour établir la liste qui doit être retenue. La dernière question trouve très facilement sa réponse car un indicateur sert avant tout à vérifier si les objectifs ont bien été atteints, et cela avec un coût minimum. Il va donc être fixé en fonction d'objectifs déterminés à l'avance. Les indicateurs permettent aussi de photographier à un instant donné la situation d'un service ; dans le temps, ces mêmes indicateurs peuvent évaluer l'évolution de ce service. La norme ISO 11620 définit un indicateur comme étant une « expression servant à caractériser des activités en termes quantitatifs et qualitatifs afin d'en déterminer la valeur, accompagnée de la méthode de calcul associée ». Un indicateur est un outil d'aide à la décision pour l'administration ou les tutelles. Il va permettre, par exemple, d'aider à la décision d'embaucher ou pas, ou encore d'attribuer des fonds à une action spécifique. Il permet de rendre compte d'une activité, de l'utilité de cette activité, de la nécessité de la conserver, c'est donc un outil de pilotage non négligeable.

C'est également un outil interne qui permet de vérifier que l'on a atteint ses objectifs, de détecter ses points faibles afin de les améliorer, ses points forts afin de les conserver. C'est encore un outil de valorisation de son travail et donc de reconnaissance. Il est donc très important que les indicateurs choisis soient tous compréhensibles par tout un chacun, directement liés aux objectifs fixés, quantifiables, atteignables et pertinents. Par ailleurs, un indicateur seul ne vaut rien

car il faut expliciter le contexte dans lequel il intervient. Il doit être associé à d'autres indicateurs pour permettre une vision globale d'un service ou d'une activité. De plus, il convient de garder en mémoire qu'un indicateur évolue dans le temps. Certains peuvent se révéler à l'usage moins pertinents, car le contexte change, ou encore difficiles à relever, et devront être remplacés ou suivis dans le temps et donner lieu à des tableaux de bord.

Quelques types d'indicateurs

Il existe plusieurs types d'indicateurs, en voici quelques-uns :

- Les indicateurs d'activité permettant de mesurer ce qui est fait ou ne l'est pas (exemple : nombre d'étudiants diplômés).
- Les indicateurs de productivité qui mesurent la productivité d'un agent dans ses fonctions (exemple : nombre d'étudiants postulants).
- Les indicateurs de qualité qui mesurent le degré d'anomalies (exemple : taux de réclamation ou encore taux d'échec de connexion).
- Les indicateurs de moyens mesurant les coûts d'une activité (exemple : nombre d'heures passées sur une tâche x rapporté au coût salarial).
- Les indicateurs de performance qui associent les indicateurs de productivité à ceux de la qualité et sont rapportés aux indicateurs de moyens (exemple : performance du service du ressources humaines).

A chaque indicateur est généralement associé un objectif fixé soit de manière unilatérale (par un supérieur ou une autorité de tutelle), soit de manière concertée (entre plusieurs parties prenantes). Cet objectif doit faire l'objet d'une description sous forme de processus. Un processus décrit l'enchaînement complet et logique d'une activité. Les procédures, elles, décrivent toutes les actions qui concernent un processus donné. Chaque procédure comporte un objet, le domaine d'application concerné, la description de la procédure ainsi que la liste des documents associés (comme par exemple un règlement intérieur). On peut disposer à la fois de procédures communes et de procédures spécifiques, sachant qu'il faut privilégier si possible les procédures collectives. La norme ISO 9000 décrit le processus ainsi : « Toute activité ou ensemble d'activités qui utilise des ressources pour convertir des éléments d'entrée en éléments de sortie... ». Un bon indicateur

doit être à la fois réaliste et contraignant. Si l'objectif est, dès le départ, trop difficile à atteindre, l'indicateur est faussé car impossible à tenir. Par contre, il n'a aucune valeur s'il est trop facile à atteindre. Il faudra sans doute aussi éliminer ceux qui entraînent des effets pervers, susceptibles d'interprétations divergentes.

À partir de ces définitions, la mise en place d'un système de mesure ou d'évaluation de la performance nécessite de connaître les activités réalisées par chacun des membres intervenant plus ou moins directement sur le niveau de performance défini. Ces activités peuvent faire l'objet d'études approfondies afin d'identifier les procédures associées qui peuvent être réunies sous un processus. Pour chacune des activités recensées, on peut pointer les endroits ou les tâches où il est possible d'évaluer l'action en cours et donc d'intégrer un indicateur, ce qui en génère dans un premier temps un très grand nombre. C'est après cela que la procédure de simplification s'impose souvent pour réduire le nombre d'indicateurs ; procédure qui à notre sens est souvent oubliée ou du moins négligée par la suite dans les analyses de la performance, alors même qu'elle délimite très significativement le type de performance recherché et les actions menées.

Aussi, il est selon nous indispensable de mesurer l'impact de ces simplifications sur les représentations des acteurs afin de mesurer les incidences en termes de performance et de stratégie d'une simplification des outils d'évaluation. Même si un objectif ou un niveau de performance peut paraître ambitieux dans sa définition, l'utilisation d'un ou plusieurs outils d'évaluation peut détourner l'organisation des objectifs affichés et recherchés. Ce détournement peut dès lors se retrouver dans les représentations de la performance des acteurs et notamment celles des médiateurs que sont les managers ou dirigeants. C'est pourquoi il nous semble important d'analyser ce dysfonctionnement lié à l'utilisation de tout type d'outils d'évaluation de la performance, d'autant que l'étude porte sur des structures particulièrement complexes. Au fond, l'université peut être tenue pour un « cas d'école » tant le nombre d'acteurs et parties prenantes génèrent un niveau de complexité très élevé. La question de la simplification de la complexité se pose dans toute son acuité lorsque l'on compare les modes de simplification en œuvre dans des organisations universitaires disposant d'indicateurs d'évaluation

équivalents. L'apparition de ces normes s'accomplit à partir d'une contextualisation des indicateurs d'évaluation de la performance le plus souvent prescrits par une autorité de tutelle. Ainsi, faisons-nous l'hypothèse que les indicateurs d'évaluation passent à l'état de norme par les interprétations ou les perceptions que peuvent en avoir les acteurs universitaires et, dans un premier temps, les médiateurs entre hiérarchie et opérationnel que sont les dirigeants d'université. Comment les acteurs universitaires (et plus particulièrement les présidents d'université) participent-ils à la construction de normes d'évaluation à partir de leurs représentations et perceptions de la performance ? Cela s'inscrit-il dans un processus de simplification de la complexité ou de complexification des processus de simplification ? Ceci pose alors la question essentielle du maillage spatio-temporel des représentations de la performance. Dans quelles mesures les représentations de la performance peuvent-ils décrire un processus de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance ? Le cas échéant, comment cette normalisation des indicateurs s'effectue-t-elle ?

Le choix méthodologique d'étudier les représentations et les perceptions de la performance des présidents (dirigeants) d'université s'inscrit dans une volonté de décrire et analyser les processus de construction des normes et des pratiques d'évaluation de la performance. Peut-on parler de transformation des systèmes de pilotage sur la base de cette normalisation des indicateurs ? Cette normalisation, si elle est vérifiée, provient-elle d'une simplification supplémentaire et supérieure des outils du contrôle (moyens) ou d'une volonté de conformité et d'homogénéisation des résultats face à une complexification de l'environnement, ou encore d'une transformation des objectifs de performance universitaire ? Cette normalisation des indicateurs d'évaluation de performance s'exécute par une contextualisation de ces derniers que l'on peut retrouver par l'analyse des représentations de la performance des acteurs universitaires et plus particulièrement celles des dirigeants d'université qui sont en contact immédiat avec les outils prescrits. Sous cet angle général, nous considérons que l'analyse méthodologique des représentations de la performance peut nous permettre de déterminer si cette contextualisation des indicateurs en vue de leur normalisation s'obtient par perfectionnement itératif des simplifications ou par conformité et homogénéisation,

ou encore par d'autres moyens tels que la transformation des objectifs ou leur traduction.

Normalisation des formes d'évaluation de la performance : un processus subjectif et émergent

La propagation des outils de contrôle comptable fait donc partie d'un phénomène social plus vaste, celui de la propagation du paradigme de l'organisation scientifique du travail. Il existe plusieurs approches théoriques qui permettent d'interpréter ce phénomène social ; elles puisent leur inspiration des travaux de sociologues et philosophes comme Karl Marx, Max Weber, Jürgen Habermas, Michel Foucault ou encore Anthony Giddens (Ryan et al., 2002). Nous présenterons ici quelques unes de ces interprétations de la propagation des systèmes d'évaluation de la performance.

Parmi les spécialistes de l'impact des techniques comptables sur les classes et les groupes dans la société, figurent Hopper et Armstrong (1991). Ces auteurs empruntent des idées de Marx et interprètent par ce prisme l'introduction des techniques comptables dans les entreprises capitalistes. Ils concluent que la comptabilité des coûts a détruit les sous-contrats internes et les contrôles professionnels (*craft controls*) qui existaient dans les manufactures traditionnelles en permettant l'homogénéisation du travail par les ingénieurs du management scientifique. De ce fait, la classe dominante s'assure ainsi la possibilité d'accroître son contrôle sur le travail et de se procurer des revenus supplémentaires en expropriant la valeur ajoutée par la classe des travailleurs. Cela permet le passage de la phase manufacturière du capitalisme à la phase des grands conglomérats monopolistiques. L'évaluation de la performance universitaire se prête à une interprétation similaire puisque elle correspond bien à la définition des instruments comptables susceptibles de servir à une hiérarchie pour contrôler le travail délégué aux subordonnés. Cependant, cette prééminence des rapports hiérarchiques dans la construction des outils d'évaluation constitue également une destruction partielle des repères professionnels dont disposent les acteurs universitaires. En même temps, cette prescription de règles de contrôle hiérarchique, au même titre que l'introduction de la comptabilité des coûts dans les entreprises capitalistes au début

du XX^e siècle, naît d'une volonté d'homogénéisation des repères de performance universitaire destinés à donner des réponses politiques aux sollicitations des citoyens et de la société civile.

Il y a bien simplification instrumentale de premier rang (ou de premier ordre) en vue d'une lecture homogène des niveaux de performance universitaire qui porte sur des instruments de pilotage de la performance plutôt volumique et productiviste. Ce mode de simplification est très approprié au contrôle hiérarchique, car il facilite l'interprétation de résultats facilement comparables dans l'espace et dans le temps. Par contre, cette simplification de premier rang fondée sur une rationalité optimisatrice et quantitative néglige en grande partie les acteurs sur lesquels portent les mesures de la performance. Or ceux-ci vont construire un mode itératif de simplification que l'on peut qualifier de « second rang » ou second best (R. Lipsey, K. Lancaster, 1956) par l'intermédiaire de la contextualisation des instruments qu'ils opèrent. En effet, la première confrontation des instruments de contrôle prescrits avec les réalités universitaires va se réaliser par l'intervention des présidents d'université qui se situent au centre du dispositif de pilotage de la relation tutelle/université. Cette analogie va s'accomplir afin de dépasser ou de gérer les paradoxes que fait apparaître la surexposition d'indicateurs quantitatifs dans les systèmes de pilotage prescrits (indicateurs de contexte : % d'inscrits dans les diverses formations, nombre d'enseignants chercheurs déclarés, nombre de personnels non enseignants. Indicateurs de performance : taux de réussite en L3, part des inscrits en Master, etc.).

Fondant, sa démarche sur le matérialisme historique de Marx, mais dans un style moins revendicatif, Toms (2005) montre que les outils de contrôle comptables et financiers se sont imposés dans les entreprises britanniques du secteur du textile au fur et à mesure de la socialisation des capitaux (*socialization of capitals*) des entreprises et de la centralisation des moyens de production dans des structures monopolistiques. Le pilotage de la performance n'est plus alors un simple outil de gestion, mais un outil de maintien de l'ordre social là où les moyens de production sont concentrés dans de grosses structures monopolistiques et où le marché financier impose des objectifs financiers contraignants. Cette situation est assez

proche de celle des changements qui interviennent à l'Université à l'heure actuelle et qui privilégient la gestion de masse et les effets de taille par la recherche d'une taille critique pouvant mobiliser une plus grande quantité de ressources internes et externes. Le pilotage de la performance devient un instrument de stabilisation des objectifs de performance et, par conséquent, des normes sociales propres aux universités. Cette conception rejoint l'idée de subjectivation des outils de gestion qui attribue des objectifs sociaux aux instruments de pilotage de la performance. Ces objectifs de performance de second rang sont des « construits » issus de la normalisation structurée par les acteurs universitaires dans leurs rapports aux règles officielles d'évaluation. Leur compréhension nécessite une analyse approfondie de la subjectivité des acteurs qui peut se réaliser par une étude des représentations de la performance des dirigeants d'universités qui sont les premiers intervenants dans ce processus de remédiation des instruments utilisés.

Plus encore, les études historiques fondées sur les théories sociologiques de Habermas se détachent des idées de Marx, mais restent tout aussi critiques envers le capitalisme et orientées vers le changement social. Selon Habermas, le processus d'évolution sociale et la construction de la réalité sociale sont promus à travers le perfectionnement du discours. Nos capacités linguistiques pour exprimer les différences et les relations dans le domaine technique ou social produisent les réalités et les transforment. Nous considérons aussi que les discours sociaux sont un moyen de direction des idées dont l'objet est de renforcer l'adhésion des acteurs au modèle de performance. Ces discours sociaux se retrouvent dans les représentations de la performance que nous avons analysées. Leur mobilisation scientifique peut s'avérer efficace dans la description de l'exorde d'une normalisation des instruments d'évaluation de la performance universitaire. Les interprétations sociologiques sur les dispositifs d'évaluation de la performance inspirées des théories discursives de Foucault seraient assez proches de celles fondées sur les idées de Habermas, du moins dans le fait qu'elles pourraient utiliser, elles aussi, les caractéristiques et le contenu des discours comme matière première des analyses. Aussi, notre analyse des représentations de la performance des acteurs universitaires rejoint les postulats fondateurs des théories discursives d'Habermas et de Foucault. De plus, Foucault met en évidence la relation linéaire

entre le discours, la connaissance et le pouvoir. Foucault décrit l'influence fondamentale de Bentham dans la construction de ses propres théories. Bentham repense le pouvoir en fonction de ce principe d'utilité en termes de contrôle, de surveillance et d'éducation. Pour lui, ce n'est pas le pouvoir qui surveille, mais les individus qui se surveillent eux-mêmes mutuellement : tel est le sens de l'idée d'une « chaîne invisible » qui attache chacun aux autres. Cette nouvelle normalisation entend faire l'économie de la répression au profit de la « mise en forme » des intérêts. Pour ces deux auteurs, cette « mise en forme » des intérêts est le produit récursif de la subjectivité humaine sur les moyens de connaissance (les outils de gestion) qui permet de construire les formes efficaces de pouvoir par la normalisation. De plus, Foucault réfute tout déterminisme extérieur et toute linéarité dans le cours de l'histoire et accorde une place importante au discontinu, à l'erratique, et à l'accident.

Dans ce sens, les effets des actions des hommes et surtout de leurs discours sur le cours de l'histoire sont mis en exergue mais les résultats, quoiqu'explicables, sont considérés comme imprévisibles, ce qui va à l'encontre du discours actuel définissant la performance universitaire par des cibles quantitatives objectivables. Pour les historiens foucauldien de la comptabilité, puisque le contrôle de la performance est une technique de surveillance, donc d'expression des réalités économiques, l'évaluation de la performance permet la connaissance et génère du pouvoir (Miller et O'Leary, 1987). Toutes les techniques de la comptabilité de gestion sont ainsi perçues comme des outils disciplinaires (Boyns et al., 1997). L'une des thèses les plus fortes de Foucault est que l'augmentation et la généralisation des libertés dans la modernité se sont fondées sur un régime disciplinaire et une normalisation (le « principe d'une homogénéité de la réaction sociale ») qui sont restés pendant des siècles presque invisibles pour la connaissance philosophique. C'est l'expression de cette réaction sociale, considérée comme homogène par Foucault, que nous souhaitons étudier pour déterminer le moyen de connaissance que constitue les systèmes d'évaluation de performance qui peuvent devenir constructeur et non destructeur de pouvoir en fonction des discours qu'ils agrègent.

Ainsi, le système de pilotage de la performance universitaire constitue un système de liberté surveillée des acteurs universitaires où les instruments d'évaluation ont une place primordiale et créent un système disciplinaire qui normalise et homogénéise les pratiques pour mieux les connaître. Il revient au gestionnaire de concevoir des outils disciplinaires qui permettent cette normalisation et cette homogénéisation des pratiques à travers l'apparition de règles autonomes d'évaluation. La compréhension des modes de simplification de la complexité accomplis par les acteurs universitaires doit participer à la conception d'un système (disciplinaire dans le sens de « professionnel ») d'évaluation normalisateur d'autant plus si, comme le suggère Foucault, il y a homogénéité des réactions sociales. Ceci signifierait alors que le modèle explicatif des simplifications de la complexité universitaire que nous nous proposons d'étudier peut être généralisé à l'ensemble des organisations universitaires. Cette hypothèse nécessitera des vérifications empiriques qui seront des perspectives de recherche à exploiter dans la continuité de ce travail.

Récemment, certains auteurs ont envisagé l'introduction des inventions dans la gestion comme un processus de reconstruction des idéologies dominantes par des réformateurs du capitalisme (Berland et Chiapello, 2004; Bourguignon, 2003). Berland et Chiapello revisitent la notion d'« esprit de capitalisme » de Max Weber et considèrent, en s'appuyant sur Boltanski et Chiapello (1999)¹², que le capitalisme n'a pas eu, comme le laisse entendre le marxisme, une seule mais plusieurs idéologies¹³ qui se sont succédées dans le temps. Ces successions se sont faites grâce aux réformateurs sociaux qui ont intégré les critiques envers le capitalisme dans l'idéologie de l'époque en provoquant ainsi sa transformation. L'intégration des réponses aux critiques dans l'idéologie dominante se fait à travers la transformation des « instruments centraux qui organisent l'inscription de l'esprit du capitalisme dans les pratiques organisationnelles des entreprises » (*ibid.* p. 148). Ces instruments sont les outils de gestion et les systèmes d'évaluation de la performance en font partie. Berland et Chiapello concluent que « les outils de

¹² L. Boltanski et E. Chiapello (1999), *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Dunod, Paris.

¹³ Les auteurs soulignent le sens positif du terme « idéologie »

gestion ne répondent pas seulement à des exigences d'efficacité mais [...] ils portent en eux également des projets de société, et [...] leurs promoteurs savent s'appuyer sur ces projets pour rendre les outils qu'ils défendent encore plus séduisants. » (*ibid.* p. 154). L'évaluation de la performance correspond bien à ce descriptif car elle porte en elle la double ambition de pilotage de l'efficacité et de diffusion d'un projet qui ne peut devenir sociétal qu'à la condition de son acceptation par les acteurs. Cette acceptation émerge de la subjectivité des membres de l'organisation universitaire qui construit les conditions de légitimation des instruments d'évaluation par une traduction simplexe de la complexité paradoxale des universités.

Une dernière approche sociologique qui se profile dans les recherches historiques de la comptabilité est celle de Macintosh et Scapens (1991), et laquelle repose sur la théorie de la structuration proposée par Giddens. La pensée sociologique de Giddens peut être classée, tout comme celle de Foucault, au sein des théories du structuralisme social souvent opposées aux théories fonctionnalistes. Tout comme Foucault, Giddens rejette l'idée que les comportements des individus sont prédéterminés par leur fonction dans la société (l'ouvrier et le propriétaire capitaliste pour Marx par exemple), mais ils présentent tout de même des régularités apparentes dues à une structure sociale invisible et inexprimée. L'originalité de Giddens est dans l'idée que les individus sont eux-mêmes des acteurs actifs dans la définition des structures sociales. Ainsi, on ne pourrait pas expliquer les comportements humains seulement à travers un macro-regard par la structuration sociale. Il faut également tenir compte de la conscience de l'acteur à travers son micro-regard sur ces actions. L'auteur distingue la conscience pratique (tout ce que les acteurs connaissent de façon tacite, tout ce qu'ils savent faire dans leur organisation sans pouvoir l'exprimer directement de façon discursive) et la conscience discursive (tout ce que les acteurs peuvent exprimer de façon verbale - orale ou écrite). Les individus agissent généralement en respectant la structure sociale qui trouve son reflet dans la routine de leur conscience pratique. Mais ils agissent également dans les directions de leurs consciences discursives. Si les discours s'organisent dans un sens différent des routines structurelles, ils modifieront certains éléments de la macrostructure sociale

en la remplaçant avec d'autres structures compatibles avec les discours. Le dualisme des structures sociales s'exprime dans le fait qu'elles agissent en structurant les comportements humains mais subissent également les actions des agents (Macintosh et Scapens, 1991; Rojot, 2003). Cette récursivité, que l'on retrouve dans la théorie de la complexité de Morin, des discours et pratiques sociales vis à vis des actions des agents, met en évidence l'importance de la subjectivation des instruments de gestion ; en effet si on place ces derniers au centre de ce processus récursif, on peut considérer qu'ils vont subir l'influence réciproque de la subjectivité pratique et discursive des acteurs.

Dès lors, en appliquant cette interprétation au cas du développement du contrôle de gestion chez General Motors, Macintosh et Scapens (1991) arrivent à des résultats intéressants. Les auteurs envisagent les trois éléments de la structuration proposés par Giddens, intimement liés entre eux mais dont la distinction facilite l'analyse des phénomènes étudiés – la signification (dimension cognitive abstraite par laquelle s'effectue la communication), la domination (dimension qui concerne l'alimentation et l'exercice du pouvoir) et la légitimation (la dimension des normes et valeurs impliquée dans la conception de la morale). Ces auteurs montrent qu'un changement de signification (de discours) s'obtient de manière plus efficace et plus rapide par un changement simultané de modèle de domination et de légitimation. Si l'on étend cette analyse à l'évaluation de la performance universitaire, on peut faire l'hypothèse que le changement de signification recherchée par l'introduction d'une logique de projet et de résultat dans les universités peut s'obtenir avec une plus grande efficacité par un des changements opérés dans les deux dimensions complémentaires de la structure sociale (la domination et la légitimation).

Dans le cas des réformes universitaires, l'autonomie attribuée progressivement aux universités modifie la dimension domination grâce une nouvelle forme de pouvoir « autonome contrôlé » s'exerçant à travers de nouvelles ressources mobilisées par la direction : la performance et ces indicateurs d'évaluation. Par contre, il reste à définir ou à construire la dimension morale de la structure sociale qui a été, elle aussi, bouleversée (c'est à dire les valeurs légitimes

qui délimitent ce qui est bien de ce qui est mal, ce qu'il faut de ce qu'il ne faut pas faire en matière d'amélioration de la performance). Or, cette construction ne peut pas se réaliser *ex nihilo*, elle s'obtient par l'implication consciente ou inconsciente des acteurs dans la formation des normes. Cette implication peut être définie par une analyse des représentations sociales des acteurs confrontés ici à une nouvelle logique de gestion et un nouveau dispositif de contrôle. Les connaissances issues de cette analyse perfectionnent et élargissent le cadre heuristique de la normalisation des instruments de gestion par l'apparition de règles autonomes voire conjointes. D'autre part, les connaissances relatives aux modes d'apparition de ces règles construites peuvent constituer un support analytique pour des promoteurs des systèmes d'évaluation de la performance soucieux de gérer les paradoxes apparaissant lors de la diffusion ou l'extension d'un dispositif de pilotage. Pour certains gestionnaires, la gestion des paradoxes peut représenter, grâce à l'obtention de tensions paradoxales créatrices de légitimité (E. Morin, 1990), un facteur de réussite de l'implantation ou du développement d'un système d'évaluation.

En résumé, il convient de souligner que le contrôle et le pilotage de la performance ont été adoptés dans les organisations privées à la suite d'un enchevêtrement de facteurs économiques, technologiques et organisationnels. L'influence des facteurs organisationnels (croissance et complexification des structures, besoin de contrôle du management délégué, besoin d'instruments de prévision et de gestion) reste la plus évidente. Ces facteurs organisationnels sont également ceux qui caractérisent l'utilisation des budgets au sein de l'État et qui déterminent les fonctions originelles de la technique (prévision, contrôle, coordination). Les conditions de l'environnement économique et technologique et l'importance des coûts de transactions sont des facteurs qui agissent en amont et influencent les conditions organisationnelles. À un niveau encore plus élevé, et même insaisissable par l'observation directe, agissent les facteurs sociaux d'intégration des objectifs de performance et de leurs modes d'évaluation dont dépend la construction de la normalisation des instruments. Ces facteurs sociaux sont, comme le soulignait Canguilhem, représentatifs de la subjectivité des acteurs

dont l'étude est caractérisée notamment par des méthodes herméneutiques de recherche.

Ces méthodes feront probablement apparaître des interprétations certes idéalistes mais dont la combinaison avec les interprétations portant sur les autres facteurs ne peut qu'enrichir le dessin des conditions qui doivent accompagner la propagation et la diffusion des instruments d'évaluation de la performance. Les facteurs organisationnels, économiques et technologiques à l'origine de la diffusion de la logique de performance universitaire ayant fait l'objet de nombreuses analyses et interprétations, il nous paraît scientifiquement opportun de nous intéresser à l'analyse des facteurs sociaux qui peut faciliter la normalisation des systèmes d'évaluation par une connaissance de la réactivité sociale des acteurs universitaires face à la définition d'un nouveau cadre d'évaluation de la performance. Nous suggérons que cette réactivité s'accomplit par une simplification de la complexité paradoxale qui émane dans un premier temps des dirigeants d'université chargés de la médiation des outils d'évaluation prescrits auprès des acteurs de l'université. Cette médiation ou re-médiation si elle est une traduction de la complexité s'opère dans tous les cas, selon nos observations, par une simplification complémentaire du contexte universitaire qui est complexifié par les nouveaux paradoxes provenant de la diffusion des règles officielles d'évaluation.

Le dilemme de la complexité et de la simplification

Le contrôle de gestion – et plus généralement le management – en tant que science de l'action, est pris dans une dialogique opposant la dérangeante complexité des situations à l'indispensable simplification pour l'action (De Geuser et Fiol, 2002). Confrontés à des situations complexes, les managers ont tendance à recourir immédiatement à des solutions sans avoir cerné les problèmes auxquels elles sont censées répondre, à focaliser leur attention sur un périmètre limité de la situation à laquelle ils ont à faire face en appauvrissant leur champ de vision, à se réfugier derrière leurs certitudes sans se rendre compte que ce ne sont que des croyances et, plus généralement, à simplifier leur monde de manière inconsciente.

Cette tendance à la simplification, qui s'explique par le besoin de passer rapidement à l'action, s'apparente à une déformation professionnelle dans la mesure où les managers n'en sont pas conscients. Elle se manifeste par des réflexes mentaux simplificateurs (repli sur les certitudes, mentalité solution, vision étroite des situations, refuge dans le mythe du réalisme, logique de conflits d'opinions, fuite dans l'action, recherche de consensus, etc.) qui présentent deux facettes, l'une formatrice (l'aide à la prise de décision), l'autre déformatrice (l'oubli qu'il y a eu simplification). En conséquence, un manager déformé n'est pas quelqu'un qui simplifie les situations auxquelles il se confronte, mais celui qui oublie qu'il les simplifie.

Pour Fiol et De Geuser (2005), cette dialogique entre simplification et complexité a toujours constitué un des principaux défis du contrôle de gestion. Pendant longtemps, la discipline a reposé sur des postulats, pas toujours conscients, d'approche exclusivement « réaliste » des situations (pour reprendre le terme utilisé par d'Espagnat, 1981). Il existe une réalité extérieure – c'est-à-dire un environnement, auquel les entreprises doivent toujours plus et toujours mieux s'adapter pour survivre – et de simplification conséquente des modes de management – organisation de la division des décisions verticales le long des lignes hiérarchiques, remplacement du concept d'efficacité « sociale » de Barnard (1938) par celui d'efficacité « économique » de Simon (1948), séparation entre les niveaux de la stratégie, de la gestion et des opérations (Ansoff, 1965), séparation entre faits et valeurs (Simon, 1948), limitation volontaire de l'incertitude (Cyert et March, 1963), direction par objectifs et autocontrôle (Drucker, 1954), motivation de l'individu à travers la mesure de sa performance (Vroom, 1964). En résumé, les dirigeants, qui « voient » mieux au sens réaliste du terme dans le temps et dans l'espace, se chargent de sélectionner la « bonne » stratégie ; les collaborateurs ont la responsabilité de « bien » la mettre en œuvre selon un processus de coopération consciente (Papandreou, 1952). Dans cette perspective, le contrôle de gestion a proposé des modèles relativement simples de structure en centres de responsabilité, d'organisation des chaînes fins-moyens, de formalisation des relations objectifs-ressources-résultats, de calcul des coûts, de suivi de l'activité périodique et

d'évaluation de la performance, qui ont aidé à orienter les décisions et les actions dans la « bonne » direction.

Pour faire face à une complexification croissante des situations de gestion, de nouveaux instruments comme *ABC*, le *balanced scorecard* ou *Six Sigma* sont apparus. Dans leur raison d'être et leur définition, ils visent tous à s'adapter à la complexité de plus en plus avérée des situations. Comme leur fonction de représentation se veut homologique, ils augmentent leur complexité interne pour prendre en compte celle des situations. Ainsi, quand ils tentent par exemple de multiplier les axes d'analyses (ex : les 4 axes du *balanced scorecard*), ils sont supposés « monter en complexité ». Pour nous, cette référence à la complexité de la part des nouveaux instruments de gestion notamment quand il s'agit de mesurer ou d'évaluer la performance publique, est une fausse solution. D'abord, parce que la complexité devient la condition de leur acceptabilité ainsi que leur objectif. En cela, ils cèdent à « une idéologie de la complexité » (Fiol et De Geuser, 2005), c'est-à-dire un système de croyances partagées, non ré-interrogées et mobilisées comme justification légitimante. C'est ce rôle incantatoire de l'idéologie que l'on retrouve chez les défenseurs du *balanced scorecard* pour dénigrer le tableau de bord. Ensuite, cette idéologie s'avère parfois contre-productive.

Comme la complexité est la science des limites (Girin, 2000), c'est-à-dire la reconnaissance d'une impossibilité à tout savoir, à tout prévoir et à tout maîtriser, elle fonde une conception limitée de l'homme, incapable de saisir la totalité du monde qui l'entoure. Le danger repose alors sur la tendance que peut engendrer cette science des limites à ne plus permettre que le scepticisme ou le relativisme (Le Goff, 2002). En outre, les instruments de gestion, compte tenu de leurs postulats fondateurs « simplistes », se sont donc davantage technicisés qu'adaptés à la complexité des situations de gestion, au risque de se voir dévalorisés comme mode de représentation simple des situations de management. Enfin, le fait que les situations de gestion soient complexes semble indéniable. Les instruments de contrôle de gestion et de mesure de la performance, en tant que système de représentations, doivent en tenir compte et chercher à augmenter leur représentativité de cette complexité. Mais le fait que l'action, rapide, efficace,

repose sur une simplification de cette situation est autant indéniable. Les instruments de contrôle de gestion, en tant que système d'action, doivent contribuer à cette simplification. On comprend alors le paradoxe interne de ces instruments, porteurs à la fois d'un impératif de complexité cognitive et de simplification pragmatique. Cela suppose pour la « théorie de la complexité », dans un premier temps, de cesser d'opposer simplification et complexité, voire de dénigrer la première au profit de la seconde. Le positionnement résolument dialogique nous apprend que l'une ne va pas sans l'autre et que chacune est la condition de l'autre. Dans un second temps, il s'agit de constituer cette dialogique en compétence. Le manager compétent est celui qui sait faire simple dans des situations complexes. C'est le défi des outils d'évaluation de la performance dans les universités que de procurer cette compétence par l'apprentissage organisationnel. Or, on l'a vu, les instruments de gestion séparent le plus souvent les deux pôles : certains sont dédiés à la simplification quand d'autres le sont à la complexification. Comment associer ces deux dimensions dans une perspective instrumentale ? Ces deux étapes constituent selon nous un début de réflexion pour des indicateurs de gestion qui se fonderaient sur une science complexe du simple.

Nous ne souhaitons pas condamner la complexité d'un point de vue pragmatique, ni condamner la simplification d'un point de vue épistémologique, mais au contraire rappeler que les deux niveaux sont liés et ce, tout particulièrement, dans une science de l'action comme le management. Ce positionnement est celui qui fonde le programme de recherche dans lequel nous nous inscrivons (Fiol, 1999, Fiol, 2003, De Geuser et Fiol, 2002, De Geuser et Fiol, 2003). Constituer la relation dialogique entre complexité et simplicité représente alors, selon nous, un défi essentiel pour la mesure de la performance dans les universités. Notre travail se présente donc comme une contribution à la détermination et, le cas échéant, à la compréhension de cette relation dialogique au sein des universités françaises. Un peu partout dans le monde, l'évaluation de la performance des organismes publics est un impératif. Il s'agit de répondre à la pression sociale qui veut que l'on fasse bon usage des fonds publics pour donner des services de qualité, de même que de répondre à la pression de la clientèle qui souhaite obtenir une information appropriée sur la qualité des établissements.

L'autonomie des établissements universitaires implique de leur part une plus grande responsabilisation à l'égard des décisions qu'ils prennent. Cette imputabilité se concrétise par une obligation de rendre compte à la population mais à la condition de pouvoir construire l'autonomie correspondante aux responsabilités élargies.

Le processus de simplification de la complexité ou de complexification de la simplicité

L'émergence d'une norme d'évaluation a un impact central sur la régulation d'un système local, mais son action se concentre essentiellement sur la négociation entre parties prenantes, ce qui réduit d'autant son impact sur les pratiques de gestion et peut entraîner une certaine uniformisation de celles-ci intégrant assez peu les caractéristiques et la configuration de chacun des établissements universitaires. Aussi, on peut chercher à comprendre la rationalité des acteurs, les relations qu'ils nouent autour de problèmes communs ainsi que la construction des règles du jeu qui régissent le système.

Les indicateurs ne sont pas des instruments neutres. Les chiffres ne sont pas que de simples outils au service des volontés gestionnaires, ils sont l'objet d'une série de négociation, de compromis, de traduction et de calculs conduisant à une mesure (Desrosières, 1993). L'étude de cette norme de gestion a ainsi pour principal intérêt de mettre en lumière une série de contre-pieds aux visions technicistes et instrumentales de l'organisation et de ses outils de gestion. La création et l'utilisation d'indicateurs donne à penser, en effet, qu'ils sont essentiellement fondés sur une rationalité formelle (Servais, 1995) engendrant une régulation strictement technique de l'organisation. Ces instruments sont, en ce sens, des outils de régulation. Ils sont dès lors à considérer comme le résultat et l'enjeu d'une régulation sociale plutôt que technique (Boussard, 2001). Ces travaux ont pour point commun d'avoir montré comment un indicateur construit une ou plusieurs représentations de la réalité (Hatchuel et Moisdon, 1993 ; Berger et Luckmann, 1986), et comment il entraîne des pratiques de gestion plus ou moins homogènes. En analysant l'itinéraire des systèmes d'évaluation de la performance universitaire (sa négociation, son utilisation et son action), il s'agira, au fil de

l'analyse, d'apporter des éléments de compréhension de ce processus de simplification-complexification.

Malgré l'apparition d'outils récents de programmation et de gestion des universités et de ses filières, on peut considérer que c'est souvent à la suite de débordements que les indicateurs d'évaluation étudiés prennent forme. Ces débordements sont, à notre sens, analysables et synthétisables par des processus de contextualisation simplificatrice ou traductrice que l'on peut essayer d'étudier à travers les représentations de la performance des dirigeants d'université. Les indicateurs doivent pouvoir montrer, tout d'abord, leur force de problématisation. Plutôt qu'une multitude d'indicateurs intégrés dans un tableau de bord prescrit par le ministère de tutelle, nous préférons mettre en avant la décomplexification ou la traduction de cette multitude mise en œuvre plus ou moins consciemment par les managers pour répondre à leurs besoins d'information stratégique et opérationnelle.

Les universités contextualisent les systèmes de pilotage de la performance autour de plusieurs normes d'évaluation en appliquant souvent une solution d'évaluation à un type de problème. Dans cette optique, les indicateurs d'évaluation sont contextualisés par les acteurs universitaires à partir de leur capacité à problématiser la performance universitaire. Ceci nous rapproche du modèle théorique de la poubelle (Garbage Can) de Cohen et March qui perçoit l'université comme une anarchie organisée créatrice de solutions pour des problèmes encore inexistants. Nous mobiliserons ce modèle théorique sur le plan méthodologique pour analyser le processus de contextualisation des indicateurs de performance effectué par les dirigeants d'université. En effet, pour certains types d'indicateur, ce modèle peut permettre d'analyser la contextualisation instrumentale qui s'opère, pour le manager universitaire, par une nouvelle problématisation de la performance par simplification itérative ou par traduction qui constituent selon nous un perfectionnement opérationnel de la simplification. Dans cette perspective, les dirigeants d'université disposent bien, dans ces cas là, d'un ensemble de solutions instrumentales (les indicateurs d'évaluation) qu'ils appliquent à de nouvelles problématisations.

Perspectives de recherche : uniformisation des pratiques et/ou homogénéisation des résultats

Aussi, indirectement, on s'interrogera sur les objectifs éventuels d'une uniformisation des pratiques d'évaluation telle qu'elle pourrait résulter de règles « hétérorégulatoires » prescrites par une autorité de tutelle. Provient-elle de la seule nécessité de simplification de la complexité des organisations ou résulte-elle d'une volonté d'homogénéisation des résultats ? Cette question de l'uniformisation des pratiques d'évaluation et ses implications représente sans doute une perspective féconde de recherche. Elle pourrait s'effectuer dans le prolongement de notre analyse des processus de contextualisation des indicateurs d'évaluation en privilégiant l'analyse comparative entre des universités présentant une hétérogénéité de configurations institutionnelles et environnementales. Ceci pourrait permettre de mesurer la contingence que la taille, l'organisation ou l'environnement socio-économique peuvent représenter dans les processus de contextualisation instrumentale et dans l'uniformisation des pratiques.

Les intérêt pratique, méthodologique et théorique de la problématique retenue

La question pratique fondamentale posée par ce travail est celle de la gestion de la complexité paradoxale (complexité universitaire associée aux paradoxes de sa gestion) dans le cadre de la construction de systèmes de pilotage de la performance efficace. Selon nous, cette gestion paradoxale (que nous assimilons à une « décomplexification » paradoxale) nécessite de la part des acteurs internes, une contextualisation instrumentale pouvant prendre les formes d'une « simplification » itérative ou d'une traduction des indicateurs de performance proposés pour dépasser les paradoxes universitaires. L'ensemble de ce processus de contextualisation est, selon nous, assimilable à une normalisation des indicateurs d'évaluation qui peut s'analyser à partir des représentations de la performance des médiateurs universitaires que sont les présidents et vice-présidents.

Il s'agit comme le suggère Boisvert et *al.* (2003)¹⁴ d'un questionnement qui viserait à permettre à chaque individu de cerner les valeurs qui le définissent et qu'il souhaite mettre en pratique, de créer une cohérence entre le discours, les normalisations existantes (*i.e.* la performance vue par la tutelle) et l'action (*i.e.* la performance au sein d'une université). Cette création de cohérence et cette légitimation des systèmes d'évaluation de la performance se réalisent donc par une traduction souvent simplificatrice de la performance universitaire et de ces modes d'évaluation. Traduction simplificatrice qui est réalisée, tout d'abord par les dirigeants d'université, à partir des valeurs et des contraintes universitaires et qui constitue selon nous une « simplification » puisque elle permet, à partir des contraintes et valeurs opérationnelles, de reconfigurer les modes d'évaluation de la performance en vue d'un plus grand pragmatisme et d'une plus grande efficacité des actions menées par la gouvernance universitaire. Aussi, nous faisons l'hypothèse que c'est ce processus de « simplification » que le contrôleur de gestion se doit d'identifier dans sa démarche de construction récursive des systèmes de pilotage de la performance universitaire. Nous parlons ici de construction récursive car nous considérons que la nécessaire dialogique simplification/complexification est encore plus évidente pour l'organisation universitaire dans laquelle la complexité structurelle se confronte de manière conjoncturelle à l'apparition de nouveaux paradoxes. Nous recherchons donc les bases éventuelles d'une gestion paradoxale de la performance universitaire par la prise en compte de la complexité (paradoxale) dans les systèmes d'évaluation de la performance et la description de la « simplification » de la mesure développée par les acteurs internes de l'institution.

En filigrane, ce questionnement pratique pose la question de la représentation de l'identité des établissements universitaires par un système d'indicateurs d'évaluation : pour être contrôlable, une organisation doit pouvoir se dire et dire autour d'elle ce qu'elle est (Dupuy, 1999). La question de la performance semblant être à la base du contrôle de gestion (Bouquin, 1994 ;

¹⁴ Boisvert, Y., M. Juras, M., Legault, G.A. et Marchildon, A., (2003), *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*, Éditions Liber, Montréal.

Bouquin et Pesqueux, 1999 ; Dupuy, 1999), il convient de se demander dans quelle mesure ces normes de gestion permettent à l'université de s'identifier et d'être reconnaissable et mesurable autour d'elle ?

L'enjeu au plan méthodologique est donc, d'une part, l'analyse des représentations de la performance et de leur influence sur l'analyse du processus de complexification/simplification ; et d'autre part, la question de savoir si ce type de normalisation par contextualisation est utilisable pour contrôler les organisations étudiées, s'il peut constituer l'élément central de l'évaluation d'un objectif universitaire, ou au contraire s'il est possible et nécessaire de communiquer sur et par d'autres éléments en matière de contrôle. Le choix de mener cette analyse des représentations par une participation observante est sous-tendu par la volonté d'enrichir la compréhension des traductions opérées par les acteurs universitaires. La seule observation participante (comme celle des experts externes) ne permet pas d'appréhender l'évolution des représentations dans le temps alors qu'une participation observante, même si elle laisse apparaître certains biais méthodologiques, appréhende, avec plus d'efficacité, les dimensions spatiale et temporelle des perceptions et représentations de la performance.

De nombreux travaux portent sur l'émergence et la diffusion de pratiques nouvelles de contrôle dans les organisations en adoptant des approches historiques ou en se référant à des études de cas. On cherche généralement à comprendre de quelles manières des méthodes ou des outils de contrôle de gestion contribuent à faire émerger de nouveaux processus de gestion ou de nouveaux comportements dans des organisations. Par rapport à ces recherches, nous chercherons à mieux comprendre de l'intérieur, du point de vue même des utilisateurs (les équipes de direction universitaire), la manière dont ils perçoivent la performance universitaire et comment les systèmes de gestion peuvent véhiculer ces représentations. Les processus d'élaboration des dispositifs de contrôle de gestion se construisent souvent de l'intérieur dans une « boîte noire » difficile d'accès et confidentielle. La contribution de l'analyse sociologique des représentations de la performance est d'ordre méthodologique et la restitution de la recherche ne prétend pas à répondre aux critères de cette discipline. Le problème n'est pas dans la forme de la

restitution mais dans la contribution à la recherche en contrôle et à un aspect souvent absent de la littérature : l'élaboration et l'émergence des processus de contrôle de gestion. Pour Bouquin (2005), une des missions de la recherche en contrôle de gestion est la compréhension « des situations qui résultent de la défaillance des systèmes cybernétiques et les solutions qui les suppléent. Quelle condition n'est pas respectée ? Dans quelle mesure ne l'est-elle pas ? ». A partir de là, l'observation et l'analyse des représentations est un moyen au service d'une progression de la connaissance sur les processus de management.

Un autre intérêt méthodologique de la recherche qui est présentée ici consiste à proposer une méthode d'approche de la problématique de l'identité des organisations ; une méthode fondée sur le choix d'un type d'organisations - les établissements universitaires -, sur un type de normes de gestion- les normes d'évaluation de la performance -, et sur les représentations des acteurs concernés. Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que le choix d'étudier les représentations de la performance des dirigeants d'université, parce qu'ils sont les médiateurs des systèmes de pilotage de la performance, nous permet d'analyser exhaustivement le processus de normalisation des indicateurs d'évaluation qui à notre sens s'opère par contextualisation instrumentale. L'analyse du processus de construction de ces normes dans des organisations universitaires pourra mettre en évidence en quoi l'identité des organisations universitaires peut éventuellement se comprendre par une analyse des représentations de la performance des acteurs universitaires médians. Les données ont été recueillies par entretien et recherche documentaire portant notamment sur les premières évaluations réalisées par l'AERES¹⁵ au cours des années 2009 et 2010. Ont été interrogés en priorité les présidences d'université et éventuellement leur cabinet. Si les situations décrites constituent, à notre avis, des exemples intéressants de processus de mesure de la performance dans un contexte universitaire, elles présentent un biais méthodologique fort de part la synthèse qu'elles imposent. En effet, en raison de la forte culture managériale de la plupart des intervenants et des caractéristiques intrinsèques de ces entités qui les rendent plus facilement gouvernables, la nécessaire synthèse ne permet pas de

¹⁵ AERES, Campagne évaluation 2010, <http://www.aeres-evaluation.fr/Evaluation/Evaluation-par-l-AERES/Campagnes-d-evaluation>.

mettre en évidence l'ensemble de ces caractéristiques. Il s'agit donc probablement de situations « au mieux ». De même notre position de « participant observant » dans plusieurs établissements universitaires peut constituer un autre biais méthodologique qui a toutefois été partiellement pallié par la technique des entretiens et questionnaires avec les dirigeants d'université et l'examen d'autres situations (rapports d'évaluation internationaux, nationaux et locaux) à même d'éclairer notre problématique.

D'une manière générale, les intérêts pratique et méthodologique présentés plus haut concernent tous les types d'organisations, et leur analyse dépasse, par conséquent, le cadre des établissements universitaires. Par là, ils renvoient non seulement à une possible théorie de la gestion des organisations étudiées, mais aussi à une hypothétique théorie du contrôle de ces organisations en particulier et des organisations en général. Si ce sont les systèmes d'évaluation de la performance universitaire qui ont retenu notre attention ici, c'est justement parce qu'ils soulèvent une problématique universelle de la gestion qui se rapporte à la construction des normes de gestion et à la simplification de la complexité par celles-ci et au sens, ou bien à l'orientation qu'elles donnent, à la gestion des organisations. Or, il nous semble que dans les universités, cette problématique se pose de manière magistrale car même en faisant abstraction des contingences structurelle et organisationnelle (en référence notamment à la théorie de la contingence), l'organisation étudiée permet d'analyser la normalisation d'un type d'indicateurs dans un contexte de complexité paradoxale et donc de récursivité évidente entre l'environnement et les instruments de contrôle.

Sur le plan théorique, l'étude de la normalisation des indicateurs de performance à l'université renvoie, dans un premier temps, à la question théorique en contrôle de l'émergence et donc du sens des normes de gestion. Aussi, l'analyse des représentations de la performance des dirigeants d'université doit nous permettre de suivre l'apparition de normes de gestion dans une organisation complexe afin de soutenir la thèse selon laquelle certaines normes de gestion apparaissent et dominent dans les organisations par leur capacité à simplifier la complexité (ou « simplexifier ») mais surtout par leur capacité à réguler un

problème par leur contextualisation. Par leur complexité, les établissements universitaires présentent bien les caractéristiques d'une organisation dans laquelle la multiplicité des parties prenantes et des rationalités va probablement rentrer dans une confrontation paradoxale avec les outils de gestion. La complexité paradoxale universitaire que nous identifions comme le résultat de cette analogie incarne un contexte très favorable à l'identification de ce mode de gestion paradoxale que peut être la contextualisation des instruments en vue de leur normalisation. Pour nous, la simplification constitue le mode de gestion des paradoxes le plus efficace. Face à un paradoxe (en l'occurrence celui de Condorcet) le théorème d'impossibilité d'Arrow conclut à l'incapacité d'agréger les aspirations individuelles dans un choix collectif. Pour Arrow (1951), seule la « dictature » ou la « coutume » (la norme) permet d'imposer un choix collectif respectant les choix individuels. Aussi, Les modes de gestion de la performance seront optimum (du moins efficace) soit parce qu'ils sont imposés par la hiérarchie et non négociables soit parce qu'ils se rapprochent des normes et des valeurs des membres de l'organisation. C'est à cette deuxième possibilité que se réfère notre travail en considérant que la normalisation des systèmes d'évaluation de la performance s'obtient par leur rapprochement avec les « coutumes » de l'organisation.

Dans le contexte universitaire, cette normalisation est bien le résultat de simplifications qui sont imposées par l'apparition de nouveaux paradoxes provenant des systèmes d'évaluation prescrits par la tutelle. Les acteurs universitaires respectent la loi de la variété requise d'Ashby (1956) en simplifiant leurs interprétations des outils d'évaluation prescrits de façon à rendre les organisations gouvernables. Si, comme le démontre R. Ashby, un système de contrôle doit détenir une variété d'instruments au moins égale aux représentations du système qu'il pilote, c'est par la simplification des interprétations que l'organisation gère la variété requise (Weick, 1995). Face à un développement des paradoxes et de la complexité de l'organisation, le pilotage efficace de la performance se construit donc par une simplification de la variété des représentations organisationnelle et opérationnelle plutôt que par une complexification des instruments de contrôle. C'est une hypothèse forte de notre travail qui considère que la gestion opérationnelle de la complexité se réalise plus

par une simplification (perfectionnée) des interprétations de la performance que par une complexification des instruments.

Un deuxième intérêt théorique de ce travail est qu'il aborde la question redondante en contrôle de gestion de la simplification/complexification des instruments de gestion. L'étude des représentations de la performance des managers d'université peut permettre d'enrichir la recherche en contrôle sur cette question, car elle peut faciliter la description des processus de simplification les plus efficaces dans un environnement complexe et paradoxal. L'étude de la construction des normes d'évaluation de la performance a pour principal intérêt de mettre en lumière une série de contre-pieds aux visions instrumentales de l'organisation et de ses outils de gestion. En effet, la création et l'utilisation d'indicateurs d'évaluation prescrits donne, en effet, à penser qu'ils sont essentiellement fondés sur une rationalité formelle (Servais, 1995) engendrant une régulation strictement technique de l'organisation. Ces instruments sont, en ce sens, des outils de régulation. Ils sont dès lors à considérer aussi comme le résultat et l'enjeu d'une régulation sociale (Boussard, 2001) qui, ainsi que le définit J.D. Reynaud¹⁶, peut prendre la forme de régulations établies ou autonomes et donc conjointes. Selon nous, ces régulations conjointes constituent des normes de gestion, car elles intègrent les objectifs et les valeurs des organisations et la recherche en contrôle nécessite sans doute d'approfondir la connaissance des régulations et de leurs modes de construction.

Aussi, une approche sociologique (des représentations) peut favoriser la compréhension de ces régulations conjointes car elles représentent la synthèse d'un contexte environnemental (les universités), d'un système d'outils de gestion (le système d'évaluation de la performance universitaire), et d'un ensemble d'acteurs. Ce cadre d'analyse constitue le cœur de notre problématique, portant sur l'analyse de la construction des normes d'évaluation de la performance (ou normalisation), car il permet successivement d'étudier la complexité paradoxale universitaire et

¹⁶ Reynaud J.D. (1988), « Les régulations dans les organisations : Régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 29, No. 1, Travail : D'Autres Jalons (Jan. - Mar., 1988), pp. 5-18

son mode de gestion par la contextualisation et la « simplification ». Cependant, avant de procéder à cette étude, il convient de préciser le sens attribué aux concepts liés à la problématique retenue.

Les normes : principes, outils et valeurs de gestion

Le processus de normalisation des indicateurs d'évaluation de performance que nous nous proposons d'analyser à travers notre problématique nécessite une définition de ce qui est entendu par normes et outils de gestion. En effet, l'objet de notre travail est bien d'analyser comment s'effectue la transformation d'un outil de gestion en norme (de gestion) légitimée et créatrice de sens et d'identité pour une organisation ainsi que ses membres. Cette identité organisationnelle, issue de la légitimité des outils de gestion obtenue à partir du sens qu'on leur accorde, constitue alors l'objectif essentiel de la normalisation des indicateurs d'évaluation que l'on souhaite voir se développer. Les normes peuvent être considérées comme des principes. Par exemple, en philosophie, une norme se définit comme une règle ou une loi qui sert de principes pour formuler des jugements de valeur. A ces principes peuvent éventuellement être associées des données chiffrées : la norme mathématique généralise les notions de longueur et de valeur absolue dans un espace vectoriel ; elle désigne alors soit l'instrument de mesure, soit une valeur de cet instrument de mesure. De même, en gestion de production, une norme peut correspondre à un critère, ainsi qu'à une valeur de ce critère, valeur qu'il convient de respecter. Enfin, au sens étymologique, la norme désigne une équerre ou une règle, c'est-à-dire bien des instruments de mesure, d'évaluation, dont l'un est utilisable pour évaluer la taille et l'autre la rectitude. Finalement, sur le plan technique, les normes peuvent être vues de trois manières: comme des principes, qu'il convient éventuellement de respecter, comme des instruments de mesure (ou d'évaluation), et, enfin, comme des valeurs prises par ces instruments de mesure, valeurs qu'il convient éventuellement d'atteindre. En gestion, les normes, très utilisées, vérifient une ou plusieurs de ces définitions sur le plan technique, mais sur un plan pratique et subjectif, elles ne doivent leur existence qu'à leurs capacités à intégrer les valeurs sociales des organisations et des agents sur lesquels elles s'appliquent.

Cette interprétation pragmatique et subjective (car ce qui est pratique est avant tout subjectif même si on lui accorde souvent plus d'objectivité) nous renvoie à la pensée de Foucault¹⁷ qui voit deux formes de normes : les normes disciplinaires qui fabriquent de l'assujettissement individuel et les normes biopolitiques qui s'appliquent à un ensemble d'individus par le contrôle de leurs interactions. Foucault ne voit pas d'exercices possibles de libertés entre ces deux espaces normatifs, ce qui pourrait consister à nier l'existence potentielle d'une construction des normes de gestion par les agents universitaires. Guillaume Leblanc, à la suite notamment de Canguilhem et d'Ehrenberg, approfondit la réflexion de Foucault en mettant en avant une troisième forme de normes qui existe par sa capacité à relier les deux autres formes : la norme d'autonomie.

L'actualité universitaire, mais aussi les impératifs sociétaux qui imposent ou du moins incitent à une plus grande autonomie, participent à la construction de cette troisième norme en lui conférant une dimension transversale à la fois disciplinaire et biopolitique. Nous sommes en présence d'une norme individuelle et collective qui par son imposition ou ses mesures incitatives attribue au sujet une dimension auto-gestionnaire de sa normalisation. Pour Leblanc, l'être humain définit sa propre normalisation à partir de son « automatisation » des normes disciplinaires et biopolitiques auxquelles il est confronté. Ce processus d'« automatisation » correspond bien en partie à la contextualisation à laquelle on se réfère dans ce travail pour définir la normalisation des outils de gestion construite par une organisation universitaire et ses membres. En effet, c'est bien par son autonomie prise ou accordée (voire imposée) que l'université et ses membres vont avoir la possibilité de contextualiser les systèmes prescrits d'évaluation de la performance. On ne peut en effet souhaiter et développer l'autonomie des organisations sans ne pas accepter l'exécution de la réelle autonomie des acteurs dans la participation à la définition des normes de gestion. C'est en ce sens que notre travail est adapté au contexte universitaire actuel, car il cherche à dépasser les simples incantations en terme d'autonomie pour étudier les implications de

¹⁷ Foucault, M., (1977), *Il faut défendre la société*, pp. 213-244, Gallimard, Paris.

celle-ci sur les acteurs et corrélativement sur la construction des normes de gestion.

La demande d'autonomie formulée par les autorités de tutelle du monde universitaire ne peut s'imaginer sans la participation des acteurs dans l'exécution de leur autonomie et la prise en compte de leurs normes d'autonomie par rapport à la construction des systèmes d'évaluation de la performance. En d'autres termes, on ne peut pas vouloir développer l'autonomie des organisations universitaires sans que celles-ci s'en emparent réellement par la construction de leurs propres normes autonomes. Cette utilisation de leur autonomie et des normes associées se réalisera également dans la définition des systèmes de contrôle et d'évaluation de la performance par une contextualisation des normes disciplinaires et une transformation (par simplification ou complexification) des normes biopolitiques. C'est l'idée que nous défendons quand nous faisons l'hypothèse d'une évidente contextualisation des normes d'évaluation de la performance par les acteurs universitaires qui se justifie d'abord par l'autonomie plus grande qu'on leur accorde ou qu'on leur demande de développer. L'autonomie dont doivent bénéficier les universités et leur présidence consiste aussi à participer à la normalisation des outils de gestion par une contextualisation des indicateurs d'évaluation et la définition de routines de gestion qui constituent des normes autonomes de gestion. C'est donc par l'exercice de leur autonomie (au sein du cadre fixé par la LRU et le passage aux RCE), que les universités participent à la construction de règles autonomes. Pour que celles-ci puissent être qualifiées de conjointes, faudrait-il encore que s'ouvre, par la suite, un espace de négociation entre règles formelles de contrôle et règles autonomes. C'est ce à quoi dois aspirer un système d'évaluation de la performance dans son processus d'élaboration. La détermination de règles formelles d'évaluation doit intégrer les règles autonomes existantes et les modifications induites par de nouvelles règles. Ceci doit pouvoir attribuer au système d'évaluation le rôle de règles conjointes et correspondre à une étape vers la normalisation des systèmes d'évaluation de la performance.

Selon J.D. Reynaud (1997, pp. 18), les acteurs sociaux « se constituent dans la mesure où ils entreprennent une action collective. Ils existent dans la mesure où ils sont une source autonome de régulation » et l'on ne peut nier ces sources autonomes. Ainsi, « pour comprendre le fonctionnement d'un système social, l'observateur peut généralement prendre connaissance des règles officielles de ce système. Règles de droit qui figurent dans des textes publiés [...], règles de gestion qui figurent dans les manuels ou des instructions [...]. Mais, ce premier travail réalisé, tout observateur sait que, même s'il a la chance finalement assez rare d'avoir recueilli un corpus cohérent, sa tâche n'est pas achevée. Il lui faut encore savoir quelles règles s'appliquent vraiment. Dans la pratique, quelles sont celles qui s'imposent. [...] Quelle est la règle effective ? » (Reynaud, 1997, p. 33). Ainsi, il n'existe pas de normes totalement stables mais seulement des processus de régulation auxquels il convient de porter attention et ce plus particulièrement dans les universités où les processus de négociation sont des activités de régulation historique et indispensable à l'implication des agents. De ce fait, il convient d'analyser la manière dont les normes se créent, se transforment ou se suppriment.

A l'Université, ces processus de construction des normes (appelés normalisation) ne peuvent pas être compris et interprétés à partir des seules règles formelles de contrôle. Il est nécessaire d'analyser les règles autonomes qui se différencient des règles formelles par leur dimension sociale et qui peuvent donner à la règle une fonction normative, soit dans une récursivité entre règles formelles et autonomes, soit par la formation de règles conjointes dans le cadre d'un processus de normalisation plus développé et abouti. Dans le cas des indicateurs d'évaluation de la performance universitaire, l'analyse de la formation de règles autonomes représente une première étape du processus de normalisation assez peu étudiée et nécessite une attention forte en vue d'une future réflexion portant sur l'intérêt de l'apparition de normes d'évaluation conjointes. Les indicateurs utilisés dans le pilotage de la performance des universités, pour les plus utilisés, vérifient bien également les trois acceptions techniques du terme « norme ». Ils présentent par ailleurs la particularité d'être utilisés non comme principe de gestion interne mais souvent, sous une autre forme, comme instrument de mesure officiel pour le contrôle des universités. Par là, ils posent la question plus générale de l'intérêt, en

gestion, de l'utilisation de telles normes en se référant uniquement à leur dimension technique sans y associer une analyse de leur construction sociale.

Cette question qui renvoie au sens des systèmes d'évaluation de la performance soulève la problématique de la normalisation des outils de gestion dans un contexte complexe et paradoxal dans lequel une indispensable simplification s'opère. Pour nous, cette simplification des instruments se réalise par une contextualisation des règles formelles et autonomes en réponse aux paradoxes universitaires et à leur nécessaire réinterprétation (ou traduction). La simplification est bien un processus de traduction des règles formelles en règles autonomes en vue d'un dépassement de la complexité paradoxale universitaire. C. Thomas précise que l'on différencie deux types de règles, à savoir des règles « prêtes à l'emploi » ou définies « en extension » et des règles « interprétatives » ou définies « en compréhension » qui demandent à être interprétées. De plus, B. Reynaud (1998), montre que la règle interprétative détermine ou est déterminée par la routine qui va permettre à la règle d'atteindre le statut de norme en tant que principe, valeur et outil de gestion. La routine est alors perçue comme un mode de résolution pragmatique d'un problème auquel la règle donne une réponse théorique abstraite et générale. Ce qui confère aux routines issues des représentations de la performance que nous allons étudier, une dimension normative forte en matière d'évaluation de la performance au sein des organisations universitaires.

Pour Alexandre Serres¹⁸, « la connaissance est une construction sociale, pas de prédétermination par le grand tout social mais approche immanente, de fait, l'innovation dépend d'une co-construction, c'est-à-dire d'un couplage socio-technique qui permet de tisser des réseaux d'acteurs instituant et actualisant les normes, les stratégies, les scripts ». Cette définition s'inscrit dans la dynamique d'analyse par la sociologie de la traduction de l'émergence et du développement des normes. Notre travail de recherche sur le processus de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire défend une thèse proche de celle de l'école de la traduction, car il a pour préoccupation d'analyser la co-

¹⁸ Maître de conférence à l'Université Rennes 2 et directeur de l'URFIST de Bretagne et des Pays de la Loire

construction des normes de gestion par l'existence de règles formelles de contrôle et de règles autonomes d'évaluation. Nous sous-entendons donc que la normalisation progressive des indicateurs d'évaluation s'obtient par une traduction des règles de contrôle qui se retrouve dans les représentations de la performance des acteurs universitaires. Dans un univers que nous qualifions de complexe et paradoxal, cette traduction est le fruit d'une contextualisation des instruments d'évaluation qui se réalise par une simplification complémentaire (itérative et traductrice) de la complexité de manière à donner à l'indicateur une légitimité opératoire. Nous parlerons de « traduction complexe » pour décrire cette simplification perfectionnée de la complexité qui peut être analysée comme la première étape de la normalisation des systèmes d'évaluation de la performance avant l'apparition de règles autonomes suscitées, a priori, par les réformes universitaires en cours.

A la suite de Vincent Descombes (2004), la règle peut être décrite moins comme une contrainte que « quelque chose qui nous permet d'agir », moins comme une « limitations de possibilités » qu'une « dotation de capacités ». Ce qui confère à la règle un pouvoir de construction de l'autonomie des utilisateurs en leur offrant la possibilité de se diriger seul, non pas contre la règle mais avec elle. Et dans les universités, où l'autonomie semble avoir été définie comme un enjeu pour les années à venir, percevoir la règle comme un instrument de construction de l'autonomie peut être un moyen de surmonter les difficultés techniques ou opérationnelles de la gestion du changement. Mais ceci ne peut exister qu'en considérant la règle, qu'elle soit prescrite ou routinière, comme le fruit de l'interprétation et de la prise en compte de la complexité des interactions entre routine et règle d'une part, mais aussi entre prescripteur et utilisateur d'autre part. Cette interprétation est en œuvre à l'université sous la forme d'une contextualisation des indicateurs d'évaluation de la performance qui peut être analysée comme les prémices de l'apparition de règles autonomes d'évaluation co-construites avec les règles officielles existantes. Cette co-construction doit être perçue comme un processus récursif de dialogue entre les règles prescrites et routinières à partir de la complexité paradoxale des universités. Cela veut dire que nous considérons que la simplification de la complexité que réalisent les dirigeants

d'université et que nous analysons par leurs représentations est bien le commencement d'un modèle de construction de règles autonomes. Modèle qui peut être étudié, selon nous, comme une « simplification » des systèmes d'évaluation de la performance et dont il est intéressant d'analyser l'émergence.

Nous inscrivons notre travail dans une volonté d'analyse de l'apparition d'un processus de complexification de la simplicité qui peut être utile d'étudier pour décrire les déterminants de la simplification traductrice des règles de gestion et de ses modes d'exécution. En effet, nous faisons l'hypothèse que les modes de simplification des indicateurs d'évaluation de la performance sont des représentations complexifiées de la performance qui succèdent à d'autres représentations pas nécessairement plus simplifiées mais plus simplistes. Ainsi nous essayons de reprendre dans notre travail une analyse de Schopenhauer¹⁹ dans *le monde comme volonté et comme représentation* où il décrit les représentations comme une succession de perceptions par laquelle la positivité succède à la négativité. Nous considérons que la simplification subjective de la complexité opérée par les acteurs universitaires constitue des représentations positives qui permettent d'améliorer la représentativité de la performance universitaire en participant la formation de règles autonomes d'évaluation.

L'étude de ce premier épisode de la construction du processus de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire doit permettre d'améliorer la compréhension des modes de simplification de la complexité dans les organisations universitaires et, peut être, plus généralement dans les organisations publiques. En effet, par leur complexité et la diversité de leurs missions, ces dernières sont gérées à partir de représentations simplifiées (mais souvent plus complexes) qui ne sont pas assimilables à celles que l'on retrouve dans une organisation privée. Or la volonté du *New Management Public* et des réformes universitaires en France qui visent à introduire dans les organisations publiques des méthodes de gestion issues du management privé peut se heurter à l'existence de ces représentations simplifiées propres à ce type d'organisation.

¹⁹ Schopenhauer, A., (1978), *Le monde comme volonté et comme représentation*, PUF, Paris.

L'étude de la formation de représentations à l'œuvre dans les universités à travers celles des médiateurs que sont les dirigeants nous permettra de décrire les modes de simplification de la complexité à l'origine de ces représentations positives et complexifiées. Il s'agit bien d'une « simplification » des systèmes d'évaluation de la performance qui précède l'apparition de règles autonomes ou, du moins, qui peut faciliter leurs apparitions. Si l'on considère que ces règles autonomes complètent systématiquement les règles officielles d'évaluation, il nous paraît utile de connaître leurs déterminants que nous percevons comme des modes complexes de simplification. En effet, la connaissance de ces déterminants peut faciliter la mise en œuvre de règles conjointes (d'évaluation) qui représentent une normalisation progressive des instruments d'évaluation qui participe au développement de l'autonomie des universités.

En effet, nous sommes plutôt en présence de systèmes non conventionnels qui s'identifient à une stratégie générale mais qui ont pour caractéristique de disposer d'un niveau d'incertitude (voire de désordre) conduisant les managers à ne pas pouvoir tout programmer ou maîtriser. Ceci les amène à considérer le management universitaire comme un processus itératif prenant en compte les jeux d'acteurs. En matière d'évaluation de la performance, ce processus est défini par des simplifications complémentaires qui rapprochent progressivement les objectifs définis par la tutelle des contraintes internes perçues et vécues par les acteurs universitaires. En suivant E. Morin, nous pensons que l'organisation universitaire ne peut se passer de la notion de désordre parce que les interactions entre les constituants d'un système échantonné, se rencontrent et se présentent alors sous des traits de désordre, c'est-à-dire de turbulence et d'agitation. Ce désordre ne peut permettre une gestion totalement maîtrisée et programmable de la performance car, en tant que système social, l'Université compile des rationalités et des jeux d'acteur d'une rare diversité.

Un système social nécessite un ordre qui doit simplifier, orienter, déterminer le foisonnement de la diversité des acteurs sans y parvenir totalement. Le paradoxe universitaire se situe bien dans cette incapacité à tout ordonner donc à rendre simple une organisation complexe. P. Amans (2003) dans ses recherches sur

d'autres types d'organisations complexes (les musées) a démontré que la simplification de la complexité par un seul indicateur de performance (le nombre d'entrées) pouvait suffire à l'identification de l'organisation. Nous pensons également que la construction identitaire ne peut se réaliser dans les organisations complexes qu'à partir d'une simplification significative qui rapproche la profusion des rationalités et la diversité des acteurs. Par ailleurs, nous avons remarqué dans nos analyses de terrain que cette simplification est aussi imposée par une tendance managériale à la complexification des systèmes d'évaluation en réponse au développement de la complexité contextuelle. Aussi, les simplifications de la complexité universitaire sont de plusieurs ordres successifs, ce qui attribue progressivement aux instruments de gestion une légitimité plus grande.

Le premier ordre est prescrit par l'autorité administrative de tutelle qui par la promotion de systèmes homogènes d'évaluation, décrit un premier type de simplification stratégique. Le second ordre de simplification est défini par les dirigeants d'université qui, par leur connaissance du contexte universitaire et des enjeux de pouvoir, simplifient les objectifs de performance en vue d'un management efficace et d'une gestion des conflits. La simplification opérationnelle est le troisième ordre de simplification qui est réalisée par les opérationnels qui réinterprètent la simplification managériale produite par les dirigeants d'université. Le second ordre de simplification correspond potentiellement à un niveau de performance conjointe qui fait la synthèse entre les performances officielle et autonome associées respectivement aux simplifications stratégique et opérationnelle. En effet, les bureaucraties professionnelles se caractérisent par une performance professionnelle et autonome difficilement contrôlable mais qui représente une grande part de la performance globale. Ne pas identifier cette performance dans les instruments de contrôle revient à la faire disparaître progressivement et à remettre en cause une part significative de la performance globale de l'organisation. Dans les organisations fortement hiérarchisées, les actions non contrôlées ou non évaluées sont progressivement négligées par les acteurs qui, par anticipation rationnelle, se concentrent sur celles qui sont contrôlées. Les simplifications managériales que nous identifions dans ce travail permettent de contrôler les performances officielle et autonome en évaluant une

performance conjointe. La normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire nécessite une prise en compte implicite ou explicite de ce niveau de performance conjointe dont les simplifications managériales sont l'expression.

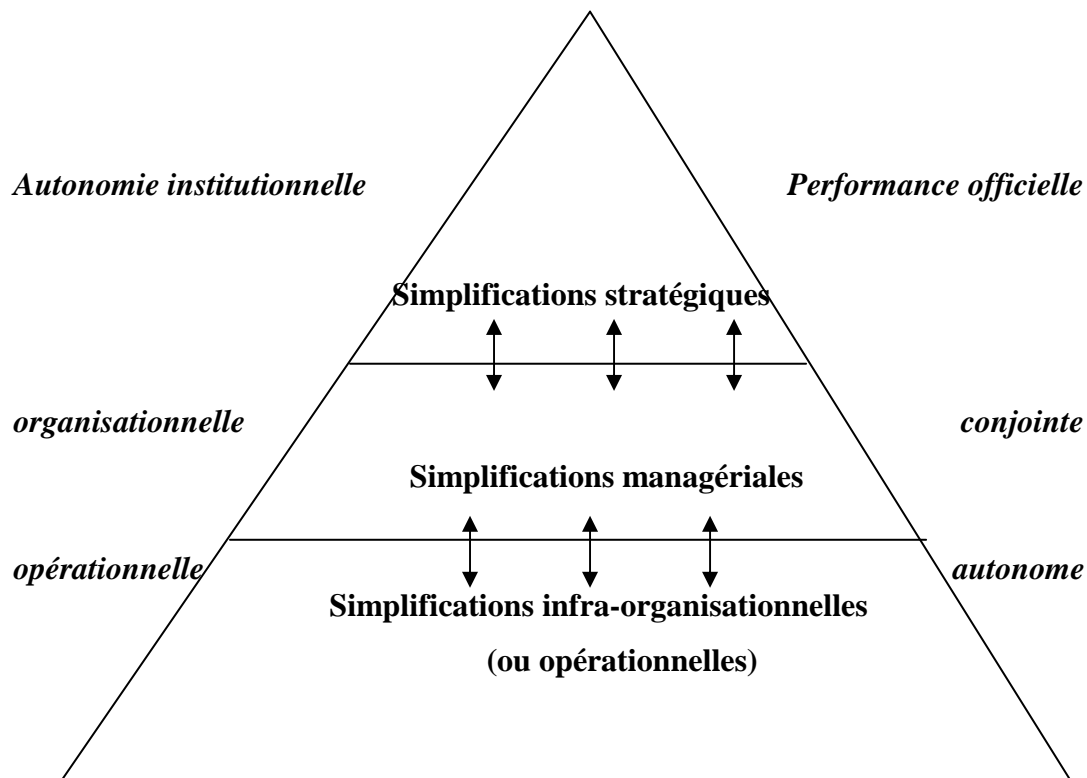


Figure 2. Le processus de simplifications itératives

Dans ce travail, comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises, nous nous intéressons pour plusieurs raisons aux simplifications managériales (de second ordre) produites par les présidents d'université. D'une part, nous considérons qu'en l'état actuel de la mise en œuvre des réformes universitaires (LRU notamment), ces simplifications managériales sont encore en phase de constitution et de renforcement au sein des universités françaises (les simplifications opérationnelles ne s'affirment qu'après une stabilisation de ces simplifications managériales). D'autre part, nous considérons, que, par leur position de médiateur, les présidents d'université participent de manière prépondérante à la traduction des instruments officiels de gestion. Les simplifications qu'ils opèrent, déterminent en grande partie, parce qu'elles les anticipent, les simplifications opérationnelles qui

viendront par la suite. Par sa position centrale, la médiation des présidents d'université dans la diffusion des systèmes de pilotage de la performance incarne une récursivité entre représentations managériales et représentations opérationnelles (ou professionnelles pour les universités). Les simplifications de la performance formulées par les présidents d'université sont à la fois le produit des représentations des managers mais aussi une interprétation de celles des opérationnels. Enfin nous considérons, que l'analyse des simplifications apportées par les acteurs de terrain constitue une perspective de recherche complémentaire à notre travail. Perspective qui nécessite sans doute la mise en application d'autres outils méthodologiques et la définition d'une autre approche pratique.

Par cette analyse des simplifications managériales nous rejoignons les analyses de la théorie de la complexité (Morin, Le Moigne) qui décrivent un système complexe à travers l'environnement du système « autonome », le tout qu'il représente et celui des parties qui le constituent. Un système, ce n'est pas un tout qui émerge et qui guide ses parties mais ce sont des interactions entre ces deux niveaux qui doivent être définis comme des processus récursifs. Les interactions entre ces deux niveaux d'organisation, le tout et les éléments, sont caractéristiques de tout système qui se dit « autonome » ou qui veut accéder à ce statut. Aussi, nous considérons que la réussite du passage à l'autonomie des universités ne peut se construire qu'à partir d'un système d'information de gestion lui aussi « autonome » c'est à dire reposant sur la prise en compte du collectif et des interactions récursives qui lui sont associées.

La construction d'un système de gestion et d'évaluation « performant » suppose la connaissance de ce que doit ou pourrait être une règle autonome d'évaluation reprenant les simplifications stratégiques, managériales et opérationnelles dont nous avons défini les contours précédemment. Par l'analyse des règles formelles d'évaluation, nous souhaitons mettre en évidence directement les deux premiers ordres de simplification par une compréhension approfondie des interactions entre le tout (l'université) et ses parties (ses usagers) qui, à notre sens, sont assez bien représentées par les représentations de la performance des présidents d'université. Dans notre travail, les simplifications opérationnelles sont

mises en évidence mais de manière plus indirecte ; elles nécessiteront la mise en œuvre d'une méthodologie spécifique et d'une problématique pratique particulière qui pourrait être un prolongement logique de notre approche scientifique.

Dans un premier temps, nous nous attèlerons à décrire la complexité paradoxale universitaire issue du contexte et des règles formelles de gestion prescrites pour, dans un deuxième temps, démontrer que cette complexité paradoxale nécessite un perfectionnement des simplifications instrumentales dont on peut analyser les modes d'apparition dans les représentations simplifiées de la performance formulées par les managers. Ces derniers représentant les principaux acteurs de médiation dans la construction de la normalisation des systèmes d'évaluation de la performance.

Première partie

Simplifications des normes et organisations complexes : une évolution plus ou moins symétrique

Les nouveaux instruments de pilotage de la performance prescrits par les récentes réformes universitaires complexifient la représentativité de la performance universitaire par la densité et l'hétérogénéité des objectifs qu'ils évaluent. Cette complexification des perceptions de la performance provient de l'apparition de nouveaux paradoxes qui sont traduits par les acteurs universitaires sous la forme de simplifications complémentaires qui enrichissent l'analyse de la normalisation des systèmes d'évaluation. Le développement simultané des paradoxes et de la complexité de l'organisation génère des simplifications de « second ordre » de la performance et de ses modes d'évaluation. Ces dernières sont une réponse à la complexification des instruments officiels de contrôle et aux paradoxes qu'elle développe. Ce sont des traductions simplificatrices de la variété des représentations organisationnelle et opérationnelle qui améliorent la prise en compte de la complexité de l'organisation tout en répondant aux exigences de la simplicité de l'action. Ainsi, nous décrivons la performance universitaire comme le résultat d'une dialogique entre complexité paradoxale et simplification de cette complexité ce qui peut permettre de définir des outils d'évaluation légitimes et progressivement normalisés.

La performance des organisations universitaires peut être diversement définie tant dans ses acceptations sémantiques que par la complexité des structures sur laquelle elle porte. Dans la première partie de ce travail, nous démontrerons que la légitimation des systèmes d'évaluation se réalise par simplifications des représentations de cette complexité duale de la performance universitaire. Cette dernière se caractérise par un ensemble dynamique de paradoxes qui évolue au contact des changements et réformes portant sur le management et la gouvernance universitaire. Aussi, après avoir défini la performance universitaire et ses modes d'évaluation, nous décrirons la complexité paradoxale universitaire qui encadre la construction de sens et de légitimité des instruments de contrôle.

Chapitre 1. Evaluation de la performance et performance de l'évaluation

1.1. La performance : approche théorique complexe

1.1.1. La performance : un terme polysémique

L'impératif de performance s'est progressivement emparé de nombreux espaces de la vie sociale dans les pays occidentaux, au point que certains auteurs parlent de « culte » (Erhenberg, 2008) ou d'« idéologie de la performance » (Heilbrunn, 2004). Au-delà de l'univers de l'entreprise, les acteurs sociaux, du secteur public ou privé, doivent ainsi démontrer qu'ils sont performants, ce qui nécessite la définition et la mise en place de systèmes de mesure et de pilotage destinés à rendre compte du niveau de performance atteint. Dans ce processus, les modèles de pilotage de la performance (MPP) utilisés depuis plusieurs décennies par les managers dans les entreprises semblent par nature pouvoir garantir aux organisations à la fois la maîtrise et la démonstration de leur performance vis-à-vis de leur environnement socio-économique. Les universités doivent répondre à une performance globale qui est, par nature, multidimensionnelle. A côté des performances au niveau de la gestion des moyens, l'Université doit répondre à des

critères d'efficience (qui englobent l'utilisation optimale des ressources, la productivité et l'adéquation des activités) et de satisfaction des usagers.

En France, aucun modèle intégrant les différentes dimensions de la performance universitaire, élément clef du système d'enseignement supérieur, n'a pour l'instant été généralisé à l'ensemble du secteur. L'enjeu est pourtant de taille, car la pression sur les établissements en termes de maîtrise des coûts est extrêmement importante et dans le même temps, il leur est demandé d'être efficaces, de se préoccuper des étudiants, du personnel, de développer une gouvernance responsable. A ce titre, un grand nombre d'indicateurs sont développés et les sciences de gestion sont largement intégrées dans la construction des outils d'évaluation proposés soit par la tutelle (LOLF, LRU et AERES) soit par la gouvernance des universités. Ainsi, à côté d'éléments purement financiers comme la maîtrise des dépenses, d'autres éléments sont tournés vers l'efficacité universitaire qui inclut le taux d'insertion professionnelle des étudiants et les résultats en termes d'amélioration du niveau éducatif des individus et de la population. Différentes notions employées en marketing, en finance, en ressources humaines, en stratégie, sont donc intégrées dans la gestion des universités. Au niveau managérial, cela peut soulever quelques interrogations car si une bonne gestion est sans aucun doute nécessaire, un modèle global de performance doit faire une place particulière à la satisfaction des usagers (étudiants, entreprises, collectivités locales, enseignants, chercheurs, etc.) et à leur confiance. Il ne doit pas pour autant relever d'une simple transposition managériale où l'utilisateur ne serait considéré que comme un simple client. L'interrogation centrale de notre travail et sa problématique se limitent volontairement à l'étude des représentations de la gouvernance des universités mais il va de soi que l'un des prolongements évidents de ce travail consistera à s'intéresser aux représentations de l'ensemble des usagers pour en définir la complexité mais aussi la plus ou moins grande symétrie avec les outils classiques du management privé.

Ces outils d'évaluation de la performance constituent des objets sociaux complexes, qui peuvent être observés à plusieurs niveaux. De manière un peu élémentaire, ils définissent les principes d'un fonctionnement mécaniste idéal des

entreprises, assurant la gestion efficace et efficiente des ressources. Ils contribuent ainsi au contrôle de l'organisation, par l'intermédiaire d'un ensemble de dispositifs (centres de responsabilité, plans et budgets, tableaux de bord et système de *reporting*), qui orientent et encadrent la prise de décision au sein de l'organisation, constituant une forme de rationalité collective.

1.1.2. Une performance universitaire d'abord budgétaire

L'examen du système universitaire permet de constater assez fréquemment des dérives importantes au niveau de l'allocation des ressources compte tenu des caractéristiques des indicateurs de performance qui soulignent la capacité de la gouvernance à respecter le budget. L'attribution de ressources aux composantes est encore assez souvent réalisée sur des bases « Sympa » (soit une dotation par étudiant multipliée par le nombre d'étudiants). Bien que le système San Remo ait été abandonné pour l'allocation des moyens aux universités au profit d'une dotation globale, sa logique est souvent conservée pour la répartition interne entre composantes et également entre les filières, sans doute faute de mieux mais aussi parce que ce système connu de tous présente une apparence d'équité et de transparence (IGAENR, 2007). Or, ces normes d'allocation correspondent à des coûts moyens constatés et elles ne représentent pas forcément l'enveloppe de moyens réellement nécessaire pour fonctionner « convenablement ». Ces normes étant considérées comme trop faibles par les enseignants chercheurs, le coût d'une formation a tendance à être supérieur à son « financement » soit le nombre d'étudiants de cette formation que multiplie la dotation horaire par étudiant (le H/E). De plus la contrainte de financement est difficilement appréhendée par les enseignants chercheurs, d'autant qu'elle ne fait pas l'objet d'un contrôle particulier de l'université ni de la tutelle étatique au moment de la constitution de la maquette « C'est dans ce contexte que se trouve actuellement l'enseignement supérieur français : on a pris l'habitude de créer de nouvelles filières sans devis estimatif de coût et on incite à modifier celles qui existent sans s'occuper réellement de l'incidence de ces modifications en termes de coût, donc théoriquement, de financement. On ne se réfère plus à des analyses de coûts réels » (Bornarel, 2002, p. 20).

Une deuxième cause tient probablement à une maîtrise défectueuse de l'offre de formation. Nous pouvons en effet constater un processus inflationniste au niveau des créations de diplômes. De nombreux travaux montrent que celles-ci s'opèrent, comme précédemment, sans contrôle efficace de l'université (Biot-Paquerot, 2006) ni de la tutelle étatique. En particulier la procédure de réhabilitation ne s'accompagne pas réellement d'une remise à plat de l'offre et si les créations peuvent s'avérer fort nombreuses, les suppressions de filières s'avèrent rarissimes même en cas de dysfonctionnements avérés (par exemple des effectifs très faibles) (Kletz et Pallez, 2001). L'augmentation de l'offre de formation engendre de façon automatique une augmentation des coûts laquelle ne s'accompagne pas automatiquement d'une augmentation des recettes correspondantes (liée fréquemment à une augmentation des effectifs). En effet, faute d'une régulation intra-établissement mais également inter-établissement, les phénomènes de cannibalisation ne sont pas rares. L'apport net en étudiants peut s'avérer alors assez faible et les financements additionnels sont loin d'être à la hauteur des coûts supplémentaires engagés (particulièrement dans le contexte actuel de baisse globale des effectifs étudiants). La gestion des coûts devient un impératif de management qui doit compléter les contrats d'objectifs et de moyens entre université et tutelle : « Document de négociation du projet, le contrat fait une place très insuffisante aux moyens consacrés aux actions programmées par les établissements. On voit ainsi des établissements empiler les années de formation et demander des habilitations en création, sans moyens affichés ou sans redéploiements envisagés de l'offre de formation [...] Un retour à l'évaluation des coûts des actions envisagées dans les contrats est à brève échéance une démarche inévitable » (Laugenie, 2002, p.23). Pourtant, réduire les coûts s'avère, le plus souvent, pour le président d'établissements universitaires, un exercice difficile. Extrêmement consommateur de temps, il peut en outre s'avérer dangereux politiquement. Le mieux est donc de ne pas le faire. Une solution évidente est alors de dégager des marges de manœuvres en augmentant les recettes. Faute de latitude sur les droits d'inscription, on ne peut guère jouer que sur la formation continue, l'apprentissage et la création de structures connexes et/ou réticulaires (fondations, CFA, pôles de compétitivité, réseaux internationaux et partenariats universitaires). Ce phénomène d'externalisation des recettes n'est pas sans effet sur la performance

globale de l'université car comme l'ont souligné Kletz et Pallez (2002), de telles solutions ne sont pas sans risque et peut aboutir à des effets de cannibalisation entre diplômés et départements d'une même université.

Musselin (2001) décrit les universités comme des confédérations de micro-unités de production d'enseignement et de recherche, faiblement interdépendantes voire en concurrence les unes avec les autres. Dès lors, l'attribution budgétaire de fonds constitue une « performance interne » bien plus valorisée que la performance décrite par les indicateurs de performance proposée par la gouvernance ou les organismes de tutelle. Ceci décrit donc une certaine incapacité de l'indicateur prescrit à prendre en compte toutes les dimensions internes de la performance notamment celles imposées, de façon paradoxale, par l'organisation universitaire pour le financement des établissements universitaires et de leurs départements ou diplômés. Cela constitue un premier paradoxe de l'indicateur de performance dont l'efficacité et le choix doit dépendre en grande partie de sa capacité à intégrer ou à minimiser les injonctions paradoxales et contradictoires que développe l'organisation (universitaire). A cet aune, il nous semble que la performance interne et ses représentations constituent sans doute le substrat primaire à prendre en compte lors de l'édification d'un système de mesure de la performance dans les établissements universitaires. Le contrôle de gestion infra et supra universitaire constituant un élément fondamental de la construction des représentations de la performance (interne) des universités.

Comme nous l'avons vu, la maîtrise et le contrôle budgétaire constituent une représentation dominante de la performance pour le responsable et les autres décideurs de l'établissement universitaire. Il s'agit d'une représentation interne de la performance mais elle détermine en grande partie voire en totalité (dans certains établissements à ancrage régional fort) les représentations globales de la performance universitaire. Ces dernières se retrouvent ou se transmettent par l'intermédiaire de la médiation des présidents et chefs d'établissements universitaires.

1.1.3. Une performance universitaire sous pression

L'étude de la littérature nous donne quelques pistes à ce sujet. Selon Musselin (1989), c'est souvent une situation de crise et de menaces externes (émanant en particulier de l'autorité de tutelle) qui permet l'émergence et l'affirmation d'un style d'action plus directif et qui rend possible des réorientations ou un redéploiement des moyens. Dans les établissements universitaires observés, une telle pression existe et a probablement joué dans la mise en oeuvre effective d'un système de mesure de la performance mais sa nature semble assez nettement différente pour chaque structure observée. On voit se dégager trois formes de pression bien distinctes et dépendantes de l'organisation du pouvoir dans l'établissement.

Dans une première catégorie d'établissement la pression est décrite indirecte et elle vient du faible poids politique de l'établissement au sein de la hiérarchie universitaire nationale. La faiblesse des ressources qui lui sont allouées représentant une contrainte récurrente qui développe une soumission à la tutelle décuplée quoique non officiellement revendiquée. Il est alors nécessaire de gérer au mieux les ressources existantes dans une recherche implicite de l'efficacité maximale qui passe indéniablement par une recherche de performance dans la maîtrise budgétaire. Ce type d'établissement favorise alors des indicateurs ou des représentations de la performance centrés sur la maîtrise des coûts et sur des mesures volumiques du type nombre d'étudiants inscrits.

Pour une deuxième catégorie d'établissement, la pression est interne et elle vient à l'origine de la présidence. En effet, celle-ci s'avère interventionniste en imposant des normes techniques de performance aux composantes (seuil de fermeture à 15 étudiants, volume horaire maximum de 400 heures en face à face, etc.) en complément d'un contrôle budgétaire classique. Ces établissements se caractérisent plus par une simplification de la performance complexe autour d'indicateurs budgétaires prescrits mais aussi qualitatifs portant sur la performance externe et visible à l'égard des usagers et notamment vis à vis des étudiants. La présidence de l'université se présentant comme le porte parole plus ou moins

légitime des attentes des étudiants telles qu'elle apparaissent dans les études des Observatoires de la Vie Etudiante de l'établissement.

Enfin, pour une troisième catégorie d'établissement plus autonome, la contrainte interne exercée par l'université ou externe exercée par la tutelle s'avère assez relative. La pression est non pas « supra organisationnelle » mais « infra organisationnelle » et vient d'une partie de la base. En effet, ce sont les usagers et en grande partie les chercheurs et responsables de département et des formations qui souhaitent imposer des normes de performance censées répondre soit aux demandes des usagers (entreprises, étudiants, enseignants, chercheurs) soit aux exigences organisationnelles des formations (exigences matérielles, humaines et financières pour l'essentiel).

Ces trois formes de pression externe, interne et « infra organisationnelle » peuvent en suite être reprises et instrumentalisées par les responsables opérationnels (responsables de diplômes, responsables d'UFR et, en dernier lieu, la présidence). Ces derniers auront ainsi la possibilité d'invoquer la force majeure et de rejeter sur la tutelle la responsabilité de mesures difficiles. L'analyse des différentes universités observées montre en effet qu'il existe des motivations internes puissantes qui vont permettre une appropriation des objectifs de performance par les dirigeants. De façon plus subtile, il peut s'agir également de rééquilibrer les activités en faveur des disciplines qui présentent une visibilité plus grande en termes institutionnel (scientifique par exemple), ou en faveur des disciplines sous dotées (sciences humaines par exemple).

En outre, la combinaison d'une contrainte externe forte et de motivations propres tenant à la gestion interne de leur unité va constituer une configuration d'évaluation complémentaire amenant la présidence ou les responsables de composantes à engager une démarche plus directive d'évaluation de la performance. Ils vont alors le plus souvent chercher à se doter d'indicateurs adaptés à la pression externe ou aux motivations internes (infra organisationnelles), ce qui ne va pas manquer, selon les contextes, d'amplifier l'influence de certaines catégories d'indicateurs au détriment des autres. Compte tenu de la classification

retenue en trois grandes catégories d'établissement, le tableau ci dessous décrit les catégories d'indicateur privilégiées selon les contextes universitaires. L'université « autonome » correspond, selon nous, au niveau de synthèse organisationnelle le plus abouti qui permettrait de rapprocher, par simplification, les règles d'évaluation externes et internes. Dans ce tableau, on voit apparaître des indicateurs synthétiques propres à l'université « autonome » qui proviennent de simplifications joignant règles officielles et règles opérationnelles pour construire des règles organisationnelles conjointes.

| Université « externalisée » | Université « autonome » | Université « internalisée » |
|--|--|--|
| Nombre d'étudiants | Taux d'échec et ascension sociale | Nombre d'enseignants titulaires |
| Taux d'insertion professionnelle | Satisfaction des étudiants | Qualité des enseignements |
| Taux de respect du budget | objectif et financement spécifiques | Augmentation des moyens financiers |
| Nombre de formations | Taux d'encadrement des formations ou des composantes | Moyens scientifiques et pédagogiques |
| Nombre de publiants | Qualité et effets externes des publications | Liberté scientifique |

Tableau 1. Indicateurs et contextes universitaires

1.1.4. Performance opérationnelle versus performance globale

Comme l'a très bien analysé Solle (2001), à l'université on reste en général dans un pilotage postulant l'indépendance des performances des différents services et des différents centres qui est loin d'être avérée. Les mesures ou les indicateurs valorisant la performance globale peuvent présenter, eux aussi, des effets paradoxaux en introduisant une complexification des conséquences induites dont la maîtrise ne se retrouve pas nécessairement dans les indicateurs utilisés. Par exemple, une augmentation de la mutualisation des cours diminue les heures

d'enseignement mais complexifie, parfois à outrance, le processus de planification et accroît à terme les besoins en personnel de gestion.

En effet, on peut légitimement craindre que la prise de conscience de disparités importantes entre performance opérationnelle et performance globale engendre une augmentation de la conflictualité entre les responsables de formations plus ou moins bien dotées et gérées mais surtout entre les départements de l'établissement. Ainsi, la performance globale de l'établissement mesurée par la plupart des indicateurs prescrits va être recherchée que de manière officielle par les responsables de composantes puisque la collaboration semblera, dans ces situations, une stratégie moins « rentable » que la concurrence. La publication régulière d'informations ou d'indicateurs relatifs à de telles situations pourrait rendre transparente l'action des responsables de département et mettre éventuellement en évidence leur absence d'action et leur réticence à s'attaquer à certains problèmes. Il serait alors possible, dans une certaine mesure, de jauger les actions engagées en fonction de critères objectifs, ce qui rendrait beaucoup plus difficile la mise en œuvre d'un processus de décision classique basé sur les rapports de force et la négociation (Burlaud, 2004).

Mais l'utilisation d'indicateurs de performance globale simplificateurs de la complexité de l'organisation universitaire et de ces effets récursifs, ne permet que très partiellement la prise en compte de leurs conséquences opérationnelles. On retrouve ici les représentations simplifiées bâties par les acteurs dans le cadre d'une situation d'information limitée évoquées par Moisdon (1997). L'asymétrie d'information génère une simplification des représentations et des actions opérationnelles autour d'une performance globale floue limitant la conflictualité et répartissant les responsabilités de manière assez homogène entre les composantes. Du fait du manque d'informations, une vision simplifiée de la performance universitaire se dégage. Elle permet, certes, de gérer les conflits mais elle limite l'efficacité opérationnelle. Par ailleurs, l'utilisation d'indicateurs opérationnels de performance associés à une diffusion plus large de l'information permettrait de prendre en compte les disparités opérationnelles. Ceci contribuerait à

responsabiliser les acteurs en mettant en œuvre une sorte de pression morale et interne sur les responsables de formation ou des composantes.

1.1.5. Performance prescrite versus performance construite

Une première possibilité pour la présidence est d'imposer (performance prescrite) des indicateurs techniques de façon à assurer une répartition optimale des ressources. La prescription d'indicateurs apparaît plus efficace dans des contextes universitaires homogènes au sein desquels les personnels sont issus de disciplines proches parlant le même langage et détenant des objectifs convergents. On retrouve ici une notion très proche de la valeur partenariale définie par Charreaux (2000) et utilisée intuitivement par les présidents ou responsables de composantes même s'il manque ici un « prix d'opportunité » permettant d'évaluer la « production ». Le nombre d'étudiants est, dans ce type de contexte universitaire, une donnée stratégique et un objectif partenarial pour les établissements ou leurs composantes qui tentent d'augmenter leur poids relatif par rapport aux autres composantes.

Dans un cadre universitaire normal, il semble toutefois difficile d'imposer de façon unilatérale des indicateurs techniques ou des normes rigides de gestion. Une solution élégante consiste à les importer, en particulier si celles-ci sont d'origine étatique. Elles vont alors revêtir une apparence d'objectivité, de légitimité pouvant faciliter leur acceptation par les parties prenantes. On retrouve ici un phénomène déjà évoqué par Moisdon (1997). Il y a réappropriation d'un outil de gestion par les acteurs pour leurs besoins propres mais hors de son contexte d'origine avec les dangers soulignés par cet auteur. Si un indicateur est, dans un premier temps, plus facilement accepté car doté d'une légitimité supérieure à un indicateur imposé, dans un deuxième temps, des réactions de rejet sont à craindre : les acteurs appréhendant mieux les décalages existants entre un indicateur sorti de son contexte et les réalités de gestion opérationnelle. Afin de contrebalancer ce rejet éventuel de la norme imposée, beaucoup d'auteurs (par exemple Mignot-Gerard, 2006) insistent sur la nécessité d'obtenir le consensus des acteurs, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'outils de gestion (tel que le nombre d'étudiants inscrits) portant sur l'allocation des ressources (Abecassis, 2005).

Au phénomène de synthèse ascendante évoquée par Moisdon (1997) pour le *reporting* effectué à partir d'indicateurs prescrits correspond un phénomène de « répartition descendante », à partir d'indicateurs négociés (conjointes) ou construits (autonomes), qui contribue à transférer le système de répartition à un niveau inférieur, ceci pour garder, outre les problèmes de légitimité, une certaine cohérence et une compatibilité avec le système de financement. L'existence ou la mise en place de comité d'audit ou de réflexion au sein des établissements relève de cette volonté (politique) de co-construction des normes de gestion. Elle est censée légitimer l'indicateur par notamment un rapprochement des représentations de la performance opérationnelle. Ceci s'inscrit dans un processus de simplification de la complexité des représentations autour d'indicateurs légitimés par la base mais dont le niveau de simplification peut rester indirectement prescrit par la hiérarchie (limitation du nombre d'indicateurs par la prise en compte d'un nombre limité de problèmes tels que la seule allocation de ressources).

1.1.6. Performance humaine et performance mathématique

Parce que les problèmes d'évaluation de la performance universitaire font intervenir un grand nombre de variables, les outils quantitatifs peuvent être rapidement perçus comme des méthodes approximatives. Parmi celles-ci, des règles de priorité, implicites ou explicites, connaissent un grand succès de par leur facilité de mise en œuvre, et leur capacité à faire face à la complexité. Ces règles attribuent à certains indicateurs des « pouvoirs » ou une influence plus grande en termes de pilotage de performance pour des raisons qui ne sont pas assez souvent explicitées. En effet, l'analyse approfondie de ces raisons peut révéler des choix d'indicateurs simplificateurs qui peuvent s'effectuer aussi sur la base de simplification technique ou pratique en prenant assez peu en compte le dévoiement stratégique qui peut en résulter. Toutes les simplifications ne peuvent pas être considérées comme telles, mais la seule absence de leur justification peut être perçue comme un déni des routines collectives de travail ou des objectifs individuels.

Parallèlement, des auteurs ont remarqué dans des études de terrain la capacité inattendue des opérateurs humains à résoudre ces problèmes avec de bonnes performances. Plusieurs recherches se sont alors intéressées à comparer les règles simples et les résolutions humaines. Les premiers travaux se sont intéressés à la performance humaine face à une règle. Ainsi Haider, Moodie et Buck (1981) relèvent que la performance humaine varie selon les conditions expérimentales. Lorsque le temps de traitement (*operation time*) et la variation des marges (*job slack variation*) sont élevés, les opérateurs humains ont une meilleure performance. La moins bonne performance humaine intervient lorsque le temps de traitement est faible mais que la variation des règles d'exécution est élevée.

Pour améliorer les résultats des règles de priorité, de nombreux auteurs se sont intéressés à des combinaisons de règles (Pierreval et Mebarki, 1997 ; Sabuncuoglu et Bayiz, 2000). Les résultats indiquent que l'opérateur humain a une meilleure performance que toutes les règles et combinaisons. On peut expliquer ces résultats par le fait que l'acteur humain repose sa résolution non pas sur le problème en tant que tel, mais sur sa représentation. Cette représentation évolue au cours du temps, et pour Tabe, Yamamuro et Salvendy (1990) la réussite provient de la capacité du sujet à « s'échapper » en changeant de règle au moment opportun. Les performances humaines et les performances des règles varient selon le problème considéré et on sait que l'humain n'est pas sensible aux mêmes sources de complexité que les règles officielles de performance. Une règle approximative pourrait laisser croire que l'humain est très performant dans cette situation. Pour l'étude de la performance humaine, il est donc souvent nécessaire d'utiliser un indicateur de performance qui soit le plus possible indépendant du problème étudié.

1.1.7. Une performance universitaire et collective : une interprétation structuro-fonctionnaliste

Au-delà de cette première approche, comme toute représentation d'une réalité sociale, les outils d'évaluation de la performance véhiculent certaines logiques sur le fonctionnement technique, économique et social idéal de l'ensemble

des organisations²¹. Ce sont des objets souvent présentés comme neutres et universels et, en ce sens, ils ont été construits comme des « mythes rationnels » (Hatchuel et Weil, 1992). A cet égard, la théorie néo-institutionnelle sociologique (ou TNI), mettant en lumière l'influence du contexte social sur les choix des organisations (Meyer et Rowan, 1977; DiMaggio et Powell, 1983), éclaire l'élaboration de la dimension mythique des systèmes de pilotage de la performance pour déterminer les choix des organisations en matière de dispositifs de contrôle de gestion. Le cadre d'analyse des néo-institutionnalistes souligne que les organisations entrent en concurrence pour des ressources, mais sont également souvent mues par la recherche du pouvoir et de la légitimité.

Les composantes politiques et symboliques de l'organisation surpassent en ce sens la quête de l'efficacité (Huault, 2002). Pour gagner en légitimité, les organisations se conforment aux pressions institutionnelles en adoptant des structures formelles semblables. La préoccupation de légitimité justifiant la prise de décision de l'organisation, elle constitue l'un des apports majeurs de la théorie néo-institutionnelle. L'organisation est soumise à des contraintes techniques et économiques, mais elle est également insérée dans un contexte institutionnel, lequel génère des pressions à la fois coercitives, cognitives et normatives. Les modèles institutionnalisés sont le fruit d'un processus visant à élaborer un système cohérent et stable du point de vue de ces trois dimensions, de telle sorte qu'ils fonctionnent « comme des mythes puissants » (Meyer et Rowan, 1977, p.340). Ces mythes constituent des prescriptions rationnelles et impersonnelles qui identifient les objets sociaux comme des objets techniques et spécifient les moyens appropriés pour atteindre rationnellement certains objectifs. Les mythes en management permettent aux membres des organisations d'élaborer une interprétation de leur environnement et du fonctionnement de l'organisation sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour agir et prendre des décisions (March, 1999). Ils sont le fruit d'interactions intenses entre les acteurs d'un même champ institutionnel, qui s'entendent pour définir entre eux certaines règles et relations stables, par un

²¹ Cf. le titre de l'ouvrage d'A. Ehrenberg (1991), *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy.

échange d'information et une reconnaissance mutuelle (Di Maggio et Powell, 1983, p.148).

Afin d'analyser la façon dont les pressions isomorphiques s'exercent sur les organisations, la notion de « champ institutionnel » est essentielle. L'organisation est située dans un environnement économique et social constitué par un réseau d'acteurs soumis ou partageant le même contexte institutionnel. Au sein du champ, les organisations élaborent les modèles qui vont encadrer leur prise de décision, constituant une forme de rationalité collective propre au champ. En ce sens, les modèles de pilotage de la performance constituent des mythes rationalisés véhiculant certaines logiques sur le fonctionnement technique, économique et social idéal de l'ensemble des organisations. Ce sont des objets souvent présentés comme universels, mais qui impliquent de manière sous-jacente un système de signification, de domination et de légitimation. L'efficacité des modèles et l'atteinte des objectifs, présentés comme rationnellement atteignables, gommant le caractère socialement construit de la performance recherchée et des moyens mis en œuvre pour l'atteindre²². En adoptant un modèle de pilotage qui adhère aux prescriptions de son environnement institutionnel, l'organisation démontre qu'elle agit conformément aux buts socialement valorisés et assure donc sa légitimité. De plus, cette recherche de légitimité est soutenue par un langage socialement légitimé pour rendre compte de la mise en œuvre des modèles (Meyer et Rowan, 1977). Indicateurs, gestion, objectifs, performance et pilotage apparaissent dans le champ de la gestion publique comme une importation directe du vocabulaire de la gestion privée, en gage d'une efficacité et d'une performance quasi incontestable (Osborne et Gaebler, 1993 ; Hood, 1995).

Pour bien comprendre comment les « modèles de pilotage de la performance » (MPP) s'érigent en mythes, il semble essentiel d'étudier ces institutions dans une perspective processuelle. Celle-ci révèle que l'organisation n'est pas seulement soumise au « mythe rationalisé » que constitue le MPP, mais

²² Cf. *La performance : une nouvelle idéologie ?*, sous la direction de B. Heilbrunn, (2004), La Découverte.

qu'elle participe par ses décisions, ses actions et ses discours à son institutionnalisation. Le rapprochement de la théorie néo-institutionnelle avec la théorie de la structuration permet d'affiner l'analyse de l'interaction entre le monde des institutions et le monde de l'action, mettant en évidence une relation de co-construction processuelle. Le structurel défini comme l'ensemble des règles et ressources qui encadrent l'action est à la fois un système de signification, de domination et de légitimation et rejoint ainsi tout à fait les différentes dimensions (cognitives, coercitives et normatives) des institutions. Barley et Tolbert (1997) développent ainsi un modèle qui conduit plutôt au renforcement des MPP dans le temps.

Les organisations s'inscrivent en effet dans un monde des institutions issu d'une histoire des actions et interactions qui fonde un stock de connaissances et un équilibre des rapports de force fortement déterminant. Les institutions se manifestent dans les interactions quotidiennes sous la forme de *scripts* (Barley et Tolbert, 1997), activités récurrentes, observables et modes d'interaction caractéristiques d'un contexte particulier. Ces *scripts* (ou règles autonomes) constituent la dimension observable des institutions. Par exemple, les procédures écrites de contrôle de gestion sont des *scripts* vis-à-vis des MPP qui constituent des institutions, des phénomènes intermédiaires entre le monde des institutions et celui de l'action. Burns et Scapens (2000) affinent cette représentation de l'institutionnalisation, en substituant à la notion de *scripts*, les règles et routines, empruntées à l'ancien institutionnalisme économique (Nelson et Winter, 1982). Ils identifient ainsi un processus de routinisation qui constitue un sous-processus de l'institutionnalisation. Par exemple, l'implantation de nouvelles procédures budgétaires induit des règles qui vont faire l'objet d'échanges et de négociations, jusqu'à l'émergence d'une mise en scène acceptable, et de procédures routinières (donc de l'application effective de la règle). Le processus peut également être inverse : à partir de routines, fondées sur des savoirs tacites, de nouvelles règles sont élaborées. Alors que les règles et routines sont inscrites dans un contexte historique spécifique, les institutions peuvent être dissociées de ce contexte. Une dimension importante des institutions réside donc dans leur caractère normatif et objectif.

La modélisation structuraliste de l'interaction entre institution et action est intéressante notamment parce qu'elle permet d'envisager le processus de co-construction de manière assez opérationnelle. Cependant, les conclusions soulignent finalement la prééminence des institutions sur l'action : en l'absence de changement contextuel (institutionnel, économique ou technologique), les acteurs vont plus probablement reproduire les *scripts*, rendant ainsi les institutions persistantes. Cette représentation assez fonctionnaliste et déterministe s'explique en partie par le niveau d'analyse adopté (celui de l'organisation) et par une relative négligence des jeux sociopolitiques. Elle permet dans une certaine mesure de comprendre comment chaque organisation peut contribuer à la consolidation des systèmes d'évaluation de la performance dans le temps, mais elle renseigne peu sur la diffusion de ces modèles et leur consolidation à travers la société. Pour cela, il convient d'adopter un angle d'analyse plus large.

La définition traditionnelle de la performance est une décomposition de celle-ci en deux sous-critères : d'une part, l'efficacité, dont on peut considérer qu'elle correspond à l'atteinte des objectifs ; et d'autre part, l'efficience, qui peut se définir comme l'utilisation rationnelle et économique des ressources matérielles et immatérielles (*one best way*). Marchesnay (2000) adjoint à ces deux dimensions l'effectivité, qui se définit comme le rapport entre le niveau de satisfaction perçu des travailleurs et leur niveau perçu d'engagement dans le travail. La performance est aussi une question de pertinence par rapport aux objectifs de l'organisation et de cohérence relative à la stratégie de l'organisation. D'ailleurs, dans sa définition du contrôle de gestion, Bouquin (1994) insiste sur ces derniers éléments : « ensemble de processus et de dispositifs qui, dans les organisations, orientent les décisions, les actions, les comportements pour les rendre cohérents avec les objectifs à long et moyen terme, et qui s'appuient sur des systèmes d'information ». Ces dimensions sont également retenues par Bessire (1999), qui intègre la question de la performance dans un triptyque dynamique à trois dimensions : la dimension politique, subjective, est celle de la pertinence.

Notre travail se réalise donc dans le cadre d'une conception interprétative du contrôle de gestion puisqu'il propose de réaliser, dans un premier temps, une

analyse de l'organisation universitaire et de son système stratégique et, dans un deuxième temps, de percevoir le ou les indicateurs de performance comme une traduction de cette conceptualisation analysable par les représentations des managers. Il apparaît clairement que la performance constitue une notion polysémique et donc dépendante des interactions de la structure sur laquelle elle porte. Cette situation renvoie donc, sans ambiguïtés, à une nécessaire lecture de la complexité de l'organisation pour appréhender les différentes dimensions de la performance. Pour ce qui est de notre sujet de recherche, il s'agit de définir une performance publique dans un type d'organisation à la fois complexe et paradoxale, à savoir les organisations universitaires.

1.2. Evaluation de la performance

1.2.1. Définition et évaluation de la performance

L'évaluation de la performance des organisations publiques constitue une préoccupation actuelle tant dans le domaine de la gestion publique que de celui du contrôle de gestion. L'évaluation de l'action publique représente un outil de la nouvelle gestion publique laquelle nécessite une réflexion importante en matière de mesure de la performance. D'autre part, le contrôle de gestion s'installe progressivement dans les organisations publiques mais il souffre néanmoins d'un manque d'envergure nuisant à son efficacité. Aussi, l'évaluation de la performance représente un outil de gestion qui peut permettre au contrôle de gestion de développer son champ de compétence en proposant des indicateurs pertinents facilitant la prise de décision dans les organisations publiques. En outre, la réflexion en matière d'évaluation de la performance menée par les services de contrôle de gestion doit permettre de définir des indicateurs fiables, susceptibles de s'intégrer dans les outils d'évaluation des organisations publiques telles qu'ils sont réclamés par la nouvelle gestion publique et ses applications empiriques réclamées par les financeurs et les parties prenantes (usagers, collectivités, citoyens, etc.).

L'autonomie des établissements universitaires s'accompagne de la responsabilisation des décideurs à l'égard de la gestion qu'ils réalisent. Ce corollaire à la décentralisation des responsabilités se retrouve dans la plupart des

organisations publiques. Il se concrétise par l'obligation à la fois, de rendre compte à la population (par l'évaluation de la performance, notamment) et de faciliter le pilotage de la performance (par le contrôle de gestion). Aussi, ce dernier se doit de construire un système d'évaluation de la performance qui puisse satisfaire ces deux obligations.

L'évaluation de la performance des universités est dès lors perçue comme un outil du contrôle de gestion qui rapproche, en interne, les comportements dans l'organisation et les attentes stratégiques des acteurs tout en alimentant le système d'information externe de l'organisation publique. Pour Bergeron et Larouche (2002), il existe deux dimensions principales de la performance d'une université. D'une part, ils mentionnent l'existence d'une dimension économique qui se traduit par la capacité de l'organisation à assurer sa survie (efficacité) et à gérer de façon efficiente ses ressources (efficience) de la meilleure manière possible (qualité). D'autre part, ils retiennent également une dimension sociale de la performance représentée par la capacité à long terme d'attirer, de retenir, de former et de satisfaire des ressources humaines permettant à l'établissement universitaire de répondre aux besoins de la société par la recherche, l'enseignement et les services aux collectivités territoriales.

1.2.2. Une évaluation de la performance multidimensionnelle

Ainsi que le constatent Gathon H.-J. et Pestieau P. (1996) pour les entreprises publiques, les objectifs sont nombreux et, inévitablement, l'analyse de la performance devient multidimensionnelle d'autant plus que les configurations universitaires en France sont multiples²³. La performance d'une organisation publique peut être définie par la mesure avec laquelle elle s'acquitte des tâches qui lui sont assignées par les pouvoirs publics. Mais, comment mesurer cette performance ? De nombreux pays publient annuellement des indicateurs permettant

²³ L'ensemble des institutions interrogées couvre une grande diversité d'universités : leur taille varie de 6 559 à 55 142 étudiants; le pourcentage d'étudiants des premier et deuxième cycles varie de 56 à 100 % et les taux de croissance du nombre des étudiants de troisième cycle varient de 10 à 285 %. Leur degré d'ouverture mesuré par le nombre d'étudiants étrangers régulièrement inscrits varie de 30 à 5 926 étudiants. Quant à leurs budgets, ceux-ci varient de 15 900 000 écus à 396 052 630 écus (hors budgets des hôpitaux).

de juger de la manière selon laquelle les institutions universitaires effectuent les missions qui leur ont été assignées. L'Australie et le Royaume-Uni ont fortement développé la culture de l'évaluation, de la construction et de la publication d'indicateurs au niveau de l'enseignement universitaire comme en témoigne l'importante littérature consacrée à ce sujet. Cette littérature répertorie les différents types d'*output* universitaires tant en matière d'enseignement que de recherche et les conséquences des hypothèses prises dans leur estimation. Par exemple, Johnes G. (1990) analyse les conséquences des choix des pondérations attribuées à chaque type de publications dans le cas des départements d'économie au Royaume-Uni entre 1984 et 1988. Il identifie quatre mesures différentes des *inputs* en termes de personnel et 30 mesures des *outputs* en termes de recherche basées sur des pondérations différentes. Il obtient ainsi 120 mesures différentes de l'*output* recherche par tête. L'analyse des différents classements obtenus montre que les 40 départements concernés peuvent être regroupés dans deux groupes : le premier regroupe 14 départements relativement insensibles aux différents systèmes de pondération et le deuxième regroupe les 26 autres départements dont le classement varie fortement en fonction des hypothèses de pondération. Une telle analyse montre l'importance du choix des pondérations et le danger potentiel de manipulation.

De plus, il ne faut pas confondre « indicateurs de résultats » et « indicateurs de performance » (Johnes G. et Johnes J., 1995)²⁴. La construction d'indicateurs de performance ne peut se limiter aux mesures d'*outputs* et exige de tenir compte de la qualité mais aussi de la quantité des *inputs* disponibles (Johnes G., 1993). Johnes J. et al (1993)²⁵ analysent les facteurs permettant d'expliquer les différences tant qualitatives que quantitatives de la recherche réalisée dans les universités britanniques. Ils constatent que les performances en matière de recherche sont positivement corrélées avec la taille des centres de coûts (particulièrement en sciences). De même, selon G. Johnes (1988a, b), plus de la moitié des variations du taux de publications par tête dans les départements d'économie des universités britanniques sur la période 1980-1984 peut être expliquée par des différences dans

²⁴ Johnes G. (1990, 1992), Johnes J. et Taylor J. (1990)

²⁵ Johnes J., Taylor J. et Francis B. (1993)

la structure (âge, etc.) du personnel, le rapport étudiants/personnel, le nombre d'étudiants chercheurs, l'accès aux bibliothèques, les ressources financières et la taille du département. Ainsi, le nombre de publications reflète les différences dans la qualité des ressources disponibles dans les différents départements.

Johnes J. et Taylor J. (1990) examinent plusieurs mesures des *outputs* des universités britanniques (le taux d'échec, les résultats des diplômés et l'insertion des diplômés au niveau de l'*output* enseignement et le classement de la recherche établi par le « *University Funding Council* » en 1989 pour l'*output* recherche) et analysent les différentes variables qui peuvent expliquer les différences entre les institutions. Ils démontrent qu'il est important de tenir compte des conditions particulières de chaque institution lorsqu'on essaie d'évaluer leur performance. Selon ces auteurs, on ne peut pas comparer les *outputs* des institutions si une part importante des variations s'explique par des variations dans les *inputs* utilisés. Les comparaisons des « productions » entre universités ont donc peu de valeur à moins que les *inputs* utilisés soient explicitement pris en compte. Ils soulignent également l'importance de tenir compte du caractère multi-tâches des institutions universitaires et recommandent la construction d'un indicateur de performance composite.

1.2.3. Comment mesurer la performance ?

Les indicateurs de performance et leur apparente objectivité sont souvent considérés par les pouvoirs publics comme les outils par excellence d'une gestion rationnelle de l'enseignement supérieur (Spee et Borman, 1992). Ils sont souvent utilisés comme les signaux révélateurs de certains objectifs et représentent l'expression opérationnelle des aspects théoriques de la qualité, de l'efficacité et de l'efficience (Sizer, Spee et Borman, 1992). Il paraît inévitable que les indicateurs de performance aient à jouer un rôle de plus en plus important en matière d'évaluation de l'activité universitaire, que les établissements le souhaitent ou non. Aussi la sagesse leur commande-t-elle de participer le plus activement possible à la constitution des indicateurs à partir desquels ils seront jugés et devront prendre des décisions. Cette construction du système de mesure de performance à partir des

indicateurs pose immédiatement un problème de pertinence et de fiabilité de l'information. En effet, la difficulté réside alors dans la détermination des indicateurs de performance qui permettront de traduire les dimensions que l'organisation souhaite mesurer. Cette traduction ne peut être que l'expression d'une compréhension précise de l'organisation et de son système stratégique. C'est pourquoi nous nous proposons d'analyser, d'une part, la manière dont les objectifs de l'organisation sont traduits dans le système de mesure de la performance des universités et d'autre part, la façon dont ses traductions sont comprises par les acteurs. Ceci doit nous permettre de justifier la nécessité de conceptualiser l'organisation (analyse du mode d'organisation, de prise de décision et du système stratégique) avant de construire le système de mesure de la performance. Celui-ci n'étant alors que la traduction de cette conceptualisation à travers des indicateurs à la fois de gestion et d'évaluation.

1.2.4. L'évaluation de la performance comme processus d'apprentissage

Si l'on veut considérer l'évaluation de la performance comme un processus d'apprentissage stratégique et non comme un instrument de contrôle, il faudrait que les acteurs s'approprient l'information et participent à la création de l'information et à son interprétation. Le modèle doit, selon nous, refléter leurs valeurs et leurs conceptions de la performance. Par conséquent, nous croyons qu'il est important que les acteurs participent au choix des dimensions de la performance qu'ils veulent privilégier. Malgré tous les efforts des managers, des chercheurs, des consultants, le secret de la performance est loin d'être démystifié (Galambaud, 2001). Aucune organisation ne s'est montrée performante en tout point, en tout lieu et en tout temps. Mais, avant de parler de performance, il faut se demander de quelle performance il s'agit.

Il n'y a pas de consensus sur la définition de la performance ni sur la façon de l'évaluer. Selon Morin (1989), la performance ne peut avoir de signification en soi, elle ne peut en avoir que pour ceux et celles qui y réfèrent dans leur rapport avec l'organisation. La performance serait donc en partie fonction de la représentation de la réussite variable selon les organisations et selon les acteurs

(Bourguignon 1996). Citons, par exemple, le Conseil Supérieur de l'Éducation dans un de ces rapports : « Si réussir c'est obtenir de bons résultats, mais de quels résultats s'agit-il ? ». Selon la position occupée par les acteurs, ce résultat prend un sens fort différent. Pour l'État, la réussite peut se définir par l'obtention d'un diplôme dans le temps le plus court possible, au meilleur coût possible et pour la plus grande proportion possible d'étudiants et d'étudiantes qui entreprennent une formation universitaire. Pour l'administration universitaire, la réussite peut évoquer le développement organisationnel de l'établissement par son rayonnement en enseignement et en recherche, par l'augmentation ou la stabilisation de l'effectif étudiant à tous les cycles, par une « diplomation » avantageuse comparativement aux autres établissements, par l'internationalisation de la formation, etc.²⁶

Sur le plan pédagogique, du point de vue du personnel enseignant œuvrant à l'université, la réussite peut être un défi de tout instant, soit celui de faire acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être en fonction d'objectifs de formation fournis à des étudiants caractérisés par leur diversité. Elle peut aussi être définie selon une représentation de la normalité scolaire où seuls les étudiants les plus talentueux devraient avoir accès à la réussite, mettant au premier plan la fonction de sélection accomplie par l'université. Sur le plan du personnel de l'université, la réussite peut se traduire par l'obtention de conditions de travail généreuses. Sur le plan économique, pour le milieu industriel ou le secteur des services, la réussite peut se définir par la formation de professionnels hautement spécialisés en quantité suffisante, permettant d'établir un rapport équilibré entre l'offre et la demande de main-d'œuvre. Sur le plan collectif, la réussite peut se définir comme une réponse aux problématiques de la société d'aujourd'hui : l'accès démocratique à l'éducation, le chômage, l'équité, la santé, la pollution. Du point de vue des étudiants et des étudiantes, la réussite peut se définir par l'atteinte de leurs objectifs personnels dans une des dimensions d'un projet de vie (travail, amour, engagement social ou politique, loisirs, développement des compétences, promotion, dépassement de soi, etc.).

²⁶ Le Conseil Supérieur de l'Éducation, 2000, Rapport annuel sur l'État et les besoins de l'éducation, Réussir un projet d'études universitaires des conditions à réunir.

1.2.5. La définition de la performance dans le secteur public

Traditionnellement, la performance dans le secteur public se définissait en termes de performance sociale. Depuis les années 1990, les exigences des citoyens envers les administrations publiques se sont modifiées. Avec l'accumulation des déficits et l'augmentation de la compétitivité mondiale, les gestionnaires publics n'ont pas eu le choix de s'adapter et de chercher à améliorer l'efficacité de leurs organisations. Plusieurs mesures et coupures gouvernementales ont été adoptées dans ce sens. Or, si l'exigence de gérer les deniers publics de façon efficiente est une nécessité, il ne faut pas pour autant que les organisations publiques oublient leur mission première, leur raison d'être, celle de donner des services de qualité et de répondre aux besoins de la société.

Pour Desbiens (1998), une organisation performante est celle qui fait les bonnes choses (l'efficacité), de la meilleure manière possible (la qualité) et au moindre coût (l'efficacité). Nous partageons cette définition. Cependant, pour nous, faire les bonnes choses, de la meilleure manière possible, peut vouloir dire aussi, faire les bonnes choses qui ont été définies initialement par l'ensemble de la communauté universitaire et en tenant compte des perceptions et représentations des différents acteurs. Par conséquent, nous définissons le concept d'organisation performante dans une perspective interprétative et constructiviste en opposition avec le déterminisme technologique à l'œuvre dans l'élaboration des outils actuels d'évaluation de la performance universitaire en France.

1.2.6. La comparaison à une solution optimale : de l'indicateur à la norme de performance

Lorsque l'on utilise une règle de répartition, la performance va être dépendante de la structure du problème (notamment de la complexité structurale). Parce que les règles de répartition et les stratégies humaines varient selon des dimensions qui ne se recoupent que partiellement, il est nécessaire de chercher une évaluation qui ne soit pas sensible aux propriétés du problème c'est-à-dire dont le produit final s'approche d'une solution exacte. C'est que ce qui n'apparaît que très

partiellement car les indicateurs de performance utilisés dans les universités s'ils définissent des solutions exactes comme objectifs à atteindre, négligent les stratégies et les performances humaines.

L'étude des représentations et l'analyse de leur récursivité avec les outils d'évaluation représentent une opportunité de comparer des règles et des performances jugées accessibles par l'humain. En effet, les représentations de la performance sont aussi une mesure de la performance accessible, réalisée par les subordonnés et qui détermine en partie le niveau de légitimation et le sens accordé aux outils d'évaluation. Ceci signifie qu'une prise en compte de cette performance humaine perçue constitue un moyen de définition d'un processus de complexification de la simplification inhérente aux instruments d'évaluation de la performance. Dans la mesure où la légitimation et la construction de sens des outils d'évaluation, telles que les définissent la théorie de la structuration (A.Giddens), représente une préoccupation essentielle du contrôleur de gestion, il nous paraît nécessaire de mesurer l'efficacité d'un dispositif instrumental par sa capacité à développer des représentations évoluant vers une quête de sens et de légitimité.

1.3. L'évaluation à l'Université

1.3.1. Dimensions de la performance et évaluation à l'Université

Après avoir défini la performance, on peut se demander comment on l'évalue. Selon Morin, Guindon, Boulianne (1996), pour mesurer la performance d'une organisation, il faut d'abord définir les dimensions de la performance que l'on veut mesurer. Elles sont définies à l'aide de critères qui se mesurent à partir d'indicateurs de performance. En plus de l'obligation de rendre compte, l'évaluation de la performance est un outil de gestion. Comme nous l'avons vu précédemment, l'élaboration et la formation des stratégies dans une organisation professionnelle sont des entreprises complexes où les stratégies et les objectifs de chaque acteur et de chaque groupe d'acteurs se rencontrent. L'évaluation de la performance permet aux gestionnaires de mieux diagnostiquer les problèmes organisationnels et par conséquent de mieux décider des actions à entreprendre.

D'autre part, l'évaluation de la performance est aussi un outil pour les acteurs professionnels de première ligne. Elle permet de mieux rendre compte de leurs actions et de leurs résultats, ce qui leur donne un outil pour s'améliorer et pour modifier ou apporter les ajustements nécessaires aux objectifs organisationnels.

La première difficulté, lorsque l'on parle de management stratégique, consiste à déterminer quels sont les objectifs qui doivent être atteints et les stratégies qui doivent être mises en œuvre pour atteindre ces objectifs ; c'est la vision *ex ante* de la stratégie. Elle se concrétise par l'élaboration d'un plan. L'autre difficulté est de savoir dans quelle mesure ces objectifs ont été réellement atteints ; il s'agit de la vision *ex post* de la stratégie. L'évaluation continue de la performance permet de faire un lien entre les plans et leur réalisation en indiquant dans quelle mesure les objectifs ont été atteints. L'évaluation de la performance de façon continue peut se révéler ainsi un élément décisif pour l'élaboration de la stratégie, en tant que processus d'apprentissage stratégique. Pour Mintzberg, Ahlstrand, et Lampel (1999), le processus d'apprentissage stratégique consiste à donner rétrospectivement du sens à ses actions en sélectionnant ce qui a bien fonctionné et en comprenant ce qui a échoué, dans le but de mieux envisager l'avenir et d'adapter ou de modifier les plans, s'il y a lieu.

Les dimensions

Les dimensions sont les composantes principales qui serviront à décrire la performance. Pour Desbiens (1998), par exemple, l'excellence (ou la performance) en administration publique comprend essentiellement trois dimensions : tirer le meilleur parti possible des ressources, de toutes sortes, qu'on utilise (l'efficacité), pour offrir les meilleurs services possible (la qualité), en vue de satisfaire les besoins réels des citoyens (l'efficacité). Pour nous, il existe deux dimensions principales qui servent à décrire la performance d'une université : la dimension économique de la performance (la capacité de l'organisation à assurer sa survie et à gérer de façon efficace ses ressources), mais aussi la dimension sociale (la capacité à long terme d'attirer, de retenir, de former et de satisfaire des ressources humaines de qualité qui vont lui permettre en tant qu'organisation publique d'expertise professionnelle, de répondre aux besoins de la société par la recherche,

l'enseignement et les services à la collectivité, tout en respectant l'éthique, l'environnement, les droits et liberté de la personne, les lois, règlements et politiques administratives).

1.3.2. Critères et indicateurs à l'université

Les critères servent à décrire, de façon plus précise, les dimensions de la performance que l'on veut mesurer mais leur niveau d'abstraction est tel qu'il faut déterminer de façon plus large les objectifs et les implications de chacun des indicateurs utilisés. Le groupe de travail de l'OCDE²⁷ définit les indicateurs comme suit : « Les indicateurs sont des signaux déterminés à partir de bases de données ou de données subjectives qui indiquent la nécessité d'analyser un écart par rapport à des critères d'activité de performance normatifs ou d'autres valeurs préalablement définies ». Comme un thermomètre, l'indicateur nous donne une information sur l'état de santé de l'organisation mais il est insuffisant en soi pour indiquer la cause de la maladie ou du dysfonctionnement. Les indicateurs de performance suscitent aujourd'hui un intérêt considérable. Peu de questions relatives à l'enseignement supérieur ont reçu, ces dernières années, une plus grande attention dans le débat international. Les critères doivent être des caractéristiques organisationnelles concrètes et observables (Cameron et Wetten, 1983). Les informations doivent porter sur des aspects du système qu'on sait déterminants pour la réalisation des objectifs de l'organisation. Elles doivent aussi porter sur des aspects durables du système pour évaluer les changements qui se produisent au fil des ans.

Les indicateurs se distinguent des statistiques car ce sont des signaux ou des indices et non des valeurs absolues. Les statistiques doivent satisfaire au critère de fiabilité. Pour être utiles, les indicateurs doivent être non seulement valables et précis mais aussi comparables, ce qui implique une uniformisation des données utilisées et par conséquent soulève le problème des différences et de l'autonomie des divers systèmes universitaires. Cela est vrai lorsqu'on compare des

²⁷ OCDE (1994)a, *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*, OCDE, Paris.

établissements à l'intérieur d'un même réseau, d'une même région ou d'un même pays et, bien sûr, lorsque l'on compare des établissements de culture et de pays différents. Un des principaux enjeux est donc la mise en place d'un système d'informations permettant la comparaison. Or, la simplification qui résulte de ce processus comparatif nous oblige à nous interroger sur l'efficacité du processus mais aussi sur son aptitude à prendre en compte la complexité universitaire. Les coûts et les difficultés qu'implique l'élaboration d'un large éventail d'indicateurs renforcent l'argument selon lequel il faut se concentrer sur un ensemble restreint d'indicateurs dont l'utilité est unanimement reconnue. Ceci représente les discours les plus communs qui incitent les gouvernants à élaborer une simplification des indicateurs en oubliant parfois très rapidement qu'il s'agit d'une simplification.

Le défi que représente la mesure de la performance des organisations n'est donc pas seulement de formuler un modèle théorique qui rende compte de tous les aspects du système, mais de bâtir des modèles pratiques, comparables et même complémentaires qui permettent d'acquérir une meilleure connaissance des organisations (Cameron et Wetten, 1983), mais aussi d'évaluer le niveau de simplification applicable dans le contexte (universitaire). C'est le sens de notre travail que de démontrer que la construction d'outils d'évaluation de la performance universitaire ne peut se satisfaire de prescription ministérielle ou de transcription instrumentale (management privé/management public). Il nous semble que les interrogations du concepteur du système d'évaluation doivent porter aussi sur la manière dont les représentations de la performance sont affectées par l'outil ou l'indicateur. Ces interrogations trouvent toute leur pertinence dans des univers complexes et paradoxaux où la médiation des dirigeants constitue souvent un moyen de simplification et de construction de normes de gestion à travers l'influence de l'instrument sur les représentations. Partir des représentations médianes pour déconstruire ou construire les normes puis les outils d'évaluation peut être une approche efficace pour comprendre le processus simplification de la complexité paradoxale.

1.3.3. La distinction entre les indicateurs de résultat et les facteurs de réussite

On distingue les indicateurs d'intrants, des indicateurs de processus et des indicateurs d'extrants ou de résultats. Traditionnellement, les indicateurs de résultat, comme par exemple le taux de diplomation, sont utilisés pour mesurer la qualité de l'enseignement. Pour certains, les universités n'ont rien à craindre de l'obligation de rendre compte et des indicateurs de résultat tant que ces éléments sont reliés, comme ils devraient l'être, à des missions institutionnelles spécifiques. Ainsi, selon Davenport (1993), il faut considérer les indicateurs de résultat non pas comme des chiffres imposés de l'extérieur qui présideront de manière néfaste aux décisions universitaires, mais comme un processus interne à l'université conçu pour améliorer la performance de l'université telle que le veut sa mission. Smith (2001) va plus loin. Pour lui, l'utilisation des indicateurs de résultat est incomplète; il est impossible d'interpréter l'information qui provient de ces indicateurs sans porter une attention particulière au contexte dans lequel ils ont été utilisés. Or, dans le contexte spécifique des universitaires françaises, on assiste, selon Solle (2009), à une décontextualisation des systèmes d'évaluation de la performance de par une prédominance d'indicateurs externes au détriment des indicateurs internes. Smith (2001) propose d'utiliser des indicateurs de résultat qui nous informent sur les résultats à court, moyen et long termes et des indicateurs sur les facteurs de réussite qui incluent des indicateurs d'intrants et de processus.

Dans le contexte universitaire français, la LRU a semble-t-il privilégié des indicateurs de résultats (extrants), en négligeant les autres formes d'indicateurs (intrants et de processus), ce qui revient à négliger, dans une logique de résultat, tous les préceptes du management moderne relatifs à la gestion de la création de valeur (chaîne de valeur, M. Porter). Ceci constitue un paradoxe manifeste de l'introduction de logiques de management privé dans les structures publiques, sans prendre en compte les méthodes de gestion qui s'y rattachent. On peut d'ores et déjà s'interroger sur la transposition *ex nihilo* de logiques de gestion privée dans le secteur public d'autant plus lorsque ces dernières le sont à partir d'un nombre limité d'outils et méthodes de gestion dont le choix peut être jugé, à tout le moins, opaque. En effet, alors même que la transposition de logique de management privé

constitue une problématique du management public à elle seule, la réforme des universités lui applique une problématique seconde qui porte sur la possibilité d'introduire des logiques de gestion privée à partir d'un nombre limité d'outils ou d'indicateurs alors même que celles-ci ont été développées dans des contextes particuliers avec des outils bien spécifiques. La transposition d'une logique de gestion sans une partie des outils qui s'y réfèrent semble particulièrement problématique s'agissant des objectifs et de l'efficacité de la procédure. De plus, elle pose la question, en contrôle de gestion, de la décontextualisation des outils de gestion et de leur efficacité relative. Cela renvoie, bien entendu, à la problématique étudiée dans ce travail concernant la prise en compte de la complexité des organisations universitaires dans la nécessaire simplification des outils et normes d'évaluation de la performance. La transposition de logiques de résultat telle qu'elle a été proposée par les successives réformes de l'université semblant réfuter la thèse de la prise en compte de cette complexité organisationnelle en introduisant un certain nombre d'injonctions paradoxales entre la complexité interne de l'Université et les outils simplifiés et décontextualisés qui sont utilisés.

1.3.4. Les modèles théoriques

Ce qui attire plus particulièrement l'attention dans les modèles de performance organisationnelle proposés dans les livres de management, c'est l'importance que l'on accorde aux critères de l'économie classique comme la rentabilité, l'efficacité économique ou la productivité et la compétitivité (Morin, 1989). Ces modèles sont incomplets, selon nous, pour rendre compte de la performance des organisations publiques et de leur mission sociale. Y compris dans le secteur privé, on se rend compte que les modèles de mesure de performance sont insuffisants et ne tiennent pas compte de la dimension sociale de la performance et de faits comme le développement de la conscience écologique, la reconnaissance des droits et libertés de la personne, la valeur des ressources humaines, le multiculturalisme. Ces faits, selon Morin (1989), ne semblent pas avoir modifié nos conceptions des organisations.

Dans le cas des universités, l'implication régionale des collectivités ou des entreprises, par exemple, est une dimension importante de la performance qui est

peu mesurée. De plus, les universités œuvrent généralement sur un large territoire, parfois dans un bassin de population restreint et en décroissance. C'est notamment le cas, des universités régionales (à côté des pôles d'excellence universitaires volontairement favorisés) qui se développent sans véritable volonté politique mais plus par adaptation des universités à leur environnement et au nouveau contexte impulsé par la réforme universitaire. La vocation à caractère général de ces universités régionales les oblige à offrir une large gamme de programmes pour répondre aux besoins de la clientèle régionale et pour permettre un accès plus large à l'éducation universitaire. En raison de leur dimension modeste, les universités en région ne peuvent bénéficier d'économie d'échelle. L'effet de taille et de configuration qui détermine les classements internationaux et la logique de résultat développée par la loi LRU ne peuvent pas être mobilisés par ces universités qui sont majoritaires dans le paysage universitaire français.

C'est dans cette perspective que notre modèle explicatif des représentations de la performance décrit un modèle d'évaluation de la performance qui pourrait à la fois rendre compte de la dimension économique de la performance et de sa dimension sociale. Nous avons passé en revue plusieurs modèles utilisés pour mesurer cette performance des universités. Nous avons consulté, entre autres, la classification effectuée par Herpen (1992). La plupart de ces modèles sont systémiques et découpent l'organisation en *inputs*, *outputs*, processus et contexte. Nous avons également consulté d'autres modèles comme celui de Parenteau (1991), Cave (1991), Smith (2001) et ceux suggérés par le Conseil supérieur de l'Éducation. Ces modèles sont intéressants parce qu'ils nous permettent, d'une part, de mieux conceptualiser l'organisation, de mieux comprendre comment le système fonctionne en synergie pour produire un effet global. D'autre part, ils nous permettent, entre autres, de distinguer l'efficacité de l'efficacé (Parenteau, 1991) et de distinguer les indicateurs d'extrants, des indicateurs d'intrants et des indicateurs de processus. Par contre, ces modèles sont difficilement applicables pour mesurer la performance des organisations car ils ne rendent pas compte des différentes dimensions de la performance. Nous avons plutôt utilisé le modèle multidimensionnel proposé par Morin, Savoie, Beaudin (1994) que nous avons adapté à la situation particulière des universités. Selon Morin, Savoie, Beaudin

(1994), quatre dimensions serviraient à décrire la performance d'une organisation : la dimension sociale qui relève de la structure des relations entre les groupes ; la dimension économique qui comprend la productivité ou l'efficacité ; la dimension politique qui concerne les relations que l'organisation entretient avec les constituants externes et enfin, une dimension systémique qui concerne la pérennité de l'organisation.

1.3.5. Contrôle et évaluation de la performance

Le concept de contrôle est ambigu (Bouquin, 2001). Il s'avère en effet impossible de définir a priori le contrôle, le contrôle de gestion ou toute autre catégorie connexe de contrôle. En revanche, il est logique de privilégier ici quelques aspects du contrôle essentiels pour aborder la problématique retenue. Notre ambition n'est pas de revenir sur les aspects fondamentaux des classifications du contrôle et du contrôle de gestion (Bessire, 2002), mais, simplement, de souligner quelques unes des dimensions du contrôle privilégiées dans cette recherche. Comme nous l'avons mentionné, la question de la performance est centrale en contrôle. Or, le fait qu'une organisation vise à être performante « signifie d'abord qu'elle s'attache à remplir sa mission » (Demeestère, 2002, p. 11).

L'enseignement de ce travail de terrain est que les organisations étudiées semblent être à la fois des organisations « comme les autres » et des organisations quelque peu paradoxales. Elles sont comme les autres car elles se reconnaissent sur la base de leur mission ; elles reconnaissent également des normes-indicateurs comme représentation de la performance. S'opère ainsi un processus de simplification de la complexité qui est classique en contrôle. Cependant, les organisations étudiées peuvent être qualifiées de paradoxales puisque le processus d'émergence de ces normes y est poussé à l'extrême, et opéré par les organisations à leur corps défendant. En effet, il s'agit d'organisations apparemment très complexes, réduites à un indicateur unique par objectif ; cette réduction, critiquée par les acteurs, apparaît comme un mal nécessaire. Est-ce que la dimension temporelle d'un indicateur peut répondre

aux critiques portées sur ce type d'indicateurs ? La performance apparaît-elle sous une forme tridimensionnelle ? Elle se décline en efficacité, efficience et satisfaction des usagers. L'efficacité est la dimension prégnante, présente indirectement à travers la notion de mission. Pour les répondants, la performance est décrite avant tout comme l'accomplissement de leur mission ; c'est pourquoi l'efficacité n'est présente que de manière indirecte. Il faut dire que de nombreux aspects des universités semblent difficiles à quantifier. Il s'agit, à travers ce travail, de répondre à la question suivante : une organisation ou un objectif de cette organisation peuvent-ils être contrôlés sur la base de normes quantitative et temporelle de gestion ? Ces normes de gestion induisent-elles une simplification ou une complexification des représentations de la performance ?

De précédentes recherches sur les musées ou les dispositifs RMI ont révélé que les organisations complexes peuvent et savent s'identifier comme étant des organisations, et que ces organisations sont contrôlables sur la base d'une norme-indicateur d'activité. Toute organisation est contrôlable. En effet, quel que soit le degré de variété d'une organisation, il est toujours possible de trouver une norme-indicateur suffisamment simple et accessible sur la base de laquelle un contrôle pourra être exercé. Cependant, le particularisme des établissements universitaires réside dans l'émergence et la prééminence d'une norme qui constitue un indicateur de contrôle formel apparaissant notamment dans les démarches d'évaluation des établissements initiés par le Ministère (LOLF, CNE, etc.) mais étant souvent exclu de la gestion interne des filières et de l'établissement. Ceci peut nous inciter à croire que c'est par sa simplicité mais aussi par la complexité des représentations qu'elle couvre que cette norme apparaît et impose sa suprématie dans les modes de gestion de ces organisations. Or, la dimension temporelle prise par cet indicateur représente à la fois une source de simplification par sa présentation pluriannuelle mais aussi des effets de complexification par les interprétations que l'on peut en dégager et la multiplicité des représentations que celles-ci peuvent susciter.

1.3.6. Les objectifs de l'évaluation à l'Université

« Évaluer tue » : un titre qui se voudrait provocateur, celui d'un dossier du *nouvel âne*, le magazine international lacanien reprend l'antienne d'une mouvance certes minoritaire mais bien présente dans le milieu de la recherche. S'il est exact que les méthodes d'évaluation actuellement en vigueur en France peuvent être à l'origine d'abus dûment constatés, il n'est pas prouvé qu'une attitude simplement négative soit la plus adaptée pour engager une analyse critique et constructive. Au contraire, le rejet des systèmes d'évaluation (de la recherche ou de l'enseignement supérieur) sert des intérêts qui ne sont pas nécessairement corporatistes mais qui attestent plutôt d'un refus du changement que les corporations sont sommées de relayer. Le corporatisme apparaît être le vernis mis en avant pour dissimuler l'inertie et le népotisme d'intérêts particuliers et dispersés.

Par exemple, la recherche ouverte est fortement mise à mal par un milieu plutôt prédisposé aux tendances déjà affirmées de la recherche. Se démarquer des modèles ambiants pose des problèmes mis en avant par d'éminents chercheurs. D'abord sous la plume de Peter Lawrence, du laboratoire de biologie moléculaire de Cambridge, qui n'hésite pas à s'exprimer sur le népotisme rampant qui sévit dans certains comités de lecture. Son jugement est corroboré par David Colquhoun, du département de pharmacologie de l'*University College* de Londres, sous un autre titre parlant : « *Challenging the tyranny of impact factors* ». Ce niveau d'analyse critique touche progressivement le milieu de la recherche française et, avec lui, les professionnels de l'enseignement mais il ne doit pas donner l'occasion aux gestionnaires publics de proposer des alternatives en rupture radicale avec les situations constatées. Aussi, démontrer la nécessité d'approfondir l'analyse du contexte universitaire et de ses modes de fonctionnement peut être une ambition raisonnable et raisonnée afin d'améliorer les outils de pilotage de la performance.

1.3.7. Des objectifs de performance multiples et contradictoires

La mesure de la performance d'une organisation publique est quelque chose d'extrêmement difficile (Gary, Uzsoy, Smith, et Kempf, 1995 ; Wiers, 1997c) car il y a souvent des conflits d'objectifs et il est parfois impossible de

déterminer un système d'évaluation et de pilotage de la performance qui puisse tous les satisfaire (Dessouky, Moray, et Kijowski, 1995). Par exemple, les différents services d'une même entreprise peuvent encourager des objectifs différents : au niveau de la production, il s'agit du flux et de la qualité, au niveau commercial du volume des ventes et des temps de livraison, au niveau des gestionnaires, de la satisfaction client et des coûts de production (Cowling, 2001).

L'évaluation de la performance universitaire est sensible parce qu'il va être l'expression des objectifs multiples et contradictoires de l'organisation universitaire complexe et c'est à cet endroit que les conflits seront fixés et résolus. De manière générale, la littérature indique que les concepteurs d'instruments de gestion savent gérer des objectifs contradictoires, énoncés ou non (Higgins, 2001). Les responsables de départements universitaires devraient, selon la littérature en contrôle de gestion, maximiser l'utilisation des moyens de formation et minimiser les dysfonctionnements, ce qui est, en fait, contradictoire puisque la minimisation des dysfonctionnements requiert des moyens humains et financiers disponibles et en plus grand nombre. Par conséquent, l'objectif d'efficience induit une situation paradoxale relative à la nécessité d'augmenter le nombre et la disponibilité de moyens que les réformes universitaires semblent vouloir limiter ou du moins optimiser. Les opérationnels prennent aussi en compte des buts plus difficilement exprimables comme la satisfaction des clients. Lorsque les objectifs ne sont pas uniquement multiples mais aussi contradictoires, la littérature sur les Facteurs Humains reste limitée et pauvre. Néanmoins, on peut considérer que la multiplicité des objectifs renvoie à un problème de complexité parce que les opérationnels doivent résoudre plusieurs objectifs au lieu d'un seul.

L'évaluation de la performance pour satisfaire ces objectifs ne peut donc se restreindre au point de vue de l'organisation mais doit aussi intégrer les objectifs que les opérationnels cherchent à satisfaire (MacCarthy, Wilson, et Crawford, 2001; Sanderson et Moray, 1990). Les résultats semblent indiquer une hiérarchisation entre objectifs, par exemple, les acteurs universitaires peuvent privilégier un objectif au détriment d'un autre (Tabe, Yamamuro, et Salvendy, 1988). On relève également que les humains peuvent construire des routines et des

règles autonomes qui satisfassent les objectifs à court terme mais pas à long terme (Wiers, 1996).

Des référentiels qui favorisent le domaine STM (sciences, technologie, médecine)

Colonne vertébrale d'un système d'information, la structure d'un référentiel d'évaluation oriente les résultats du traitement des données. Dans le domaine de l'évaluation de la performance des universités, on peut évoquer deux éléments moteurs, l'un national (le programme 150, alias P150 de la LOLF, la loi organique relative aux lois de finances promulguée en 2001, et la LRU en 2007), l'autre international (le classement de Shanghai).

La LOLF pour la recherche

Une dizaine de programmes de la LOLF visent la recherche et l'enseignement supérieur. Certains concernent la recherche finalisée, pouvant avoir un caractère spécialisé suivant les secteurs (énergie, spatial, risques et pollution...). La recherche académique est plus particulièrement régie par le P150²⁸, qui comporte quelques indicateurs touchant les publications, regroupés sous les objectifs n° 7 et n° 8.

➤ L'objectif n° 7 s'intitule : *Produire des connaissances scientifiques au meilleur niveau international*

- Indicateur 7.1 : production scientifique des opérateurs du programme.
 - Part des publications de référence internationale des opérateurs du programme dans la production scientifique de l'Union européenne et du monde.

- Indicateur 7.2 : reconnaissance scientifique des opérateurs du programme.
 - Indice de citation à deux ans des publications des opérateurs du programme.

²⁸ Le programme 150 de la LOLF : formations supérieures et recherche universitaire.

➤ L'objectif n° 8 s'intitule : *Développer le dynamisme et la réactivité universitaire*

- Indicateur 8.1 : part des publications de référence internationale des opérateurs du programme dans les domaines scientifiques définis comme prioritaires en référence européenne (UE27) et dans le monde.

Dès 1960, l'*Institute for Scientific Information* (ISI) de Philadelphie, sous l'impulsion d'Eugen Garfield, a mis en œuvre le *Science Citation Index* (SCI) utilisé aujourd'hui pour l'évaluation des auteurs, suivi en 1975 par le *Journal Citation Reports* (JCR) pour celle des revues. On connaît la très forte influence exercée par l'ISI sur la communauté scientifique internationale. Le modèle statistique qu'il a mis en œuvre conditionne l'avancement des chercheurs dans un nombre croissant de pays. L'OST (Observatoire des Sciences et Techniques), groupement d'intérêt public à vocation interministérielle, est géré par quinze acteurs du système français de recherche depuis 1990. Il fournit depuis 2006 des indicateurs à destination des entités de recherche. À côté du volet documentaire, on retrouve des rubriques relatives aux brevets et aux programmes cadres de R & D de l'Union européenne. Les indicateurs de l'OST sont reflétés par ceux du P150. On sait que l'ISI est présent dans le troisième critère du classement de Shanghai : présence de membres en exercice de l'entité dans le fichier *Highly Cited* (20 % du cumul des critères). Dans le quatrième critère également : présence notable dans le *Web of Science* (aussi 20 %). Quant à l'obligation faite de publier dans *Nature* ou *Science* (cinquième critère à raison de 20 % également), elle concerne deux revues « généralistes d'excellence », mises en avant du fait de leur très fort facteur d'impact au sens de l'ISI. Il n'est donc pas déplacé de considérer que ce classement repose à 50 % environ sur la grille de l'ISI. L'ISI fut acquis en 1992 par le canadien *Thomson Scientific & Healthcare*, qui a absorbé l'agence britannique Reuters en 2008.

Les périodes d'analyse concernées par ces indicateurs sont généralement de deux ans, à l'image du facteur d'impact de l'ISI. La recherche appliquée est donc nettement favorisée, car on est en droit d'attendre un maximum de citations à bref délai. En outre, deux disciplines sont particulièrement privilégiées : les sciences de

la matière et les sciences de la nature et de la vie, notamment du fait de leur excellente couverture par le *Web of Science*. Il importe d'observer que les brevets générés par la recherche appliquée sont assez directement liés à l'industrie des matériaux dans le premier cas et à l'industrie pharmaceutique dans le second. Il est relativement clair que les instances administratives françaises semblent privilégier les bases de l'ISI, même si certaines disciplines doivent utiliser des bases complémentaires pour exister dans ce type de classement et d'évaluation. Cette situation suppose que les sciences humaines apporteront la preuve de leur crédibilité scientifique alors que cette dernière est décrétée *ex nihilo* pour les sciences de la nature et des matières. Le problème des sciences humaines réside dans l'incompatibilité relative de ses éléments d'appréciation avec les modalités d'évaluation du domaine STM (Sciences et Techniques des Matériaux).

En 2004, le département sciences humaines du CNRS a entrepris de réévaluer la qualité des revues qu'il subventionnait. Il a inscrit sa démarche en aval du projet de l'*European Science Foundation* (ESF) visant à la constitution de l'*European Citation Index in Humanities*. Dans un article exposant les prémisses de ce projet, l'ESF ne remet pas fondamentalement en cause l'autorité de l'ISI dans le secteur des sciences exactes et appliquées. Il conteste cet institut essentiellement vis-à-vis de la prééminence anglo-saxonne qu'il suppose. Ceci n'a pas empêché l'AERES de reprendre un grand nombre d'indicateurs de la LOLF dont la mise en œuvre a été déterminée par les analyses de l'ISI.

Pour faire face à cette prédominance des indicateurs de l'ISI et notamment à son facteur d'impact, le département sciences humaines et sociales (SHS) du CNRS reprend les standards de l'*European Science Foundation* en sciences humaines bien sûr, mais également en sciences sociales. Le nombre d'années de référence passe de deux à dix, ce qui peut sembler naturel dans les disciplines SHS. Les sources de citations sont générées par un noyau de « revues cœur » à l'intérieur de 18 champs disciplinaires. On compte en moyenne six « revues cœur » par discipline – pour moitié anglophones et pour moitié francophones – jugées prééminentes dans le domaine au niveau international. Les 18 groupes sont divisés en quartiles dont l'étendue varie en fonction du nombre des titres constituant le

corpus. Les trois premières strates correspondent aux trois « rangs » en vigueur au CNRS : A = revues internationales de très haut niveau ; B = revues internationales de haut niveau ; C = revues d'audience nationale. La quatrième strate se situe « hors classement ». Le rang C (et la remarque n'est pas superflue) accorde une importance non négligeable aux revues d'intérêt national.

Les critères précédemment énoncés contribuent positivement à viser une certaine équité dans l'évaluation. Néanmoins, deux observations s'imposent :

- Ces champs disciplinaires font état de très nombreuses citations de monographie, alors que l'article de périodique est quasiment généralisé en sciences exactes et appliquées. On n'est donc plus dans le même environnement documentaire et la comparaison s'en trouve faussée.
- La méthode ayant présidé au choix des revues est essentiellement fondée sur la libre appréciation de chercheurs CNRS, délégués par le département SHS dans les 18 champs disciplinaires pour proposer des listes de revues paraissant prééminentes dans le domaine, tant au niveau national qu'international. Ceci posé, même si la méthode peut sembler souffrir de l'empirisme, on ne peut contester à tel ou tel titre le fait qu'il soit effectivement considéré comme une référence dans la discipline.

En dépit d'inévitables oublis ou erreurs, et de l'objectif affiché d'une réévaluation des revues dans la perspective d'une restructuration de l'aide du CNRS, on a voulu corriger un certain nombre d'anomalies propres au modèle de l'ISI et, ne serait-ce que au regard de cette méthode, il convient d'en prendre acte favorablement. Néanmoins, Yves Gingras (2009) porte un jugement critique sur l'évaluation française dans ce domaine : « Lorsque l'AERES ou l'*European Science Foundation* créent littéralement un classement des revues en sciences humaines, elles officialisent et figent un état de la structure des relations entre revues, qui est toujours dynamique et changeant. Elles génèrent ainsi des effets en retour qui désavantagent les revues plus jeunes et mouvantes ou plus spécialisées. Sans compter que la procédure de classement est opaque et arbitraire ». Face à cette situation, il convenait de réunir un maximum d'éléments propres à répertorier les revues SHS. L'ERIH résulte de la coopération de l'ESF susnommée et de l'HERA

(*Humanities in European Research Area*), consortium d'agences de financement de la recherche en sciences humaines : il répertoriait 5 000 titres en 2008. En juillet de la même année, l'AERES en recensait 6 000, repris ensuite dans les modes d'évaluation des enseignants chercheurs et des laboratoires.

La LOLF pour les formations supérieures

- L'objectif n° 1 s'intitule : Objectif n° 1 (du point de vue du citoyen et de l'utilisateur) : *Répondre aux besoins de qualification supérieure.*
- L'objectif n° 2 vise (du point de vue du citoyen et de l'utilisateur) : *Améliorer la réussite à tous les niveaux de formation.*
 - L'Indicateur n° 3 : *Jeunes sortis non diplômés de l'enseignement supérieur.*
 - L'Indicateur n° 4 : *Pourcentage de licences obtenues en 3 ans* visent plus précisément à évaluer en volume l'échec universitaire sans préciser les modalités à mettre en œuvre pour réduire cet échec.

Ceci représente un biais évident de ce type de mesure où l'indicateur devient plus important que les moyens à mettre en place. Or, dans un contexte d'évaluation volumique, il y a fort à parier que les managers vont rechercher à optimiser leur intervention sur ce type d'indicateurs plus par une mesure de court terme portant sur l'indicateur lui-même que sur une réflexion portant sur les raisons de l'échec universitaire. Des mesures du type « réduction de l'échec » par une réduction des exigences universitaires risquent de prévaloir au détriment de mesures plus structurelles portant sur une réflexion d'ensemble sur les raisons de cet échec. Au delà, c'est une interrogation sur la réalité de l'échec universitaire dont on fait l'économie ici, par l'utilisation d'indicateurs qui suggèrent que cet échec est irréfutable. Ceci permet, par l'utilisation d'indicateurs orientés politiquement, d'occulter un certain nombre de débats, notamment dans le cas de ces indicateurs, sur la sélection universitaire et plus globalement sur l'orientation scolaire.

1.3.8. Perspectives de l'évaluation de la performance universitaire : coopérer, analyser, restructurer

Les alternatives aux principes que nous venons d'énoncer sont nombreuses, comme nous l'avons rappelé au début de cette réflexion synthétique, mais sont rarement agréées aujourd'hui par les instances administratives d'évaluation, du moins en France. A la communauté scientifique de réfléchir sur les modalités d'une restructuration des principes d'évaluation et de caractérisation des unités de recherche sur le plan documentaire. La constitution de groupes de travail associant des enseignants-chercheurs, des professionnels et des membres d'agences d'évaluation serait évidemment bienvenu, ne serait ce que pour faire exister la synergie STM/SHS. Cependant, ces principes d'évaluation apparaissent partiellement ou totalement figés par la LOLF et même par l'AERES alors que cette dernière devrait constituer un lieu de débat autour des modalités d'évaluation de la performance scientifique.

Chapitre 2. La complexité en tant que cadre théorique d'analyse du processus simplification/complexification

2.1. Trois formes et générations de complexité

2.1.1. Complexités contre complexités

Lorsqu'on parle de complexité en sciences de gestion, on désigne souvent la relation entre une entreprise et son environnement. En effet, cette relation est basée sur plusieurs interactions qui s'enchevêtrent : interactions entre l'entreprise et ses fournisseurs, l'entreprise et ses clients, l'entreprise et ses concurrents, l'entreprise et ses employés, etc. Le manager se retrouve souvent désorienté face à la quantité d'information à traiter et à la difficulté de prendre une décision, a fortiori s'il s'agit d'une décision stratégique. Plusieurs pratiques de gestion de l'information sont par ailleurs développées en management pour faire face à cette situation complexe, citons à titre d'exemple les pratiques de veille stratégique qui s'intéressent à la gestion de l'information stratégique en entreprise.

Aujourd'hui, la notion de complexité fait l'objet de toutes les attentions de la littérature en gestion. Cette tendance dépeint pourtant une réalité économique

toujours plus évidente lorsque la logique de résultat devient l'alpha et l'oméga de la gestion publique. En effet, se concentrer plus sur les résultats que sur les moyens impose de prendre en compte un plus grand nombre d'*input* et d'*output* pour maîtriser un tant soit peu le processus de construction de la performance. De plus l'internationalisation, l'ouverture des frontières, le développement quasi instantané des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) sont autant de facteurs qui complexifient l'action et la prise de décision dans le monde des entreprises. Même si l'on en parle beaucoup ces dernières années, la complexité semble manquer de théorisation. De fait, il n'existe pas de théorie de la complexité propre, seulement des réflexions sur le sujet, portées notamment par les travaux d'Edgar Morin et de Jean Louis Le Moigne, pour ne citer qu'eux. Il s'agit pour nous, dans un premier temps, d'essayer de répondre à deux questions essentielles : qu'est-ce que la complexité et pourquoi l'environnement d'une entreprise est-il perçu complexe en sciences de gestion ?

2.1.2. Racines et genèses de la complexité

Cette notion est assez ambiguë. J-L Le Moigne (1990) la définit comme «l'irréductibilité à un modèle fini ». Elle est toute relative, et dépend de la relation sujet/objet (Delorme, 1999). D'après Ashby (1973), dire qu'un objet est complexe dépend essentiellement du regard de l'observateur. Pour mesurer la complexité, il propose de s'intéresser à la quantité d'informations nécessaires pour décrire un objet. L'exemple d'Ashby²⁹ (1973) permet d'illustrer ceci. Un boucher et un neurophysiologiste ne voient pas une cervelle d'agneau de la même manière. Un boucher ne va pas s'attarder à contempler cette cervelle, pour lui, une cervelle n'a rien de complexe, tout ce qui lui importe dans son activité courante c'est de pouvoir la mettre sur son étalage pour la vendre à ses clients. Par contre, pour le neurophysiologiste, une cervelle est assurément plus difficile à appréhender, car lui s'intéresse à son fonctionnement et à ses caractéristiques. Delorme (1998) revient sur l'exemple précédent pour expliquer que les descriptions du boucher et du neurophysiologiste sont nécessairement différentes.

²⁹ Voir détail de l'exemple dans Delorme (2000), p3.

Selon Delorme (1998), pour savoir si un objet est complexe ou non, il faut poser la question à un opérateur compétent et représentatif dans une certaine activité, tout en gardant bien à l'esprit que sa réponse dépendra de ses connaissances relatives à l'objet en question. Sur le plan méthodologique, c'est ce questionnement auquel nous avons procédé auprès des dirigeants d'université lorsqu'on pose la question du « niveau de complexification/simplification des outils d'évaluation de la performance ». A partir des réponses obtenues, il est possible de distinguer les objets des situations complexes et ainsi mesurer le niveau de complexité (premier ou second ordre) attribué aux objectifs et aux indicateurs de performance.

Complexité de premier ordre ou « objet complexe »

Dans ce cas de figure, c'est l'objet de l'étude lui-même qui est complexe parce qu'il est constitué d'un grand nombre de composants interdépendants, et que cela excède les capacités analytiques du scientifique. L'objet est par conséquent irréductible à une simple représentation analytique. La complexité est donc une propriété intrinsèque de l'objet étudié. C'est une complexité strictement cognitive.

Complexité de second ordre (CXSO) ou « situation complexe »

On parle de ce type de complexité lorsque le fait de traiter un problème perçu complexe nous apparaît comme étant lui-même complexe. C'est la complexité de la complexité ou ce que Delorme (2000) appelle une « situation complexe » : la complexité est cognitive et pratique, c'est ce qui crée la situation complexe.

Par ailleurs, il existe deux « obstacles tenaces » qui empêchent l'acceptation de la complexité par les chercheurs (Martinet, 1993) :

- Les conditions de possibilité

Le problème est que cette démarche est considérée hors normes et contre intuitive, donc les chercheurs croient volontiers à son impossibilité.

- la reconnaissance de situation

Reconnaître une situation comme étant situation complexe véhicule pour certains l'idée que « tout est complexe ». Cela engendre la méfiance des chercheurs

analytiques à l'encontre de la complexité car, en l'acceptant, ils pensent devoir renoncer à toutes leurs théories en bloc, ce qui évidemment serait absurde.

La complexité des organisations

L'ouverture des frontières et la diminution des barrières douanières donnent une dimension internationale à la concurrence. De plus, l'avènement des TIC (Technologies de l'information et de la Communication), et à leur tête Internet, accélère les choses en facilitant l'accès et la diffusion de l'information. Les entreprises doivent désormais évoluer dans un environnement perçu complexe où imprévisibilité rime avec incertitude.

La complexité va de pair avec imprévisibilité

Si la complexité est l'irréductibilité à un modèle fini (comme nous l'avons défini précédemment), alors, l'imprévisibilité est nécessairement complexe. De fait, « la notion de complexité implique celle d'imprévisibilité possible, d'émergence plausible du nouveau et du sens au sein du phénomène que l'on tient pour complexe » (Le Moigne, 1990). Dans la pratique, un individu peut parfois négliger des aspects importants du phénomène perçu complexe qu'il observe³⁰ (Avenier, 1997). Par conséquent, le phénomène en question devient imprévisible en vue des comportements que l'individu n'aura pas pu anticiper a priori. D'un autre côté, il faut souligner que l'autonomie des individus ou leur « liberté d'entreprendre » (Raux, 1995) peut être une grande source d'imprévisibilité, donc de complexité.

Au cœur de la complexité : la récursivité

Avenier (1997) définit un processus récursif comme « un processus dont le résultat à un instant donné est un ingrédient majeur du fonctionnement de ce processus ». Elle reprend l'exemple bien connu de D. Genelot (1992), la poule qui pond l'œuf sans lequel il ne pourrait pas y avoir de poule. Dans ce contexte, nous pouvons voir l'organisation comme une entité organisée et en même temps organisante.

³⁰ Selon M-J Avenier, *La Stratégie chemin faisant*, p.16

Complexité appelle rapidité, adaptabilité

La complexité force la réactivité et l'adaptabilité des entreprises aux changements. En effet, il en va souvent de la compétitivité de l'entreprise, de sa performance et parfois même de sa survie et de sa capacité à réagir assez rapidement aux changements de son environnement. La complexité étant une source de changement perpétuel, plus le moment de prise de décision est éloigné de celui de sa mise en application, plus il y a de chances que le contexte change. Par conséquent, il faut savoir s'adapter rapidement aux changements de l'environnement. D'un autre côté, utiliser des méthodes d'optimisation en milieu complexe ne semble pas avoir grand intérêt, car pour que de telles méthodes soient « efficaces » il faut pouvoir arriver à cerner tous les aspects d'un phénomène. Or, en situation complexe, il n'est pas possible de construire un modèle qui soit totalement exhaustif. Par conséquent, calculer un optimum dans ce type de situation n'aurait pas vraiment de sens, car il n'y a aucune raison pour que l'optimum calculé soit l'optimum effectif.

On pourrait avancer par « tâtonnements » comme le suggère M-J. Avenier (1997) à travers sa théorie de « stratégie tâtonnante ». Il s'agit donc de trouver un équilibre entre stratégie émergente et stratégie délibérée, afin de pouvoir s'adapter le plus rapidement possible aux changements de l'environnement. Oublier un moment la stratégie d'optimisation, et avancer petit à petit, par des essais erreurs, car en environnement complexe, « optimisation et algorithmie sont inopérantes [...] ». Sont appelés en revanche des efforts de computation *lato sensu* (Morin), de décadage-recadage (Palo Alto) [...] » (Martinet, 1993).

On aurait tort d'affirmer que « tout est complexe » et que la complexité est partout. En fait, la complexité est relative. Ce qui peut paraître complexe à un moment donné peut devenir simple ou juste compliqué à un autre moment. Pour agir en situation complexe, il faut d'abord bien s'assurer que l'on se trouve effectivement en situation complexe. Selon notre étude, cela revient d'une part, à s'assurer qu'il ne s'agit pas d'« objet complexe » mais bien de « situation complexe ». D'autre part, bien distinguer le complexe du compliqué semble

fondamental. En effet, ce qui est compliqué peut et doit être simplifié, par contre, ce qui est complexe est, par définition, « irréductible à un modèle fini ». Dans ces conditions, comment agir en situation complexe ? Le Moigne affirme que la complexité ne se maîtrise pas mais qu'il est néanmoins possible de vivre intelligemment avec elle. Il n'y a pas de solution idéale pour l'action en milieu complexe, le manager peut uniquement se baser sur quelques repères afin de guider les chercheurs en situation complexe comme le concept de stratégie tâtonnante introduit par Avenier. La complexité nous empêche d'avoir un contrôle sur notre environnement, ne pas en tenir compte pourrait s'avérer être une erreur conduisant à ne pas voir certains aspects importants lors de la prise de décision. Les répercussions peuvent être au niveau de l'entreprise ou au niveau individuel.

La complexité vient de « complexus » signifiant « ce qui est tissé ensemble ». C'est une notion polysémique et relative par nature, dans l'espace et dans le temps. Reprenons, terme par terme, cette définition. Polysémique, car elle fait l'objet de nombreuses confusions entre ce qui est « complexe » et ce qui est simplement « compliqué ». Lorsque l'on parle de complexité, il convient de retenir seulement ce qui est « complexe », c'est à dire ce qui est irréductible à un modèle fini (Le Moigne, 1999), autrement dit ce qui ne peut être prédit au-delà d'un certain horizon (Girin, 2000 ; Le Moigne, 1990). Relative par nature, car la complexité dépend de la relation sujet/objet (Delorme, 1999), c'est-à-dire du point de vue de l'observateur. La complexité n'est donc pas attachée à l'objet. Relative dans le temps, car il importe de prendre en considération les évolutions technologiques et conceptuelles à même de faire soit disparaître la complexité, soit l'accentuer (de nouvelles connaissances peuvent rendre une situation complexe simple ou encore plus complexe). Relative dans l'espace, pour des raisons d'échelle d'observation (micro/macro) et également, d'une certaine manière, de diffusion ou d'accessibilité (une situation dont la complexité serait résolue peut ne pas l'être sur tous les continents, pays ou régions du monde, remettant ainsi en cause la portée même de cette avancée).

Tout ne peut donc pas être décomposé, comme le pensait Newton, en éléments simples, organisées par des lois simples. En effet, la théorie du chaos

(Diamond, 1994 ; Gordon et Greenspan, 1988 ; Levy, 1994) nous apprend que des éléments simples peuvent être régies par des lois complexes et des éléments complexes par des lois simples. Il s'agit alors de systèmes dynamiques non linéaires. Pour Morin (1977), la complexité est à la fois organisée et, récursivement, organisante. La complexité est plurielle, il peut s'agir d'incertitudes, d'indécomposabilité, d'incontrabilité, etc. Depuis Poincaré et la découverte des mouvements chaotiques, nous savons que toutes les évolutions d'un système ou d'un objet ne sont pas prévisibles, comme le pensait Auguste Comte.

2.1.3. La question de la complexité en science de gestion.

D'où vient la complexité en sciences de gestion³¹ ?

Elle naît de l'enchevêtrement d'interactions entre acteurs. Cet enchevêtrement, touchant les entreprises et les organismes publics, peut être :

- interne (complexité issue de l'organisation formelle/informelle des ressources humaines),
- externe (complexité des relations avec l'environnement),
- interne et externe.

La complexité pour une organisation peut être considérée, paradoxalement, à la fois comme un frein mais aussi comme le moyen d'innover, le facteur déclenchant de nouvelles actions. De nombreux facteurs tendent à accroître la complexité de la prise de décision. Nous pouvons mentionner la mondialisation des échanges, la globalisation financière, l'intégration spatiale, le développement des nouvelles technologies, etc. Ces phénomènes exigent que les organisations prennent des décisions de plus en plus rapides afin de s'adapter à leur environnement. Par ailleurs, ces décisions, dans un monde ouvert, concurrentiel et incertain, ont une portée plus grande que par le passé. De plus, le nombre des intervenants et leurs interdépendances se sont développés. Les organisations se doivent alors de prendre en compte le plus précisément possible leurs attentes et leurs besoins pour survivre et se développer.

³¹ Rappelons que l'objectif des sciences de gestion est d'étudier la manière de conduire, diriger, structurer et développer une organisation (Thietard, 1999).

Comment détecter ou mesurer la complexité en contrôle de gestion ?

- Selon Ashby (1973), il suffit de s'intéresser à la quantité d'informations nécessaires pour décrire l'objet complexe. C'est le « regard » de l'observateur sur l'objet qui le rend complexe ou non.
- Selon Delorme (1998), il convient de poser la question à un opérateur compétent et représentatif dans une certaine activité, tout en gardant bien à l'esprit que sa réponse dépendra de ses connaissances relatives à l'objet en question.
- La présence du chaos au sein d'un système peut également être détectée à l'aide d'une étude de la dimension de corrélation (mesurant la dimension de l'attracteur reconstruit) ou des exposants de Lyapunov (mesurant la sensibilité aux conditions initiales). Ces méthodes pour être valides doivent cependant être basées sur une observation de données sur une période suffisamment longue³².

De nombreuses solutions sont possibles pour limiter les effets de la complexité sur une organisation. Afin de s'adapter perpétuellement aux changements de l'environnement, l'organisation peut mettre en place des pratiques de veille stratégique. Pour cela, l'organisation doit entreprendre une politique de collecte, de traitement et de diffusion de l'information. La gestion prévisionnelle permet, quant à elle, d'anticiper différents scénarios du futur. Afin de dépasser la capacité cognitive limitée des acteurs de l'organisation, les modalités de conception de la stratégie peuvent également être modifiées. Ainsi, d'une stratégie mise en place par une toute petite partie de l'organisation, nous pouvons imaginer une stratégie basée sur la participation et l'implication de l'ensemble des acteurs de l'organisation. Les acteurs disposent dans ce schéma de plus de liberté, d'autonomie et de responsabilités et peuvent alors mieux « lire » l'environnement. Cela permet d'accroître le nombre d'initiatives et la réactivité de l'organisation, tout en consolidant la légitimité des actions conduites.

Des fausses solutions, parfois préconisées, sont à éviter face à la complexité. En effet, en situation complexe et incertaine, les organisations sont tentées de « simplifier », d'unifier, d'harmoniser, de normaliser et de centraliser

³² Pour une application en gestion, voir Durieux F. et Vandangeon-Derumez I., (1996), « La dynamique des changements stratégiques », *5ème conférence internationale de management stratégique*, Lille.

leurs systèmes. Si ces méthodes peuvent être efficaces lorsque l'environnement est stable, il en est autrement en situation complexe et chaotique. Au contraire comme nous l'avons vu, la complexité exige des méthodes de gestion elles même complexes. Si par le passé, un décideur pouvait fonder sa stratégie seulement sur les caractéristiques de son organisation, aujourd'hui, il ne peut plus agir de façon isolée. La complexité appelle de nouvelles méthodes de management.

Ces nouvelles méthodes de management touchent à la fois les entreprises et les organisations publiques, même si ces dernières ont des règles de fonctionnement spécifiques. Les entreprises, non soumises aux contraintes des organisations publiques, disposent certes de marges de manœuvre plus grandes pour adapter leurs méthodes et stratégies à leur environnement. Toutefois, il serait faux de limiter ce « management du chaos » aux seules entreprises. Les organisations publiques, notamment depuis quelques années et notamment au niveau des collectivités locales, ont entrepris d'importants efforts pour améliorer la gestion de l'information, la participation du personnel et de manière générale leur réactivité face à un univers en mouvement.

2.1.4. Gestion de la complexité

Lorsqu'il faut définir des indicateurs de performance, il faut prendre en compte un grand nombre d'informations : il y a parfois beaucoup de composants à gérer et une forte complexité d'assemblage. Les problèmes d'évaluation sont d'ailleurs souvent présentés sous l'angle de leur complexité. Ainsi, il y a un grand nombre de contraintes à satisfaire comme, par exemple, les contraintes de précédence qui sont des contraintes internes imposées par les habitudes et l'histoire managériales de la structure. De plus, les systèmes d'évaluation de la performance peuvent prendre en compte des contraintes non prescrites. McKay, Safayeni et Buzacott (1995) ont noté que les méthodes de pilotage de la performance prennent en compte des contraintes implicites : personnelles, sociales, sur l'infrastructure etc. Si certains auteurs indiquent la capacité du contrôleur de gestion à gérer la complexité, il faut l'attribuer non pas à ses capacités de calculs (qui sont plus faibles que celles d'une machine) mais plutôt à sa capacité à accéder à toutes les

contraintes pertinentes pour réaliser son système de mesure de la performance (sans en évaluer la performance).

Pour le manager, la complexité se traduit par un temps important consacré à l'identification et la définition des processus et indicateurs de mesure de la performance. Ainsi, de nombreux auteurs constatent que 80 à 90% du temps du manager est consacré à l'identification des contraintes pertinentes pour la mise en place de son système de mesure et le reste pour le réaliser (Crawford et Wiers, 2001 ; Fox et Smith, 1984 ; Grant, 1986 ; Sanderson, 1989). L'importance du temps pour « absorber » la complexité se traduit aussi en termes d'erreurs. Ce temps important pour réaliser la conception des systèmes de mesure de la performance est aussi un indicateur de la forte charge mentale associée à la complexité des organisations. Le concepteur de la méthode d'évaluation de la performance n'est donc pas insensible à la complexité de la situation, et pourrait modifier sa méthode lorsqu'elle varie.

De plus, une méthode employée par les gestionnaires pour réduire la complexité consiste à relâcher des contraintes pour se donner des marges de manœuvre. On peut donc réduire la complexité en simplifiant le problème, par exemple en agrégeant ou éliminant des contraintes (Crawford et Wiers, 2001). Ces mécanismes de relâchement de contraintes et leurs conditions de déclenchement sont souvent évoqués bien que peu compris (McKay, Safayeni, et Buzacott, 1995a). Ces mécanismes de relâchement ou simplifications peuvent être synthétisés dans le cas des organisations universitaires à partir du modèle de coordination de Mintzberg qui formalise les comportements pour diminuer leur variabilité, augmenter leur prédictibilité, et donc permettre de les coordonner. Cela se concrétise dans les organisations universitaires par un pilotage de la performance par une plus grande standardisation des qualifications et des produits. Or, il s'avère que les processus de standardisation dans des organisations dites « anarchie organisée » sont souvent inopérants par l'existence d'actions et comportements volontairement autonomes et non coopératifs.

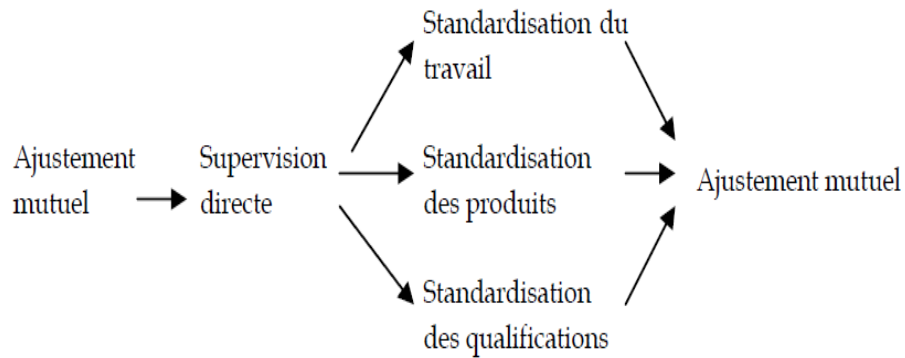


Figure 3. Les mécanismes de coordination : un continuum – Approximatif de complexité (Selon Mintzberg, 1982, p.23)

Par ailleurs, dans les études, la complexité des outils de gestion est souvent réduite aux aspects calculatoires alors même que l'expertise, comme les représentations externes, permettent de procéder à une réduction de la complexité des outils de pilotage de la performance. Cela peut constituer un parti pris déjà évoqué qui consiste à procéder à une simplification des outils à partir de la prise en compte des représentations externes (celles des usagers des universités). Parti pris identifié notamment dans les universités à gouvernance forte diffusant une pression interne à partir de variables externes. L'accent est mis sur l'activité humaine et il s'agit d'étudier comment l'opérationnel fait face aux exigences de ces objectifs. Bien que les exigences des objectifs soient parfois désignées sous le terme de complexité des objectifs, elles ne doivent cependant pas être confondues avec la complexité structurale.

2.1.5. De la complexité structurale à la complexité opérative

La définition usuelle de la complexité structurale rejoint celle de la théorie (mathématique) de la complexité (Garey et Johnson, 1979) qui la mesure par les ressources de calcul (temps et nombre de pas) nécessaires pour résoudre le problème et où les problèmes sont catégorisés en deux classes :

- Les problèmes traitables,
- Les problèmes non traitables.

Si l'on désire analyser la complexité de l'environnement universitaire et des outils d'évaluation de la performance qui s'y réfèrent, il est donc nécessaire de recourir à une ontologie du domaine. Cette ontologie peut nous servir pour caractériser la complexité des situations de gestion de la performance à l'université. De nombreux auteurs s'accordent sur la grande complexité des systèmes universitaires aussi bien par le nombre d'intervenants qui interviennent dans la formation de la performance universitaire que par la complexité de leur coordination. On peut parler de complexité des ressources pour désigner à la fois le nombre d'acteurs à prendre en compte et leur complexité intrinsèque. À cette complexité s'ajoute une complexité liée aux produits (et aux prestations), c'est-à-dire au nombre de ressources qu'une prestation universitaire doit mettre en œuvre. Il s'agit donc aussi d'une complexité associée aux parcours que peuvent emprunter la réalisation des objectifs universitaires. Lorsque pour une même prestation, il existe plusieurs ressources équivalentes, à la compétence de gestion des moyens s'additionne alors, pour l'humain, une compétence de répartition. Cette répartition contribue à la complexité parce que le nombre de possibilités à prendre en compte est multiplié. Il est aussi nécessaire de s'intéresser à la complexité liée à la demande (ou charge), comme le nécessite par exemple l'évaluation de la performance d'une université selon les attentes des usagers. Dans une situation où l'université étudiée rapproche ces attentes des objectifs de performance, l'accent va être plutôt mis sur la qualité, sur la quantité ou encore sur la gestion des ressources. Le respect de ces attentes peut donc varier en fonction des interprétations et représentations universitaires et indiquer que les objectifs évoluent.

Le point de vue mathématique sur la complexité ne peut donc traduire la complexité ressentie par les sujets. Dans une comparaison entre approches formelles et solutions humaines, Dessouky, Moray et Kijowski (1995) ont noté la capacité humaine à réduire la complexité en décomposant le problème, en agrégeant ou en éliminant des contraintes. L'opérationnel devient ainsi un « simplificateur complexe » qui, par ses connaissances contextuelles, peut définir des objectifs et des outils d'évaluation réducteurs de complexité.

L'opérationnel universitaire travaille souvent sur une représentation abstraite du problème. Une expérience de Chase et Simon (1973) peut être donnée à titre illustratif. Elle consistait à étudier la capacité de rappel de joueurs d'échecs, novices et experts, confrontés à différentes positions. Ces auteurs ont constaté une très forte différence dans la capacité des sujets à se rappeler la position des pièces, les experts ayant une meilleure performance que les novices. Mais en reproduisant l'expérience avec des pièces placées de manière non familière, les experts ne présentaient plus une meilleure performance que les novices. L'organisation des connaissances en mémoire semble donc forgée par l'expérience, et cette organisation permet la reconnaissance de configurations perceptives abstraites permettant de travailler à un niveau d'abstraction élevé. Depuis Miller (1956) on désigne ces configurations sous le terme de *chunks* que l'on peut définir comme des unités familières, formées par l'apprentissage, par intégration d'unités plus fines. Ils permettent de manipuler le problème de manière plus schématique et sont spécifiques à l'expérience des sujets. Les *chunks* méritent d'être particulièrement examinés parce qu'ils permettent aussi de faire face à la complexité des problèmes et ont conduit Dessouky, Moray et Kijowski (1995) à distinguer la complexité des approches formelles et la complexité cognitive.

Dans cette thèse, la complexité de l'université sera intitulée opérative pour désigner la partie de la complexité utile pour gérer les formations et la gestion des moyens humains, matériels et financiers. La notion d'opérativité présente en fait deux facettes qu'il convient de prendre en compte : l'aspect opérationnel et l'aspect opératoire.

- Opérationnel dans le sens où la complexité est relative aux objectifs que se fixe le membre de l'organisation, elle est donc pertinente pour l'action. La notion de complexité opérative remet en cause une vision mécaniste de la gestion humaine de la complexité. Ainsi selon McKay, Safayeni et Buzacott (1995), la capacité d'anticipation de la situation (qui est liée en partie à sa complexité) est associée à l'expertise des opérationnels de l'organisation. Plus ceux-ci sont expérimentés et plus ils vont anticiper la situation. Ceci constitue sans doute une manière de dévoiler l'importance de l'apprentissage formel et la coopération à la construction des outils de gestion dans les organisations universitaires. Cela, d'autant plus, que

L'introduction et la prescription de nouveaux indicateurs de performance à l'université semble avoir été réalisée sans que les utilisateurs potentiels ou les futurs évalués aient reçu une quelconque information sur les objectifs de l'évaluation et de ses outils. Si les membres de l'organisation universitaire (responsables de filières, de formation, enseignants et personnels BIATOSS) assurent par leur expertise une plus grande efficacité des processus universitaires, il paraît indispensable pour pouvoir disposer de leur implication et de leur engagement, de développer un environnement organisationnel participatif et d'appropriation des outils d'évaluation de la performance. Ceci relève d'une démarche de maîtrise de la complexité universitaire et de gestion des paradoxes. L'environnement des universités françaises présente des caractéristiques assez proches de cette situation paradoxale, ce qui n'empêche pas de penser que c'est par leurs grandes capacités d'adaptation que les opérationnels universitaires ont su, à toute époque, perfectionner leurs interventions et les processus sur lesquels ils interviennent. Par conséquent, on peut considérer que la complexité universitaire est bien opérationnelle puisque les pratiques quotidiennes déterminent le niveau d'adaptation et de performance de l'organisation face aux instabilités de l'environnement.

- Opérateur dans le sens où l'universitaire n'est pas passif face à cette complexité et conduit des activités pour la réduire. Par exemple, les humains peuvent relâcher des contraintes supposées inflexibles (fortes) pour se donner des nouvelles marges de manœuvre. Cela rejoint le constat de Simons (1999) qui indique qu'une machine fonctionne dans une représentation fermée de la réalité alors que l'humain fonctionne dans une représentation ouverte pouvant être remise en cause. On peut mettre en avant plusieurs facteurs qui agissent sur la complexité opérative. Cette dernière peut donc être définie comme le nombre de variables et d'interactions entre celles-ci qui sont spécifiquement manipulées par l'agent dans la mise en œuvre de ses stratégies en lien avec son expertise et les représentations externes du problème. Ce point de vue rejoint celui de Woods (1988) qui décrivait une relation triadique entre l'agent, le domaine (le monde dans les termes de Woods) et la représentation. Tout d'abord, la complexité est associée aux compétences de l'agent, parce qu'un problème peut être facile pour certains sujets et difficile pour d'autres et notamment selon l'expertise du sujet dans une situation

donnée. Rauterberg (1996) illustre l'apprentissage avec une métaphore par « paysage » selon laquelle l'expérience sert de guide pour éviter les actions non adéquates et sollicite celles qui se sont avérées pertinentes. Les actions du sujet sont symbolisées par une bille qui descend le long de dénivelés qui autorisent une certaine variabilité spécifique aux actions humaines tout en prenant en compte l'effet de l'expérience (cf. figure 4).

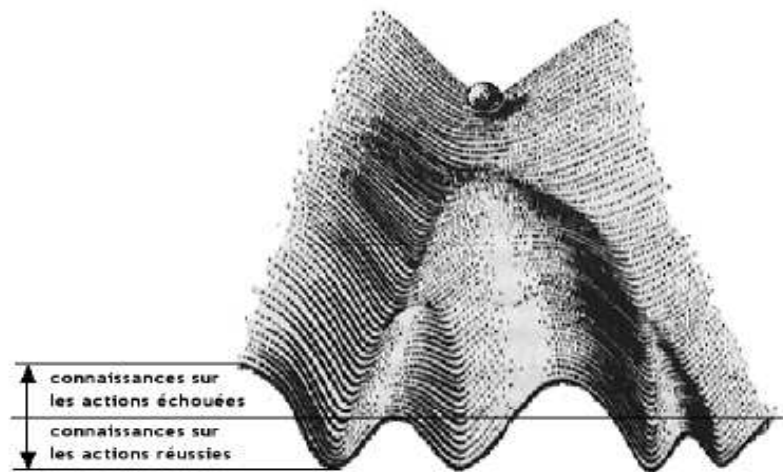


Figure 4. La métaphore du « paysage » (traduit de Rauterberg, 1996)

Les connaissances des opérationnels doivent donc particulièrement être étudiées pour comprendre ce qui autorise une complexité opérative bien moins sensible aux aspects structuraux de la complexité que les outils d'optimisation de la performance. Les stratégies des opérationnels peuvent ainsi évoluer avec la complexité pour traiter les problèmes à des niveaux d'abstraction plus élevés pour faire face à l'élévation du niveau de complexité, par exemple. De manière générale, la capacité des humains à travailler à un niveau d'abstraction élevée est souvent soulignée (Cellier, Eyrolle, et Mariné, 1997 ; Hoc et Carlier, 2000) et doit donc être prise en compte dans l'étude de la complexité, notamment en déterminant les *chunks* employés.

Alors que les études de laboratoire se sont souvent placées dans des situations statiques, les situations de terrain sont généralement dynamiques et ne dépendent donc pas seulement des actions des responsables et membres de

l'organisation. Cela signifie aussi que tout ou partie des dimensions de notre typologie cognitive peut se présenter à un opérationnel dans une situation spécifique mais que ces dimensions peuvent varier. Par exemple, dans l'exécution d'un travail administratif ou de recherche universitaire, des périodes lentes peuvent suivre des périodes rapides. Or, le niveau de performance mesuré sur des situations simples ne peut être facilement transféré à des situations plus complexes (Woods, 1988). En effet, la transposition d'un indicateur simple à des situations complexes peut être assez opérationnelle et efficace dans sa mesure car elle simplifie l'outil mais elle peut simplifier surtout la situation.

Enfin, la présentation d'un problème peut le rendre plus ou moins difficile pour l'acteur opérationnel (c'est à dire adéquat face aux représentations qu'il se construit du problème). Par exemple, automatiser un certain nombre d'outils de collecte et d'analyse d'information (par exemple Apogée à l'université) peut aussi les complexifier parce que les membres de l'organisation perdent leurs habiletés sur des activités qui sont dévolues à des outils informatisés (Bainbridge, 1983). Cette perte d'expertise pose problème, par exemple, si l'outil informatique tombe en panne ou transmet des données inexacts : aucune personne n'est en mesure de détecter les défaillances pas plus les opérateurs dépourvues de l'expertise informatique que les concepteurs de l'outil informatisé ne disposant pas de l'expertise opérationnelle. Ceci suppose que la mise en œuvre d'un système d'outils de gestion ou d'évaluation se réalise par un processus de co-construction où les compétences de chacun interagissent et participent à la prise en compte de la complexité organisationnelle. Le fonctionnement de l'outil et sa représentation externe doivent donc être spécifiquement étudiés. Ces trois dimensions déterminent la complexité opérative dans toute situation mais constituent aussi des pistes de recherche à explorer pour mieux comprendre les mécanismes de planification cognitive dans le cadre de la mise en place d'un modèle d'évaluation et de pilotage de la performance.

2.1.6. Exigences des activités universitaires et complexité

Les exigences de l'activité universitaire peuvent se définir comme « les contraintes imposées par chaque universitaire et auxquelles l'activité doit répondre » (Leplat, 1997). Ces exigences peuvent être les cas de l'instabilité qui conduit à de l'incertitude sur l'état futur, de la vitesse du processus qui influence la pression temporelle, de la continuité du processus et des objectifs multiples qui participent à la complexité. Plus particulièrement, trois dimensions ne sont pas la conséquence des autres et incitent à développer des connaissances relatives à leur construction : il s'agit de l'incertitude, de la complexité et de la pression temporelle. Nous nous focaliserons, dans notre travail sur la notion de complexité qui mérite donc d'être examinée en détail.

Les universités se distinguent souvent des autres organisations non marchandes par la présence d'objectifs multiples et parfois contradictoires. À la complexité liée aux activités opérationnelles administratives et d'enseignement, il faut donc ajouter la complexité associée aux objectifs. Une des difficultés principales du pilotage de la performance universitaire réside dans l'élaboration de critères de performance ; en effet, les objectifs d'une université sont dynamiques, interconnectés et souvent contradictoires. Si cette difficulté a des répercussions sur la définition des moyens à mettre en œuvre, elle pose aussi le problème de l'évaluation. Est-ce qu'une bonne performance universitaire se caractérise par le volume des prestations (efficacité), leur qualité (pertinence), ou encore leur rentabilité à moindre coût (efficience) ? Le problème n'est donc pas de choisir quel(s) indicateur(s) sélectionner, mais plutôt de déterminer comment les hiérarchiser. Higgins et Wirth (1997) donnent un exemple en ce sens d'une situation où il faut utiliser au maximum les moyens matériels et humains tout en respectant les besoins clients ; alors même que les besoins clients concernent la qualité du produit et donc une efficacité non maximale des moyens. Le problème de hiérarchiser des objectifs contradictoires est peu traité dans la littérature théorique. Des auteurs en gestion ont ainsi montré la compétence des opérationnels à gérer des objectifs contradictoires, qu'ils soient énoncés ou non (Higgins, 2001). Cette compétence n'a pas été étudiée précisément et reste à examiner. En effet, il

convient de bien distinguer la complexité de la difficulté. La difficulté décrit l'adéquation de la représentation mentale du sujet avec le problème. Un problème fortement complexe peut être facile pour un acteur humain, par exemple, si celui-ci dispose d'une solution. Mais cela signifie que la description de la complexité uniquement par ses aspects structuraux n'est pas complètement satisfaisante.

2.2. Penser la complexité dans les organisations universitaires

2.2.1. Les universités : champs et définitions

Le développement tardif des universités pendant les trente glorieuses (massification, égalité de chance, etc.) est de plus en plus critiqué de nos jours. En conséquence, il semble que «l'avenir des universités est moins radieux que leur passé »³³. En sus, un gourou de management comme Peter Druker (1997) a anticipé la fin des universités en stipulant que: «*Thirty years from now the big university campuses will be relics. Universities won't survive*». Dans le même ordre d'idées, Burton Clark (2000) préconisait que les universités doivent être de plus en plus proactive et même entrepreneuriale. « *Based on my recent research in Europe, I wish to argue that indeed many universities ought to become much more proactive, even entrepreneurial. If they do not, they will put them at considerable risk during the first decades of the 21st century [...] In a nutshell, modern universities are developing a disturbing imbalance with their environments* »³⁴. Il va de soit que l'environnement de l'université se transforme de façon accélérée via la mondialisation d'une économie de savoir et l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Dès lors, nous assistons à une compétition et une concurrence accrues inter universités qui se caractérisent par ³⁵:

- L'émergence des nouveaux concurrents et fournisseurs d'éducation,

³³ Weber. L (2000) « L'université face à ses défis au tournant du millénaire », *conférence des responsables académiques*. Université Catholique du Louvain, 5 mai 2000

³⁴ Op. Cit.

³⁵ OCDE/IMHE (2001) « La gestion stratégique des universités : transformation et gouvernance de l'université », *actes de la conférence tenue à l'université Joseph Fourier- Grenoble* , 7-12 septembre.

- Une tendance accrue à la commercialisation des résultats de la recherche scientifique,
- Une construction d'un marché international de l'enseignement supérieur,
- Un pouvoir d'attractivité accrue des étudiants,
- La concrétisation de l'approche étudiant-client,
- Une tendance à débureaucratiser les universités,
- Une tentative audacieuse de construction d'une «image publique»³⁶ de l'université qui s'inscrit dans le cadre des actions du marketing public.

Entre autre, le progrès scientifique et technique est de nature à exhorter le développement d'une «société de la connaissance». La technologie, en ce sens, offre de nouveaux potentiels pour la production et la distribution de la connaissance:

- E-learning,
- Exportation de cours,
- Enseignement « hors les murs »,
- Expérimentation par simulation.

Les universités n'échappent pas à ces bouleversements et doivent prendre plus au sérieux leurs missions traditionnelles (enseignement, recherche et services) et être mieux à l'écoute et plus responsables, plus transparentes et mieux à même de rendre des comptes. Les universités sont appelées à redéfinir leur rôle et à revoir leurs missions au regard des évolutions inaugurées par le XXI^e siècle. Ces évolutions déstabilisent l'organisation des universités désormais, à la fois, nettement plus redevables de comptes qu'auparavant auprès des autorités publiques tout en étant soumises aux contraintes du marché pour l'accueil des étudiants, le développement de projets de recherche-développement, et la gestion des activités de services à la société.

La compréhension de ces transformations relève d'un paradigme nouveau que l'on peut qualifier de « capitalisme académique ». Ce concept éclaire les

³⁶ Tabatoni P, Davis J, Barblan A. (2000) « Strategic management and Universities' institutional development », *publication de la CRE*, Genève, 36pages. ISSN :1028-9291.

changements en cours dans la structure de gouvernance des universités confrontées à la recherche de fonds extérieurs pour assurer non des apports financiers périphériques mais bien leur financement central. Ce financement complémentaire est soumis à une concurrence de marché (tant vis-à-vis des autres institutions universitaires que des firmes privées) qui suppose et impose des modifications dans les comportements d'organisation du fonctionnement de la recherche scientifique mais aussi du recrutement et de l'encadrement des étudiants, transformations pour lesquelles les universités sont mal préparées. Cette évolution indique qu'en plus des modifications externes profondes des attentes qu'expriment les partenaires des universités vis-à-vis des rôles qu'elles devraient remplir, celles-ci sont aussi confrontées à des changements de nature organisationnelle dans leur fonctionnement interne. Dans cette perspective, il convient de souligner que l'économiste considère de deux façons opposées l'enseignement supérieur : ou bien les universités sont fondamentalement des organismes mis en place par la collectivité pour son propre bien (comme le bien collectif, les pouvoirs publics doivent, dès lors, prendre en charge le financement universitaire) ; ou au contraire, les universités sont des entreprises qui rendent des services commerciaux aux individus qui en retirent profit et qui, par conséquent, doivent en assumer le prix dans un contexte de concurrence accrue voire même entrepreneurial.

L'apparition d'une société mondiale du savoir, le rôle moteur de l'information dans la croissance économique, la constitution d'un marché international de l'enseignement supérieur exhortent tous les protagonistes et tous les acteurs du système-université à innover perpétuellement et ce, via le développement des « projets productifs » en termes de recherche scientifique, modes de diffusion des cours, de génération de ressources, de qualité, de gestion des ressources humaines et de bonne gouvernance institutionnelle. La transformation perpétuelle de l'environnement et la diminution des ressources imposent aux universités d'être gouvernées mais pas seulement administrées, et voire, dans une logique entrepreneuriale, pour s'adapter, se réguler et même survivre au sens de Drucker (1997). Dès lors les universités ne peuvent plus camper sur leurs positions et attendre des jours meilleurs ; on attend d'elles qu'elles changent et elles doivent le faire elles-mêmes. De ce fait, il fallait bien retracer les

autorités et localiser les pouvoirs en vue d'analyser le comportement des dirigeants prometteurs de l'action « intrapreneuriale » au sein de l'université. En sus, les universités doivent prendre les mesures appropriées pour encourager l'écllosion d'initiatives « intrapreneuriales » et par conséquent l'incitation à l'action « d'intraprendre ».

2.2.2. La complexité universitaire

Ce terme est largement repris dans la littérature mais sa transposition dans les universités n'a pas suscité l'intérêt des chercheurs. Le terme de complexité rend compte de la diversité, de la profondeur des changements en cours et probablement de l'impression de réactivité, d'adaptation continue que nous avons par rapport à eux. Si tout est complexe, comment le gérer? Comment prendre l'initiative pour se réguler? Comment être réactif? Nous constatons que le terme est utilisé dans beaucoup de publications et il nous a alors paru intéressant de prolonger ce questionnement dans le domaine universitaire. Le terme complexité a besoin d'une définition plus précise pour que nous puissions en interroger les implications. En effet, « la complexité se manifeste à nous sous les traits de l'incertain, du multiple, de l'enchevêtré, de l'instable » (Genelot, 1998, p.5). La racine latine du mot est "plexus", entrelacement qui engendre complexus, enchevêtrement et connexion (Le Moigne, 1990, p.24). Au premier abord, « la complexité est un tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés » (Morin, 1990, p.21).

« La complexité, c'est, à première vue, un phénomène quantitatif, l'extrême quantité d'interactions et d'interférences entre un très grand nombre d'unités. Mais elle comprend aussi des incertitudes, des indéterminations, de l'aléatoire. La complexité a toujours à faire avec le hasard. Mais il s'agit d'incertitude au sein de systèmes richement organisés » (Morin 1990). Mais si en effet, le principe de la complexité a été reconnu par la cybernétique et par toutes les méthodes qui en ont découlé (approches système), on peut dire néanmoins que « la cybernétique a reconnu le principe de la complexité en la laissant au dehors : le principe de la boîte noire étudie les entrées et les sorties (input et output) afin de connaître le

fonctionnement d'un système par ses résultats ». Mais il n'entre pas dans les « mystères de la boîte noire. Or, le problème théorique de la complexité est bien d'entrer dans la boîte noire » (Morin, *op. cit.*). Entrer dans la « boîte noire » université, ne serait ce pas là le début du processus de modélisation que nous appelons de nos vœux pour mieux concevoir et élucider les logiques managériales en œuvre dans ces organisations ?

La reconnaissance du principe de complexité est importante puisqu'elle correspond à un changement de paradigme dans notre relation avec la réalité. En effet, « la complexité surgit de la relation ordre/désordre/organisation, quand on constate empiriquement que des phénomènes désordonnés sont nécessaires dans certaines conditions, dans certains cas, à la production de phénomènes organisés, lesquels contribuent à l'accroissement de l'ordre ». Et finalement, « ce qui est complexe relève d'une part du monde empirique, de l'incertitude, de l'incapacité d'être certain de tout, de formuler une loi, de concevoir un ordre absolu. Il relève d'autre part de l'incapacité d'éviter des contradictions. La complexité est différente de la complétude. La vision complexe conduit à une conscience de la multidimensionnalité des phénomènes, mais dans un autre sens, nous fait comprendre que nous ne pourrions jamais avoir un savoir total » (Morin, *op. cit.*). Dès lors, si nous interrogeons la complexité à l'université, nous percevons que nous ne pourrions jamais avoir un « savoir total ». Mais alors, comment conduire plus loin notre raisonnement, quelle approche nous permettra de parvenir à la modélisation de l'évaluation de la performance dans le cadre de la complexité ? Jean-louis Le Moigne propose une première réponse, en caractérisant le concept de système qui, entendu « comme un enchevêtrement intelligible et finalisé d'actions interdépendantes a très vite été adopté pour décrire la complexité » (Le Moigne, 1990). C'est donc l'approche systémique, développée tout d'abord par simple extension de la théorie des systèmes puis intégrant les concepts d'autonomie et d'auto-organisation qui peut servir de base pour étudier les universités en tant qu'organisation complexe. Conséquemment, l'analyse complexe fait appel à la systémique pour mieux élucider et scruter le phénomène étudié.

2.2.3. Les universités : Organisations complexes ?

Comme tout système complexe, elles sont d'abord définies par les relations entre leurs composants et celles qu'elles entretiennent avec leur environnement dans un objectif de finalité. La plus importante de ces interactions se situe dans le retour d'informations relatives à ce qu'elles produisent, qui doit leur permettre d'évoluer vers des objectifs toujours plus ambitieux. Jean Pierre Bréchet posa la question « l'Université peut-elle être qualifiée de complexe ? A l'instar de toute organisation humaine (une entreprise, une université, une UFR...) » et reprend que « l'acquiescement est de notre point de vue recevable. Ce jugement peut être très brièvement étayé si l'on fonde la reconnaissance de cette complexité sur celle de la diversité de l'Université, de ses composantes et de leurs logiques de développement et d'action, sur la diversité interne de ces composantes elles-mêmes, sur la reconnaissance des jeux d'acteurs multiples qui se nouent à l'intérieur et à l'extérieur des composantes et de l'université elle-même, sur l'incertitude radicale que rencontrent les décideurs universitaires au sens large des termes. L'Université est même sans doute un univers particulièrement complexe » (Bréchet 1997).

Les organisations étudiées se caractérisent par leur extrême complexité, dont des illustrations sont fournies. Cette complexité se constate au niveau de différents éléments, dont certains peuvent être qualifiés d'institutionnels, les autres relevant d'un point de vue plus organisationnel. D'un point de vue institutionnel, les organisations étudiées se caractérisent par l'hétérogénéité, voire l'ambiguïté des finalités et des objectifs. Quant aux filières universitaires, ils entretiennent des relations variées par rapport au ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

Dans les organisations complexes étudiées ici, le contrôle de gestion et la mesure de la performance est rattachée à une norme ou plusieurs normes simplifiées. L'association de la performance à un indicateur très simple peut sembler paradoxale compte tenu de la complexité des organisations concernées. Mais elle peut être interprétée comme le moyen de dépasser également les problèmes d'identification des établissements universitaires, de leurs missions et de

leurs objectifs. Un des premiers travaux de cette recherche constituera à déterminer s'il est possible pour une université de se définir et de dire ce qu'elle est et comment les différentes parties prenantes d'une organisation donnée peuvent interpréter des normes de gestion simplifiées. Par ailleurs, ces indicateurs universels permettent, malgré les disparités susceptibles d'exister entre les organisations, d'effectuer des comparaisons entre elles, ainsi que des agrégations. Il est ainsi possible de comparer le nombre d'insertion professionnelle d'une filière universitaire avec celui d'un autre établissement, mais également de calculer un pourcentage d'insertion global ou optimal. Il est aussi facile de déterminer des indicateurs quantitatifs de gestion à partir de cette norme (durée d'insertion, nombre d'insertion par niveaux d'étude, etc.). On voit alors que la norme comme on l'entend est un instrument dont le sens peut être interprété de manière différente mais il renvoie toujours à l'efficacité de l'organisation beaucoup plus qu'à son efficacité ou sa pertinence. Ce modèle suppose en effet que les organisations et les acteurs participants sont assimilables à un nombre, et comparables. Par ailleurs, il incite ces derniers, sinon à « faire du chiffre », du moins à penser en termes d'entrées et de sorties, de même qu'un commercial est incité à conclure des ventes. De même, le taux d'insertion professionnelle est souvent associé à la performance commerciale d'une filière universitaire.

Nous pouvons lire la question des normes quantitative ou qualitative de gestion comme un effort permettant à la structure organisationnelle de coordonner, voire de contrôler l'organisation. En effet, pour Mintzberg (1982), « la structure organisationnelle comprend les moyens formels et semi-formels [...] que les organisations utilisent pour diviser et coordonner leur travail de façon à créer des comportements stables ». Cette formalisation des comportements permet de diminuer leur variabilité, d'augmenter leur prédictibilité, et donc permettrait de les coordonner. Pour les organisations extrêmement complexes du type de celles étudiées ici, il est impossible de construire un système de contrôle qui leur soit isomorphe.

2.2.4. Complexité institutionnelle et complexité organisationnelle

Les organisations universitaires étudiées se caractérisent par leur extrême complexité qui se constate au niveau institutionnel et organisationnel.

2.2.4.1. Dimension institutionnelle

D'un point de vue institutionnel, les organisations étudiées se caractérisent par l'hétérogénéité, voire l'ambiguïté des finalités et des objectifs. Cette ambiguïté est réduite, dans le cas particulier des organisations universitaires que nous avons étudié, à la poursuite d'objectifs hétérogènes : l'autonomie des universités contenue dans la loi LRU représente une injonction paradoxale dans la mesure elle utilise la loi pour prescrire une autonomie plutôt synonyme d'indépendance. Elle traduit donc plus une autonomie « compétition » telle que la décrit A. Erhenberg (*La société du malaise*, 2010) et correspond à une version française de l'autonomie en opposition avec la version américaine perçue comme un élément d'indépendance. Cette autonomie s'inscrit donc dans une logique de résultat porté par les formes et l'organisation institutionnelle décrite par un ensemble d'objectifs hétérogènes et parfois contradictoires. Cette autonomie est plus une source de tensions qu'un facteur d'indépendance permettant à l'organisation de prendre en charge son pilotage et son développement. Ces tensions naissent en partie d'objectifs hétérogènes censés répondre aux besoins de divers usagers aux attentes isomorphiques. Cette parcellisation des besoins de l'utilisateur permet au gestionnaire de traiter, de manière « rationalisante », des besoins qui sont disparates et fluctuants, à la fois dans le temps, et chez un même usager.

Toujours d'un point de vue institutionnel, les organisations universitaires sont diverses et variées. On obtient un système interorganisationnel où l'institution peut être représentée de manière physique ou administrative à partir de ces formations, de ces départements, de ces sites, de ces structures d'enseignement et de recherche ou encore des ces dispositifs de recherche. Institution dans laquelle le nombre des intervenants et des usagers, réels ou potentiels, est pléthorique. Les liens entre ces représentations de l'organisation universitaire sont eux aussi

disparates, allant de relations contractualisées à des coopérations informelles. Les frontières de l'université sont floues et mouvantes, changeant au gré de la mise en œuvre commune d'actions et des limites institutionnelles qu'on lui attribue (formation, département, sites, laboratoires, etc.). De plus les liens externes que les universités entretiennent avec son ministère de tutelle créent un niveau de complexité exogène à côté d'une complexité endogène et organisationnelle.

2.2.4.2. Dimension organisationnelle

Pour illustrer la variété organisationnelle qui caractérise les organisations étudiées, une dimension classique en théorie de la contingence (Mintzberg, 1982) a été retenue qui semble particulièrement révélatrice : les activités. L'hétérogénéité, voire l'ambiguïté, dans les finalités et objectifs se traduit dans les cas étudiés par l'utilisation de moyens hétérogènes, qui nécessitent la mise en œuvre de dispositifs multiples ; dispositifs (compétences, moyens matériels, usagers étudiants) qui sont, dans les universités, à la fois complexes et co-constructeurs de la performance.

Le premier objectif est d'accompagner l'étudiant, l'enseignant, le chercheur dans la construction de ses compétences. L'accompagnement peut concerner les structures d'accueil, la qualité des enseignements, la qualité des matériaux scientifiques et pédagogiques etc. Et même si cette variété semble réductible par regroupement des activités en familles, il existe des interactions et des processus de co-construction des activités entre les différents intervenants qui rend la lecture des modes de construction de la performance particulièrement complexes. En pratique, l'hétérogénéité des activités et des intervenants qui caractérise l'acte de production universitaire, se retrouve dans chaque université de manière très différente puisqu'il y a presque autant de combinaisons d'activités qu'il y a d'organisations universitaires. Cela limite la transposition d'outils d'évaluation de la performance communs à l'ensemble des structures et fait naître un large champ de contradiction entre les activités réalisées au sein de l'organisation. Dans les organisations complexes étudiées ici, la performance nécessite, paradoxalement, une gestion simplifiée caractérisée par un choix ou une construction de normes plus ou moins contextualisés.

2.2.5. L'université : organisation évolutive et « évolutive »

Dans les organisations publiques, comme dans les organisations privées, l'émergence de systèmes de contrôle de gestion peut s'expliquer par la nécessité d'apporter une réponse – sous forme d'outils – aux besoins des gestionnaires. Cette perspective est celle qui est défendue par les représentants du courant managérial, au premier rang desquels (R.-N. Anthony, 1960...) – qui a fait du gestionnaire un élément du contrôle (« le succès ou l'échec du processus de contrôle dépend des caractéristiques personnelles du manager ») et œuvra pour que la comptabilité de gestion soit au service des managers et en interaction avec la stratégie, et pour que le contrôle de gestion produise des informations « qui aident le manager à prendre des décisions » – ou H. Fayol (1916) dont « l'outillage administratif » devait permettre à l'administrateur de « brasser la masse sociale », à la direction de l'entreprise de conduire cette dernière « vers son but en cherchant à tirer le meilleur parti possible des ressources dont elle dispose », et au contrôle « de signaler les fautes et les erreurs afin qu'on puisse les réparer et en éviter le retour ». On pourrait encore citer A.-P. Sloan (1919), qui s'est principalement adressé aux gestionnaires, responsables – dans son modèle d'organisation – de l'application de la politique de l'entreprise et véritables professionnels du management. Ou encore R.-S. Kaplan (1971) dont les travaux visent à réconcilier les techniques de gestion et les aspirations des managers à disposer d'une information pertinente lors des prises de décision³⁷. Ces réflexions s'inscrivent dans la théorie classique des organisations selon laquelle les sciences sociales doivent être mobilisées pour aider les responsables d'organisations à améliorer l'efficacité de leur fonctionnement en le rationalisant (Desreumaux, 2005).

L'un des axes de nos travaux s'inscrit dans cette perspective managériale au travers de laquelle nous avons cherché à éclairer les raisons de la mise en place de systèmes de contrôle dans des organisations qui, jusque là, ne disposaient pas de tels systèmes. Le postulat général qui guide ces travaux peut s'énoncer ainsi : les

³⁷ Pour une présentation de ces auteurs, et de nombreux autres, on lira avec profit l'ouvrage « Les grands auteurs en contrôle de gestion », dirigé par Henri Bouquin et paru chez EMS (2006).

organisations n'adoptent pas un comportement proactif, réfléchi et volontariste dans le développement de leurs procédures de contrôle de gestion, celles-ci n'émergent que si un certain nombre de conditions favorables à leur développement sont présentes dans les institutions. En première approche, ces « conditions favorables » relèvent de deux dimensions : l'une tient aux évolutions environnementales et organisationnelles qui, pour être prises en charge par les organisations, rendent nécessaire l'émergence de nouveaux outils ; l'autre est liée à l'existence d'outils qui rendent possible cette prise en charge. La rencontre, dans les organisations, de problèmes à résoudre – liés aux évolutions – et de solutions toutes faites – les outils traditionnels du contrôle de gestion – révèle un processus décisionnel qui peut faire penser au modèle du *garbage can* (modèle de la poubelle) tel qu'il fut présenté par Cohen, March et Olsen en 1972.

Dans une perspective structuro-fonctionnaliste, les chercheurs en contrôle de gestion interrogent et identifient les dispositifs les mieux adaptés aux besoins des organisations. La conception est alors déterministe : en matière de développement de dispositifs de contrôle, les organisations n'adopteraient pas une démarche volontariste mais subirait la pression de l'environnement et chercheraient à y répondre³⁸. C'est la conception que défendait Chandler dès 1977, selon laquelle on peut expliquer l'émergence de la fonction contrôle de gestion comme une réponse des structures organisationnelles aux contraintes de leur environnement. Cette perspective est un support puissant pour réfléchir au développement d'outils de contrôle dans des organisations qui n'en constituent pas le terreau naturel et, dans notre champ de recherche, on peut choisir alors de défendre l'idée selon laquelle le management public et ses outils (y compris ceux de contrôle de gestion) ne s'enracineraient que là où ils seraient ressentis comme un besoin (Nioche, 1991).

Certains travaux corroborent cette affirmation dans la mesure où ils observent dans les organisations non marchandes des évolutions pouvant expliquer

³⁸ Berland, N. (1999) montre ainsi que le développement du contrôle budgétaire en France est lié à la fois aux nouvelles idéologies managériales du début du siècle et au degré de prévisibilité de l'environnement qui rend possible un contrôle cybernétique.

le développement d'outils de management et de contrôle. Ces évolutions tiennent à la fois à des facteurs environnementaux, externes aux organisations et qui s'imposent à elles, et à des facteurs organisationnels (S. Chatelain-Ponroy, 2008)³⁹. Nous qualifions d'environnementaux les facteurs externes aux organisations, dont les évolutions s'imposent à elles. Trois facteurs environnementaux principaux ont influencé le besoin d'outils de contrôle de gestion dans les organisations qui ont constitué nos terrains de recherche : une évolution de la société vers le « managérialisme », des réformes structurelles de modernisation de la gestion publique et des restrictions budgétaires.

On assiste alors à un changement de modèle dans les études en administration publique qui évoluent du paradigme bureaucratique classique à un paradigme post bureaucratique (Hernandez, 2006) orienté vers la gestion plutôt que l'administration (Saint Germain, 2001). Associé à ce mouvement, le « managérialisme » – c'est-à-dire le « système de description, d'explication et d'interprétation du monde à partir des catégories de la gestion »⁴⁰ – envahit à présent toutes les organisations et irrigue le débat public des notions de pilotage, performance et autres responsabilisations. Nous avons ainsi souligné combien les concepts principaux du contrôle de gestion envahissaient les organisations et combien le modèle de son application – réelle ou fantasmée – dans les entreprises privées devenait une norme incontournable, signe de bonne gestion, que se devaient d'appliquer les autres organisations.

Dans ce contexte de « managérialisation » de la société, les récentes réformes de la gestion publique, en France ou à l'étranger, portent en elles des outils, des techniques, des concepts familiers aux gestionnaires. L'évolution idéologique de la société vers les valeurs de l'entreprise pousse ainsi les administrations et les organisations publiques à se tourner vers les outils du management. Ces réformes de la gestion publique sont d'ailleurs qualifiées de « gestionnaires » dans la mesure où elles visent à apporter au secteur public des

³⁹ Chatelain-Ponroy, S., HDR, (2008) *Le contrôle de gestion dans des bureaucraties professionnelles non lucratives : Une proposition de modélisation.*

⁴⁰ Chanlat J.F. (1999), *Sciences sociales et management, plaidoyer pour une anthropologie générale*, Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval, ESKA. p. 20, Paris.

idées et des méthodes nouvelles, inspirées pour la plupart de techniques de gestion empruntées au secteur privé, et entendent mobiliser le levier du changement des pratiques de gestion pour réformer l'État⁴¹. La réforme budgétaire, portée par la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) puis la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP), a créé les conditions institutionnelles et légales pour que la dépense publique puisse être désormais gérée par les résultats et a fait de la « gestion par la performance » la pierre angulaire de la réforme de l'État et l'antithèse de son mode de gestion traditionnel, présenté comme archaïque et contre performant.

Tous ces changements dans leur environnement ont fait émerger peu à peu l'idée que les organisations publiques devaient dorénavant être gérées dans une optique économique et gestionnaire, et non plus seulement administrées dans leur fonctionnement opératif quotidien, et que les responsables de programmes soient dotés d'outils de contrôle de gestion. Cette idée connaît un écho d'autant plus fort que le contexte budgétaire est marqué par des déficits publics importants qui contribuent à renforcer le besoin d'outils de contrôle et de pilotage pour faire face à la demande accrue d'efficacité financière. Rochet (2004) souligne ainsi que la réforme budgétaire intervient à un moment où les dépenses publiques ont atteint un niveau préoccupant par leur mode de financement, l'endettement, et le rendement décroissant des services publics. Paradoxalement, ce besoin d'outils de contrôle et de pilotage peut également apparaître dans un contexte d'accroissement des ressources. C'est ce que connaissent les universités concernées par le processus RCE à la suite de la LRU et, cette manne supplémentaire, conjuguée à la diversification des sources de financement, les conduit à développer de nouveaux outils de gestion⁴². Dans un tel contexte, limiter les déficits publics tout en conservant des services publics forts implique d'améliorer l'efficacité de ces derniers et de prendre en compte la divergence entre logique budgétaire et efficacité. C'est en effet la tension entre ces deux éléments – tension qui se

⁴¹ Chatelain-Ponroy S. (2005), Série 3, in *Gestion comptable et budgétaire de l'Etat. Les apports de la LOLF*, (co-auteur : Cellier F.), Cnam-Intec.

⁴² Cf. Chatelain-Ponroy, S. (1998), *Le contrôle de gestion dans les musées*, Economica.

renforce avec l'accroissement des dépenses publiques⁴³ – qui explique la volonté affichée de faire évoluer la culture de gestion des moyens vers une logique de programmes et d'objectifs et, pour ce faire, de recourir aux outils développés dans les entreprises pour répondre à des préoccupations similaires.

Dans le champ qui est le nôtre, et plus particulièrement dans celui qui rassemble les organisations universitaires, ces tensions budgétaires sont souvent subies et très durement ressenties par les organisations. Ceci s'explique par une impossibilité de contestation des réformes dans un contexte universitaire où l'approche critique est consubstantielle des travaux et activités menées dans l'organisation. La conjonction de ces trois facteurs, en créant un besoin ressenti par les responsables des organisations, est à l'origine d'une dynamique managériale qui peut être renforcée par des évolutions propres aux organisations. Les évolutions qui expliquent le développement d'outils de management et de contrôle dans les institutions que nous avons étudiées tiennent, en effet, à la fois à des facteurs environnementaux et à des facteurs organisationnels. Ceux-ci sont liés aux évolutions qu'ont connues récemment ces organisations et, notamment, à l'élargissement de leurs missions, leur ouverture à de nouveaux partenaires et la modification de leurs modalités de fonctionnement.

La diversification de leurs activités conduit parfois les organisations à intégrer des activités marchandes afin d'optimiser la création de ressources internes. C'est le cas, par exemple, des cycles de formation continue ou de formation internationale dans les universités qui doivent être facturés aux entreprises ou aux partenaires étrangers au prix du marché⁴⁴. Cette intégration justifie doublement le besoin d'outils de gestion et d'évaluation de la performance car ces nouvelles missions de l'université, n'ont vocation à être maintenues que si elles sont rentables, voire si les bénéfices qu'elles permettent de dégager bénéficient aux activités non marchandes. Seule la mise en place d'outils de contrôle permet d'éclairer ces questions et de fonder un jugement sur la pertinence

⁴³ Le poids de la dépense publique (prélèvements obligatoires plus sociaux) est de 53,9 % du PIB.

⁴⁴ Chatelain-Ponroy, S. (en coll.) (2006), « Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en matière de pilotage et de contrôle de gestion. 1. les outils », *Revue Française de Comptabilité*, novembre

de pérenniser de telles activités. Au demeurant, l'existence et le développement de ces nouvelles missions participent au changement de logique gestionnaire au sein des universités et à un mouvement des représentations de la performance. En effet, à partir de l'instant où on décrit une confrontation ou superposition de logiques gestionnaires (logique de moyen et logique de résultat) au sein des universités, on ne peut pas nier l'existence potentielle d'un changement des représentations de la performance ou du moins d'une dualité de ces perceptions de la performance. Ce changement s'opère dans les représentations de la performance à partir d'une complexification du contexte universitaire qui provoque une montée en complexité des représentations. Un objectif de notre recherche consiste à déterminer comment s'effectue cette complexification des représentations et de quelle manière elle impacte les outils d'évaluation dans leur processus de simplification.

Les évolutions des missions et l'élargissement de leurs activités produisent ainsi dans les organisations des effets considérables et multidimensionnels. Elles conduisent, par conséquent, les institutions à affronter de nombreuses questions qui les obligent à recourir aux instruments de gestion et d'évaluation de la performance pour déterminer leur choix. Cette complexification organisationnelle peut se traduire par une complexification des outils de gestion mais plus souvent encore par une complexification des processus de simplification. Mais on est en droit de s'interroger sur quel type de processus est privilégié dans les universités. Est ce que c'est la complexification des outils d'évaluation de la performance qui l'emporte sur la complexification de leur simplification ou l'inverse ? Ou encore, n'est ce pas plutôt les deux processus qui cohabitent avec pour certaines missions, une complexification des outils et pour d'autres missions c'est l'un ou l'autre de ces processus qui est privilégié.

Dans ce travail de thèse, à partir du postulat selon lequel il y a nécessairement simplification du complexe dans la construction des outils de gestion, nous focalisons nos recherches sur le processus de complexification des représentations de la performance et sur son rapprochement avec les processus de simplification des outils d'évaluation (ce qui n'interdit pas pour autant la complication ou la complexification du système d'évaluation dans son ensemble).

L'extension des missions et l'intensification des exigences du public nécessitent de trouver toujours plus de financements. Or, il est vite apparu que le financement public ne pouvait suffire à la demande et qu'il fallait, par conséquent, chercher ailleurs les compléments nécessaires. Les responsables des institutions universitaires entretiennent d'ailleurs une relation ambiguë et complexe avec elle. Les évaluations portant sur la configuration institutionnelle, notamment celle portant sur la taille, associées à des mesures d'ordre volumique sont souvent réfutées par les responsables (nombre d'étudiants, nombre de formations ou encore nombre de publications ou de publiants) comme seuls indicateurs de réussite de leur établissement mais ceux-ci l'utilisent volontiers pour démontrer l'importance de leur université.

Il apparaît donc que les outils d'évaluation de la performance peuvent être contextualisés par les managers en fonction du destinataire de l'information lorsqu'il s'agit de mesurer l'efficacité d'un établissement. Cette contextualisation accompagnée par le développement des missions de l'université contribue à faire émerger des besoins nouveaux d'information, de gestion et de souplesse de fonctionnement permettant d'impliquer ces nouveaux partenaires au-delà de leur simple participation financière mais aussi de construire des outils d'évaluation autour des préoccupations de ces nouveaux partenaires. Comme le souligne S. Chatelain Ponroy, ces nouvelles missions modifient l'appareillage de gestion de ces institutions en développant un modèle de gestion entrepreneurial en remplacement d'un modèle bureaucratique professionnel. Mais elles consacrent surtout la nécessité d'une contextualisation de ces outils d'évaluation en utilisant, selon le type de partenariat, aussi bien des outils bureaucratiques que des outils managériaux. Il en est ainsi des questions de partage des responsabilités, de gestion de personnel, d'affectation des recettes, d'autonomie de gestion, de périodicité budgétaire, de *reporting* financier pour lesquels la contextualisation des outils d'évaluation de la performance devrait répondre de façon satisfaisante à une demande de compte-rendu (*reporting*). C'est le sens que nous souhaitons donner à notre travail en étudiant les niveaux de contextualisation et de normalisation des outils actuels d'évaluation en les rapprochant des représentations de la performance diffusées par les dirigeants d'université.

Aussi, les revendications d'autonomie de la part des organisations universitaires se multiplient sous l'impulsion à la fois des nouvelles exigences ministérielles en matière de gestion des deniers publics et des nouvelles missions universitaires se rapportant à de nouveaux partenariats. Ces doléances témoignent du besoin de souplesse de ces institutions en matière de conduite de leur gestion. Les travaux empiriques menés ont ainsi montré que bien des outils ont été développés par les organisations afin de contourner les règles de gestion publique jugées souvent trop lourdes face à un environnement en constante évolution. Michel Crozier (1997) soulignait d'ailleurs à ce propos que, face à l'accélération des changements (technologiques, économiques, culturels et sociaux), le système bureaucratique atteignait ses limites du fait de sa rigidité qui s'oppose à l'efficacité nécessitant participation, coopération et équilibres fluides. Les organisations universitaires n'échappent pas à cette évolution de leur environnement ce qui n'exclut pas néanmoins la conservation de pratiques et d'outils de gestion bureaucratiques. C'est une des formes d'originalité du contexte universitaire qui combinent l'utilisation d'outils de gestion anciens et nouveaux pour des raisons qui peuvent se justifier par :

- la persistance d'un rapport tutélaire fort,
- une inertie organisationnelle significative,
- une hétérogénéité des partenariats et des missions,
- une incantation importante sur la réduction des dépenses publiques,
- de nouvelles attentes de la part des usagers et de la société civile,
- de nouvelles formes de performance interne.

| Forces organisationnelles | Outils de gestion bureaucratiques | Outils de gestion managériaux |
|---|--|---|
| Changement (rationalité économique) | Réduction des dépenses publiques | Nouvelles missions |
| Statu quo (rationalité professionnelle) | Inertie organisationnelle | Nouvelles formes de performance interne |
| Adaptation (rationalité politique) | Rapport hiérarchique | Nouveaux partenaires |

Tableau 2. Formes et origines des outils de gestion universitaires

Ces évolutions, multiples et interdépendantes, conduisent les gestionnaires des organisations étudiées à rechercher les moyens d'intégrer une rationalité économique dans des institutions traditionnellement soumises aux rationalités politique et professionnelle. Face à cette nécessité beaucoup se sont tournés vers les entreprises pour y chercher une certaine logique entrepreneuriale, y trouver un nouveau modèle de gestion qui soit à la fois adapté à leurs spécificités et qui leur permette de faire face à des défis inédits. Il s'agit, en effet, de développer un cadre de gestion qui puisse intégrer ces différentes contraintes et évolutions sans pour autant conduire les organisations à renoncer à leurs missions de service public. Ceci n'exclut pas pour autant la persistance voire le développement de ces deux dernières formes de rationalité.

Ce nouveau cadre de gestion doit comporter des outils, permettant de prendre en charge ces évolutions mais aussi de gérer les rationalités politiques et professionnelles qui sont loin de disparaître de l'université mais plutôt se reconfigurent. Reconfiguration des exigences et rationalités qui se réalisent afin de ne pas trop subir l'évolution des contextes universitaires. Aussi, c'est plus à une adaptation des outils de gestion qu'à un changement radical à laquelle on assiste grâce à l'intervention de nouvelles techniques permettant de concilier les exigences du service public et les principes de gestion d'une entreprise, de procédures intégrant les tensions entre le court terme et le long terme, l'utilisateur et le client, les ressources privées et les ressources publiques, les ressources propres et les ressources allouées. Ce sont donc essentiellement des procédures d'autocontrôle qui sont mises en place. Elles soumettent les organisations à un mode de régulation « bureaucratique », mais utilisant aussi des outils de régulation « économique » par les mécanismes du marché ou de régulation « politique » par la mise en place d'une planification étatique (Burlaud et Simon, 2003). Pour bon nombre de ces procédures, les outils traditionnels du contrôle de gestion ont pu apparaître comme porteurs de solutions et aptes à faire face à ces nouveaux besoins.

Les universités répondent à la définition qu'en donne Desreumaux (2005) « des entités disposant de ressources obtenues auprès d'un univers extérieur, au moins partiellement indépendantes de l'identité de leurs participants, dotées d'une

finalité et de buts à poursuivre, et fonctionnant sur un principe d'échange ». Ce sont également des organisations ordinaires dans la mesure où elles obéissent à une « rationalité économique » même si le sens de ce terme diffère selon le secteur d'appartenance de l'organisation. Schématiquement on pourrait dire que les organisations du secteur privé vont plutôt définir la rationalité économique comme la maximisation des profits alors que les organisations à but non lucratif la définiraient davantage au travers du respect du budget ou de la minimisation des coûts compte tenu d'un niveau de service donné.

En leur qualité d'organisation ordinaire, ces établissements vont avoir recours à des outils « traditionnels » du contrôle de gestion qui vont leur permettre d'intégrer les évolutions environnementales et organisationnelles que nous avons mentionnées ci-dessus et de faire face au double risque d'inefficacité allocative (excès d'offre, surproduction de certains services) et d'inefficience productive (gaspillage de ressources, coûts de production excessifs) qui les menace (Burlaud et Simon, 2003). Elles développent pour cela des outils de contrôle axés principalement sur la mesure de leur performance mais qui nous semblent répondre davantage à une demande externe qu'à un véritable besoin d'instrumentation interne. Et c'est également sur ce point particulier que le processus de simplification de la complexité, qui est réalisé sur les outils d'évaluation de la performance, pose problème. En effet, la demande externe formulée par les administrations publiques ou les usagers ou encore les entreprises s'intéresse avant tout à des variables de gestion porteuses d'un système de valeurs qui ignorent le système de valeurs des acteurs internes. Ce phénomène accentue l'utilisation d'outils traditionnels du contrôle de gestion (indicateurs de rentabilité, d'efficacité, de productivité) dont la transposition néglige en partie les valeurs de l'organisation universitaire notamment celle qui porte sur la qualité du service public, l'égalité d'accès des usagers ou encore la liberté des choix scientifique et disciplinaire.

On assiste à une décontextualisation des outils d'évaluation de la performance universitaire telle que E. Morin aurait pu la définir pour qui la complexité suppose une contextualisation et une globalisation des savoirs et connaissances dont on dispose sur une organisation. Cette décontextualisation

correspond à une complexification organisationnelle plus qu'à une simplification de la complexité qui s'affiche au contraire comme un processus dialogique entre simplicité instrumentale et complexité représentative. Notre hypothèse de recherche propose justement d'analyser le niveau de simplification ou de complexification du contexte universitaire par les outils d'évaluation de la performance universitaire. Si ces deux processus sont en œuvre dans les universités et dans les organisations, peut-on les identifier à travers les représentations de la performance d'un médiateur fondamental de l'université (le président de l'université) ?

A la suite de cet exposé des états des lieux et des défis auxquels les universités sont confrontées au tournant de troisième millénaire, il est très légitime et opportun d'entreprendre une réflexion sur l'évaluation de la performance au sein de cette organisation sociale complexe (Bréchet, 1998)⁴⁵. Nous essayons de mener une réflexion sur la question fondamentale suivante : peut-on parler de management de la performance au sein d'une « organisation complexe » comme l'université ?

2.2.6. L'université : une organisation intelligente ?

Le concept d'organisation intelligente décrit par Peter Senge, cette organisation capable d'apprendre sur elle-même, peut servir de base à notre travail ainsi que d'autres travaux. Ainsi, Carolyn M. Gray (Gray, 1995), dans son article « *systems thinking in service delivery* » nous décrit les cinq disciplines préconisées par Peter Senge pour construire une organisation intelligente :

- la première est la pensée systémique, celle qui sert de liaison, de ciment aux autres.
- en deuxième lieu l'importance de la maîtrise personnelle des acteurs de l'organisation est soulignée : les organisations n'apprennent que si leurs membres apprennent. Sans cet apprentissage, l'organisation ne progresse pas.

⁴⁵ Bréchet J-P (1998) « Quel diagnostic pour une grande organisation complexe comme l'Université? ». Papier présenté au colloque de Toulon, Total Quality Management for University, Septembre 1998.

Acquérir une maîtrise personnelle, c'est avoir l'aptitude à susciter et maintenir des tensions créatrices tout au long de sa vie. Une tension créatrice résulte de la juxtaposition entre une vision (ce que nous recherchons) et une analyse lucide de la réalité (ou nous en sommes par rapport à ce que nous désirons). La maîtrise ne correspond pas à une domination sur les êtres ou les choses, mais à un certain niveau de savoir faire (comme un artisan). Le dirigeant doit travailler pour créer un état d'esprit favorable à l'application des principes de la maîtrise personnelle dans le travail de tous les jours : offrir aux acteurs une organisation dans laquelle leur vision pourrait être exprimée librement, ou l'on accepte une remise en cause du statu quo.

- clarifier et remettre en cause les modèles mentaux : identifier, tester, améliorer les images du monde que nous portons en nous. Les modèles mentaux conditionnent notre manière de voir, façonnent nos perceptions.
- construire une vision partagée. En l'absence d'une puissante motivation vers un but, des pesanteurs prennent le dessus, la vision crée un objectif qui transcende tous les autres et engendre une nouvelle manière d'agir et de penser. Cela impose d'encourager les visions personnelles, et de construire un terrain favorable pour qu'elles deviennent des visions partagées. Une vision partagée ne vient pas de la direction. Ainsi, elle ne peut pas provenir d'une planification stratégique. C'est du choc des idées que proviendra la création stratégique.
- apprendre en équipe : Ce processus engendre l'unité d'action et passe d'un groupe à créer les résultats désirés par chaque membre. La discipline de l'apprentissage collectif passe par le dialogue et la discussion plus particulièrement dans la construction des instruments de contrôle.

2.2.7. L'université : une organisation entrepreneuriale ?

Depuis quelques années, les universités investissent tout particulièrement dans l'enseignement et la recherche sur l'entrepreneuriat. De nombreux programmes en formation initiale et continue ont été lancés. De nombreux projets de création d'entreprise, encadrés par des enseignants-chercheurs, ont vu le jour. Cependant, l'université n'a pas suscité beaucoup l'intérêt des chercheurs en matière

d'entrepreneuriat⁴⁶ pour élucider le comportement des acteurs au sein de cette « organisation sociale complexe » (Bréchet 1998). L'université est un milieu central de production de savoir et de chercheurs mais ces derniers ne s'intéressent guère à scruter le fonctionnement de leur milieu natif.

Ainsi, rares sont les travaux qui ont porté sur l'innovation et la création d'activité dans les organisations à but non lucratif (Allali 2003). Champagne et Carrier (2004) constataient qu'un « nouvel intérêt semble également émerger depuis les deux dernières années : « l'intrapreneuriat » en contexte académique ». Ils ont posé la question : nos universités ont-elles besoins de création d'activité, que ce soit pour créer des instituts, ou chaires de recherche, ou pour développer de nouveaux programmes et des approches pédagogiques novatrices. Champagne et Carrier (2004) ont proposé une piste de recherche dont l'objectif était d'inciter l'action des « acdépreneurs ». Dans le même ordre d'idées, Robert Paturel (2006)⁴⁷ avançait que « un fonctionnaire de l'éducation nationale créant une formation inexistante jusqu'ici dans la région où se trouve son université ou fondant un laboratoire de recherche utile pour le tissu économique local, se trouve sans ambiguïté dans une situation entrepreneuriale ».

Dans le même ordre d'idées, à l'université, la création d'activité est présente dans toutes les disciplines académiques et s'exprime sous de multiples formes. Tout projet, qu'il soit individuel ou collectif, s'insérant dans une des formes de création d'activité. Dès lors, ce processus de création d'activité et les projets qui en découlent peuvent prendre la forme du développement et de la gestion d'un projet comme l'offre de nouveaux services (par exemple création d'une unité de suivi du rendement externe de l'université), le développement d'un nouveau produit (un nouveau diplôme), l'intégration d'un nouveau système d'information ou la gestion d'une équipe de travail pour un projet précis (le cas d'une unité de formation et de

⁴⁶ Cf. Slaughter Sh. and Leslie L.L., (1997), *Academic Capitalism Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, The J. Hopkins University Press, Baltimore et Londres.

⁴⁷ L'université conclue un contrat-programme quadriennal avec le ministère de l'éducation. A cet égard, les universités ont une obligation de résultat alors que le ministère de tutelle a une obligation de moyens et ce, en vue de réaliser les objectifs organisationnels prévus dans le «Projet de l'université » ainsi que les projets des établissements qui y sont rattachés.

recherche UFR). Les domaines de la fonction publique et plus particulièrement ceux de l'éducation se prêtent bien à ce type de projet.

Face aux critiques évoquées plus haut, se développent des formes de gestion de la complexité beaucoup moins techniques. Celles-ci relèvent selon nous de deux catégories. Les premières se construisent sur la dénonciation du positionnement des simplifications instrumentales. Elles sont largement majoritaires dans les organisations qui adoptent une critique vis à vis des théories simplificatrices. Elles reposent en général sur des dirigeants souvent extérieurs à la discipline du management et visent à signaler les oublis par les managers de certaines dimensions (politique, écologique, sociale, etc.) dans l'analyse de leurs situations et dans leurs décisions.

La deuxième catégorie de gestion de la complexité essaie de donner aux managers les moyens de penser la complexité en en proposant une théorie, comme celle par exemple développée par Edgar Morin. Cependant, ces deux types de gestion de la complexité ont à la fois un aspect positif et un aspect négatif. Certes elles mettent en lumière les limites des simplifications de la pensée analytique et instrumentale sur laquelle repose essentiellement le management et mettent en garde contre les conséquences de toute simplification par une approche non systémique et non complexe. Toutefois, elles tendent à engendrer chez les managers frustration, désespoir ou rejet. Une des raisons en est peut-être que le risque de ces gestions de la complexité est alors bien souvent celui de l'inaction ou, du moins, du repli dans la contemplation critique voire cynique.

En se positionnant souvent contre ou à côté du monde de l'action efficace (« ici, nous allons réfléchir à ce que vous faites au quotidien »), la gestion de la complexité contribue à renforcer la séparation entre le monde de l'action (même celui de la décision) et le monde de la réflexion et de l'analyse, même compréhensive. En effet, au nom de la critique des simplifications inhérentes au monde de l'action instrumentalisée efficace -l'action technique- elle prend un point de vue extérieur et construit en cela le management non plus comme le lieu de la construction d'outils et de démarches d'organisation du travail mais comme un

objet d'études vis à vis duquel il s'agit « de prendre du recul ». Il est alors intéressant de noter que cette position, souvent fondée sur des objectifs humanistes de responsabilité voire de libération, reproduit alors le schéma dualiste séparant le monde de la pensée et celui de l'action. On peut essayer de proposer quelques risques liés à ce type de gestion de la complexité.

2.2.8. Danger de l'évidence et de la généralité

La gestion de la complexité est souvent perçue comme décevante pour les opérationnels et pour les gestionnaires. Un exemple peut être alors celui d'un chercheur critique qui, face à un public de financiers (traders), explique que la fixation des prix sur le marché n'est pas un processus rationnel de maximisation mais relève plus de causalités circulaires et récursives et, pour cela, emploie le concept de prophétie auto-réalisatrice. Les traders, heureux tout de même d'avoir appris ce mot, lui renvoient alors qu'ils savaient tout à fait que cela se passait ainsi, même s'ils ne le disaient pas explicitement. Les systèmes de gestion face à la complexité comportent souvent ce danger de projeter sur les personnes les simplifications supposées ou d'ignorer que ces simplifications peuvent être tout à fait conscientes. En cela, d'ailleurs, le processus de dévoilement implique un risque éthique. Doit-on tout dire ? De même, cette perspective complexe est souvent soit trop générale (tous les managers simplifient et ce, de la même manière), soit trop particulière.

2.2.8.1. Fascination pour la complexité

Par ses causalités récursives et circulaires, la complexité peut devenir un jeu intellectuel consistant à aller débusquer l'ensemble des tenants et des aboutissants d'une situation de gestion. Il suffit simplement de faire la liste des acteurs concernés dans une situation de gestion pour s'apercevoir que l'on peut impliquer une infinité de personnes dans un simple acte administratif. Cette impossible exhaustivité des causes et des effets peut entraîner une fascination intellectuelle chez les managers qui y trouvent un défi stimulant ou du moins qui leur semble parfois plus attractif que leur activité quotidienne. Il faudrait d'ailleurs s'interroger sur ce besoin souvent ressenti par les managers de fuir leur activité. Ces managers,

fascinés, en viennent alors à se perdre dans les méandres de la complexité et à aller toujours plus loin dans la recherche de la compréhension parfaite. L'illusion du savoir parfait devient alors un frein pour l'action.

2.2.8.2. Chronophagie

Deux dimensions de la temporalité se conjuguent ici au détriment de l'action. La première, la plus évidente, est celle du temps nécessaire à l'analyse de la complexité. La seconde relève de la remarque concernant la séparation entre la pensée et l'action. La perspective critique que développe souvent la prise en compte de la complexité dans la construction des systèmes de gestion amène les concepteurs, la plupart du temps, à « couper » avec le temps du quotidien et à séparer la contemplation complexe de l'action simplifiée. Cette séparation se matérialise dans la distinction des temps et leur valorisation différente. Le temps de l'action et de la simplification est un temps à réduire quand le temps de la complexité est un temps politique qui distingue ceux qui ont le droit, discrétionnaire, de le mobiliser (les stratèges et les hauts potentiels) et ceux pour qui ce temps est censé être improductif. L'analyse temporelle de la gestion de la complexité peut alors traduire un postulat sous-jacent, taylorien, politique, renforçant la séparation entre les « penseurs » et les agissants, ou entre les « complexificateurs » et les simplificateurs. De plus, cela renforce l'idée selon laquelle l'action, même managériale, est à distinguer de la pensée. Cette idée est d'ailleurs reprise par de nombreux chercheurs en management, souvent adeptes de la pensée complexe, qui distinguent le management comme science (objet de recherche et champ d'application de la pensée complexe) et le management comme pratique (lieu de la simplification).

2.2.8.3. Inaction

En séparant le lieu et le temps de l'action et ceux de la pensée complexe, la gestion de la complexité peut aboutir non seulement à une complaisance dans la complexité pour la complexité mais aussi à une spécialisation des managers soit dans la réflexion complexe, soit dans l'action. Quel qu'en soit le positionnement, la complexité ne devient plus qu'une contrainte supplémentaire. Elle est dérangeante.

Le risque est alors grand de tomber dans l'inaction et dans la non-utilisation, voire la « non-utilisabilité » efficace des théories portées par la pensée complexe. En somme, si les premières simplifications aboutissent à une action sans pensée, les secondes (complexité) conduisent à une pensée sans action. Le défi pour les universités est alors d'essayer de concilier les deux perspectives. Nous souhaitons ici montrer que le lien entre complexité et simplification a déjà été reconnu par la plupart des grands penseurs du management. Il s'agit moins d'une difficulté inhérente à la discipline du management qu'à l'incapacité apparente des vulgarisateurs et des diffuseurs de ces théories à prendre en charge cette conciliation d'un point de vue pratique.

2.3. Dialogique entre simplification et complexification

2.3.1. Le dilemme de la complexité et de la simplification

Le contrôle de gestion – et plus généralement le management – en tant que science de l'action, est pris dans une dialogique opposant la dérangeante complexité des situations à l'indispensable simplification pour l'action (De Geuser et Fiol, 2002). Confrontés à des situations complexes, les managers ont tendance à recourir immédiatement à des solutions sans avoir cerné les problèmes auxquels elles sont censées répondre, à focaliser leur attention sur un périmètre limité de la situation à laquelle ils ont à faire face en appauvrissant leur champ de vision, à se réfugier derrière leurs certitudes sans se rendre compte que ce ne sont que des croyances et, plus généralement, à simplifier leur monde de manière inconsciente. Cette tendance à la simplification, qui s'explique par le besoin de passer rapidement à l'action, s'apparente à de la déformation professionnelle dans la mesure où les managers n'en sont pas conscients. Elle se manifeste par des réflexes mentaux simplificateurs (repli sur les certitudes, mentalité solution, vision étroite des situations, refuge dans le mythe du réalisme, logique de conflits d'opinions, fuite dans l'action, recherche de consensus, etc.) qui présentent tous deux facettes, l'une formatrice (l'aide à la prise de décision), l'autre déformatrice (l'oubli qu'il y a eu simplification). En conséquence, un manager déformé n'est pas quelqu'un qui simplifie les situations auxquelles il se confronte, mais celui qui oublie qu'il les

simplifie. Pour Fiol et De Geuser (2005), cette dialogique entre simplification et complexité a toujours constitué un des principaux défis du contrôle de gestion.

Pendant longtemps, la discipline a reposé sur des postulats, pas toujours conscients, d'approche exclusivement « réaliste » des situations (pour reprendre le terme utilisé par d'Espagnat, 1981) – il existe une réalité extérieure, c'est-à-dire un environnement, auquel les entreprises doivent toujours plus et toujours mieux s'adapter pour survivre – et de simplification conséquente des modes de management – organisation de la division des décisions verticales le long des lignes hiérarchiques, remplacement du concept d'efficacité « sociale » de Barnard (1938) par celui d'efficacité « économique » de Simon (1948), séparation entre les niveaux de la stratégie, de la gestion et des opérations (Ansoff, 1965), séparation entre faits et valeurs (Simon, 1948), limitation volontaire de l'incertitude (Cyert et March, 1963), direction par objectifs et autocontrôle (Drucker, 1954), motivation de l'individu à travers la mesure de sa performance (Vroom, 1964).

En résumé, la Direction Générale, qui « voit » mieux au sens réaliste du terme dans le temps et dans l'espace, se charge de sélectionner la « bonne » stratégie ; les collaborateurs ont la responsabilité de « bien » la mettre en œuvre selon un processus de coopération consciente (Papandreou, 1952). Pour cela, le contrôle de gestion a proposé des modèles relativement simples de structure en centres de responsabilité, d'organisation des chaînes fins-moyens, de formalisation des relations objectifs-ressources-résultats, de calcul des coûts, de suivi de l'activité périodique et d'évaluation de la performance, qui ont aidé à orienter les décisions et les actions dans la « bonne » direction. Or, comme la complexité est la science des limites (Girin, 2000), c'est-à-dire la reconnaissance d'une impossibilité à tout savoir, à tout prévoir et à tout maîtriser, elle fonde une conception limitée de l'homme, incapable de saisir la totalité du monde qui l'entoure. Le danger repose alors sur la tendance que peut engendrer cette science des limites à ne plus permettre que le scepticisme ou le relativisme (Le Goff, 2002). En outre, les instruments de gestion, compte tenu de leurs postulats fondateurs « simplistes », se sont davantage technicisés qu'adaptés à la complexité des situations de gestion, au risque de se voir dévalorisés comme mode de représentation simple des situations

de management. Enfin, le fait que les situations de gestion soient complexes semble être indéniable. Les instruments de contrôle de gestion, en tant que système de représentations, doivent en tenir compte et chercher à augmenter leur représentativité de cette complexité. Mais le fait que l'action, rapide, efficace, repose sur une simplification de cette situation est autant indéniable. Les instruments de contrôle de gestion, en tant que système d'action, doivent contribuer à cette simplification. On comprend alors le paradoxe interne de ces instruments, porteurs à la fois d'un impératif de complexité cognitive et de simplification pragmatique.

Le management, en tant que science de l'action, est pris dans un couple en tension opposant la dérangeante complexité des situations à l'indispensable simplification pour l'action. Nous appelons déformation professionnelle l'oubli de la simplification qui se manifeste chez les managers par des réflexes mentaux simplificateurs. Notre propos n'est pas de remettre en question cette simplification car nous savons combien elle est nécessaire à la prise de décision. Selon Eisenhardt (2000), en management, « les meilleures stratégies sont inadéquates si leur formulation prend trop de temps (p. 56)... Une stratégie trop lente est aussi inefficace qu'une mauvaise stratégie. C'est pourquoi la rapidité a pris une place primordiale dans la compétition. Beaucoup de managers sont conscients qu'il faut agir vite. Reste qu'il est difficile de savoir comment faire » (p. 63). Selon cet auteur, le fait de décider vite et de passer rapidement de la décision à l'action passe aujourd'hui pour être un avantage concurrentiel discriminant. Les décideurs lents – les tortues⁴⁸ – mettent en œuvre de longues recherches d'informations et d'alternatives qui peuvent s'avérer stériles, avec le danger de demeurer paralysés face à l'incertitude et aux conflits. Les décideurs performants – les lièvres – ont recours à des tactiques simples mais efficaces pour gagner du temps : ils utilisent l'information en temps réel, ils favorisent la diversité de points de vue avant la décision et l'alignement après, ils développent l'intuition, ils acceptent les conflits,

⁴⁸ Les qualificatifs de tortue et de lièvre sont de Eisenhardt (2000), le Conseil Supérieur de l'Éducation, 2000, Rapport annuel sur l'État et les besoins de l'éducation, Réussir un projet d'études universitaires des conditions à réunir.

ils évitent les approches séquentielles et envisagent plusieurs possibilités à la fois, etc.

Néanmoins, la grande majorité des dirigeants ne sont ni des tortues, c'est-à-dire des utilisateurs de méthodologies lourdes de gestion, ni des lièvres c'est-à-dire des surhommes doués du sens inné de l'opportunité. La rapidité des choix appliqués à des enjeux importants et le degré d'incertitude élevé génèrent une très forte anxiété et favorisent la procrastination. Les managers d'université sont alors tentés d'avoir recours à des procédés plus traditionnels : simplifier exagérément la phase d'analyse (information succincte, sources limitées, choix entre deux options, mentalité solution), éviter les conflits (décision qui traîne en longueur, refuge dans la répétition, manque d'audace), se comporter en autocrate et décider seul en fonction de ses convictions (solitude du dirigeant, absence de soutien). En quoi les systèmes d'évaluation de la performance peuvent-elles aider ces managers à mieux affronter cette accélération des processus de décision ? La plupart de ces instruments leur fournissent des moyens de simplifier les situations auxquelles ils sont confrontés soit en jouant sur le mimétisme, soit en proposant des méthodes de réduction du champ d'analyse. D'autres au contraire multiplient les mises en garde contre les décisions trop rapides et leur font découvrir la complexité des situations, l'étroitesse des analyses managériales, les dangers de la simplification.

Dans la deuxième partie de notre travail, nous nous intéresserons dans un premier temps aux traductions qui apprennent à agir – et vite si possible – : simplificatrices des situations, facilitatrices de l'action, elles génèrent de nombreuses conséquences refoulées. Puis, nous traiterons des traductions qui apprennent à penser complexe : les démarches proposées, moins fausses que les précédentes, sont hélas peu utilisables car elles font fi de la pression qu'exerce le besoin d'action rapide. Enfin, nous tenterons de concilier les deux visions de la simplification et de la complexité dans une dynamique dialogique.

2.3.2. Des organisations qui apprennent à agir

Toutes les représentations de la performance universitaire reposent sur un postulat sous-jacent, mais pas toujours conscient, de simplification des situations :

face à la très grande complexité des situations auxquelles sont confrontés les managers dans l'exercice de leur travail, elles proposent des modèles simples de diagnostic, des relations de cause à effet entre variables, des démarches linéaires de prise de décision et, en conséquence, conduisent rapidement à l'action.

2.3.2.1. Les simplifications instrumentales

A travers un exemple simple, Destoeuf (1977) constate qu'un coût est une opinion qui n'a de sens que si elle est étayée. Toutes les personnes qui suivent un cours de comptabilité de gestion reconnaissent cela après quelques explications. On ne mesure pas un coût de la même façon selon que l'on souhaite s'en servir pour calculer un prix de vente ou pour déterminer la cause principale du coût. Il en est de même pour les indicateurs d'évaluation de la performance. De même, on a l'habitude de classer la performance selon sa nature (performance budgétaire, pédagogique, scientifique, organisationnelle). Mais ces classifications sont simplistes : elles ne sont que des artifices facilitateurs de décision et d'action : cette division fonctionnelle de la performance n'est pas opérationnelle car elle laisse ce qui fait l'organisation c'est à dire les interdépendances entre activités. Penser que l'on peut mesurer la performance pédagogique sans mesurer son impact ou ses relations de dépendance avec la recherche ou la performance organisationnelle occulte une très grande partie de ce qui fait la performance dans les universités à savoir les interrelations, les négociations et les actions communes ou convergentes. De manière identique, le calcul du fameux point mort, dont beaucoup d'entreprises se servent pour déterminer à partir de quel volume elles arrêtent de perdre de l'argent et commencent à en gagner, est fondé sur des simplifications grossières. Et pourtant, son calcul, plein de bon sens, donne et donnera encore pendant longtemps d'excellents points de repère aux entreprises. Le nombre d'étudiants inscrits ou le taux d'échec à l'université représentent des indicateurs hyper simplifiés qui sont reconnus légitimes uniquement par la facilité de compréhension et d'accès à l'information.

Dans ces trois exemples de base de gestion, ce n'est pas la mesure du concept qui est difficile, c'est le choix de la méthode choisie. On estime ou on apprécie la performance « à la louche » mais avec des arrondis, selon des

hypothèses, des présupposés, des convictions, des intuitions. En contrôle de gestion, on simplifie donc les situations de gestion pour favoriser la compréhension et la documentation des phénomènes ainsi que l'action. Si la compréhension des situations de gestion se réalise à la suite de leur simplification, l'amélioration de la connaissance des organisations s'obtient par un enrichissement des simplifications construisant les systèmes de gestion et de contrôle.

2.3.2.2. La gestion stratégique des organisations universitaires par la simplification

La gestion stratégique et l'exercice de la définition d'une stratégie constituent un autre exemple de simplification face à une complexité pratiquement infinie, une incertitude et une ambiguïté perturbatrice, un manque de repères et de données fiables. Mais, cette fois-ci, ce ne sont pas les situations qui sont simplifiées, mais l'œil du stratège. Schwenck (1984) recense de nombreux processus de simplification cognitive mis en jeu par les stratèges : ignorance de certaines données, formulation d'hypothèses erronées, convictions affirmées, sensibilité faible à certains feed-back, minoration des feed-back négatifs, insensibilité à certains phénomènes d'alerte, raisonnement par analogies, fixation d'impossibles, calcul d'un seul impact, etc. Cet auteur reconnaît même une certaine fonctionnalité à ces simplifications : ainsi, les processus de simplification pendant la formulation des buts, qui conduit à reprendre des buts semblables à ceux des exercices précédents, contribuent à apporter de la stabilité en assurant à la stratégie une continuité dans le temps ; de même, la simplification de la phase d'évaluation de la stratégie peut accroître les chances de succès de sa mise en œuvre en augmentant la confiance des décideurs et leur engagement. De même, Eisenhardt (1998, 2000) montre comment les dirigeants apprennent à compenser les déficiences de l'information et de l'analyse quand ils ont à prendre des décisions stratégiques. Ils utilisent des documents financiers simples mais actualisés quotidiennement, ils traitent l'information par schémas et par blocs à l'intuition, ils font des analyses comparatives, ils sélectionnent des solutions multiples qui leur permettent de retomber sur leurs pieds quoiqu'il arrive, etc. Contrairement alors à l'exemple de la comptabilité de gestion qui aboutit à une simplification des

situations de gestion, dans l'exemple de la formulation de la stratégie les managers simplifient leur processus de décision et d'action.

2.3.3. Les simplifications invisibles

Ces simplifications véhiculées par les systèmes d'évaluation officiels, éminemment techniques, comportent alors le risque fort d'être inconscientes et non reconnues. Les dirigeants d'université et leurs collaborateurs peuvent les refouler pour différentes raisons. Ils peuvent refouler cette simplification pour des raisons de confort intellectuel ou pour des raisons de pression temporelle et de fatigue. En effet, la contrepartie probable de la conscience des simplifications est la prise de conscience de la quasi impossibilité d'agir de manière responsable dans un monde systémique. Ces managers sont alors confrontés à la blessure narcissique engendrée par la complexité des situations de gestion qu'ils ne peuvent maîtriser alors même qu'on le leur demande (De Geuser et Fiol, 2003). Le refoulement devient un mécanisme de défense : s'abstenir de penser devient le seul moyen d'éviter de souffrir, comme l'avait déjà montré au début du siècle dernier, Louis Le Guillant, fondateur de la psychopathologie (Clot, 1995).

Les simplifications portées par les objectifs de performance deviennent alors invisibles, pour reprendre l'expression de Berry (1983). Dans la perspective critique portée par la théorie de la complexité, le problème devient celui, classique, des conséquences sur la pensée de ces simplifications invisibles. On peut, par exemple, en trouver une analyse exhaustive dans les travaux de Berry (1983) ou dans ceux de Koenig (1996). Pour des raisons de concision, nous avons essayé de les classer ici en trois catégories : les conséquences épistémologiques, les conséquences éthiques et les conséquences pragmatiques.

2.3.3.1. Les conséquences épistémologiques et la question de la validité

Les simplifications construisent une représentation de la réalité, qui quoique efficace, est fondamentalement fautive et ce, précisément, car son critère de validité n'est pas la représentativité mais l'efficacité. Cette fausseté n'est pas un mal en soi mais relève d'un positionnement épistémologique dont il s'agit d'avoir conscience

car il implique une simplification de la situation sur laquelle vont s'appuyer les décisions. Ce niveau épistémologique de simplification est bien mis en lumière par l'exemple de la comptabilité de gestion. Celle-ci construit un monde homogène, « agrégeable », « abrégeable » et sans conflit. Or elle fournit aux décideurs les données fondant leurs décisions. Ce faisant, elle simplifie automatiquement les processus de décisions. En se concentrant sur l'enchaînement des causes et des effets voulus, ces simplifications éliminent le contexte et la variabilité des situations.

2.3.3.2. Les conséquences éthiques et la question de la responsabilité

Les simplifications, par définition, rejettent et même éliminent une partie du réel des managers. Elles construisent donc un critère selon lequel les phénomènes seront reconnus ou ignorés. Elles accordent alors implicitement un statut, une valeur à certains et pas à d'autres. Ce faisant, elles impliquent un positionnement éthique fort en condamnant à la non valorisation (« Ca ne vaut rien »), comble de l'inadmissible pour le management, certains aspects du métier de dirigeant, certains pans des situations et, bien sûr, certaines conséquences des décisions prises. Ainsi le temps de la réflexion et du partage sont oubliés. Plus généralement, on ignore ainsi souvent toute la question des externalités et de leurs causes. A l'université, dans une structure jugée complexe par les externalités qu'elle génère et par le nombre de parties prenantes associées, la simplification des outils d'évaluation amplifie ces phénomènes de sélection ou d'anti-sélection qui exclut des préoccupations des dirigeants un grande part des situations de gestion constatables. Cette exclusion ou anti-sélection de situations de gestion se réalise le plus souvent non pas par un processus réfléchi de sélection mais plutôt par une suppression des situations les moins gérables ou les plus difficiles à évaluer. Aussi, notre volonté de décrire et d'analyser les représentations de la performance des dirigeants d'université a pour objectif d'identifier si ces phénomènes d'exclusion existent et s'il s'agit de processus identifiés de sélection ou plutôt des phénomènes d'anti-sélection. Les conséquences sont, bien entendu, écologiques mais aussi politiques. Que l'on pense à l'anathème que constitue le fait d'être classé parmi les

improductifs, ou parmi les centres de coûts, pour employer un vocabulaire plus moderne.

2.3.3.3. Les conséquences pragmatiques et la question de la pertinence

Concernant l'action des managers, le risque alors est, d'une part, de s'appuyer sur une représentation fautive de la situation (conséquence épistémologique) et inacceptable (conséquence éthique) et, d'autre part, de simplifier le processus de décision lui-même. En effet, à la simplification de la situation correspond une certaine simplification de l'action managériale. Alors même que l'on semble attendre des managers qu'ils soient précisément les spécialistes de la non-programmation pour reprendre la distinction de Simon (1980), reprise par Morin (1990), on s'aperçoit souvent (Schwenk, 1984, Koenig, 1996, De Geuser et Fiol, 2002) que ceux-ci appliquent des schémas de décisions connus, reproduisant alors des sortes de réflexes mentaux (De Geuser et Fiol, 2002) sans en réinterroger la pertinence. Ces réflexes mentaux sont nombreux, mais on peut citer comme exemples la mentalité solution (au détriment de l'analyse des situations), le filtre réaliste, la recherche du consensus au détriment de la décision. Ces réflexes mentaux alimentent et renforcent alors une tendance au mimétisme et à l'isomorphisme organisationnel repérée en particulier par Powell et Di Maggio (1991).

Ces simplifications invisibles qui se retrouvent de manière prégnante dans les représentations de la performance à l'université semblent inévitables et indispensables pour une action efficace, c'est-à-dire pour satisfaire des managers pressés (Berry, 1983), isolés, fatigués ou angoissés. Mais les critiques que nous résumons ici incitent à développer une réflexion analytique visant à faire basculer le levier de la simplification vers le monde de la complexité ou, du moins, d'une certaine forme de complexité. C'est ce quoi à nous aspirons dans notre deuxième partie par un travail définissant un possible modèle explicatif des processus de simplification de la complexité en œuvre dans les institutions universitaires.

2.3.4. Théorie de l'organisation, complexité et simplification

Dès la première moitié du XX^e siècle, les théoriciens des organisations reconnaissent la grande complexité de ces dernières. Ainsi, Gulick (1937, p. 39) constate que cette complexité requiert des dirigeants des « tâches surhumaines » de coordination. M.-P.Follett (1932, p. 161) souligne l'impossibilité d'organiser, de coordonner et de contrôler une entreprise seulement en partant du sommet de la hiérarchie, parce qu'elle est trop complexe : en conséquence, le contrôle ne peut être qu'un assemblage de multiples sous-contrôles. Barnard (1938, chapitre 8) montre que la complexité d'une organisation n'est que le reflet d'une complexité plus large qui est celle de la société dans son ensemble. Papandreou (1952, p. 187) définit l'organisation comme un espace complexe de coopération consciente ; il reprend l'idée de Follett selon laquelle il ne peut y avoir optimisation dans l'organisation, mais seulement un ensemble de sous-optimisations. Boulding (1956, p202) construit une hiérarchie de complexité des systèmes et place les organisations au septième niveau sur une échelle qui en compte huit. Von Bertalanffy (1968, 1980 p. 33) reprend à son compte la formule de Weaver, le fondateur de la théorie de l'information, selon laquelle la physique classique a fortement contribué à développer la théorie des complexes inorganisés : la théorie des systèmes devrait contribuer à mieux comprendre les complexes organisés tels que les entreprises. Pour Cyert et March (1963, 1970, p. 28), il est impossible de définir irréversiblement les frontières de l'organisation, d'où la difficulté de l'appréhender en tant qu'entité. Perrow (1979, p. 467) récuse la relation causale entre complexité des marchés et de la technologie, d'une part, et complexité de l'organisation, d'autre part ; l'organisation est complexe parce qu'elle donne lieu à des « inefficacités sociales grossières » d'une majorité d'employés qui servent les intérêts d'une minorité interne ou externe ; pour cet auteur, « il est impossible de contrôler un réseau complexe et hautement interdépendant d'organisations, voire même les organisations complexes elles-mêmes, quand tout leur appartient ou leur sert » (p. 468). Néanmoins, cette reconnaissance de la complexité des organisations, qui s'accompagne d'ailleurs d'une grande modestie face aux enjeux qu'elle implique, a incité les théoriciens à proposer des modèles de compréhension qui soient tous relativement simples pour guider, stimuler et accompagner l'action.

Car cette action est nécessaire au développement ou, au moins, à la survie des organisations. Ce sont les simplifications de cette complexité des situations qui ont été critiquées par la suite.

Ainsi, partant de la définition classique selon laquelle le management est l'art de « faire faire les choses », Simon (1948, 1983) reproche aux théoriciens qui l'ont précédé de trop mettre l'accent sur les processus et les méthodes qui assurent l'efficacité de l'action et de sous-estimer ainsi la phase de prise de décision qui précède celle de l'action. Néanmoins, il rappelle aussitôt après que « toute activité pratique comporte à la fois une phase de décision et une phase d'action », que la théorie de la décision doit « s'intéresser autant aux processus de décision qu'aux processus d'action » et qu'« il incombe à l'organisation administrative toute entière de décider autant que d'agir car ces deux phases sont extrêmement solidaires ». Il ajoute : « Une théorie générale de l'administration doit inclure des principes d'organisation qui garantissent de bonnes décisions, au même titre qu'elle doit comporter des principes qui assurent une action efficace ». (p. 3).

A la difficulté de l'articulation de la séparation intellectuelle et de l'harmonisation pratique, Simon ajoute, de fait, celle de la relation entre la complexité des situations et la rationalité limitée des personnes. Tout au long de son livre *Administrative Behavior*, il rappelle en permanence la très grande complexité de la gestion des organisations : intrication des valeurs et des faits, exigence conjointe d'éthique et d'efficacité, nécessité de résultats économiques pour survivre, organisation et répartition des responsabilités, définition d'objectifs généraux de valeur et déclinaison de ces derniers en objectifs opérationnels, coordination horizontale et verticale des décisions et des actions, centralisation et décentralisation, autorité et liberté, etc. Mais, l'auteur reconnaît en parallèle les limites de la rationalité humaine : « l'individu est limité par ses dons, ses habitudes et ses réflexes inconscients ; il est limité par ses valeurs et ses idées de l'objectif à poursuivre qui peuvent diverger des objectifs de l'organisation ; il est enfin limité par l'étendue de ses connaissances et de son information ». C'est parce que sa rationalité est limitée qu'un individu simplifie les situations complexes auxquelles il est confronté. Simon (1980) énumère les « simplifications essentielles » auquel

est conduit cet individu lorsqu'il a à prendre une décision : il n'envisage que quelques possibilités d'action, il recherche peu d'information liée à chaque possibilité d'action, il élimine rapidement les solutions qui lui paraissent insatisfaisantes, il se convainc *ex post* que la solution sélectionnée est la bonne, etc. C'est parce que cette solution est limitée de façon différente selon les individus qu'elle ne détermine pas le comportement (p. 216) : celui-ci est aussi influencé par des éléments non rationnels et même des éléments irrationnels spécifiques à chaque personne.

De même, en 1966, après un long travail d'observation de nombreuses organisations aux Etats Unis, Cyert et March critiquent fortement les modèles rationnel et politique de fonctionnement de l'organisation pour quatre raisons principales. Tout d'abord, la rationalité des managers est si limitée qu'elle les contraint à réduire leur champ de recherche de solutions pour agir : « Grâce à la délégation et à la spécialisation, l'organisation réduit une situation impliquant un jeu complexe de problèmes et d'objectifs contradictoires, à un certain nombre de problèmes simples » (p. 215) ; en conséquence, la solution appliquée n'est jamais optimale, elle est au mieux satisfaisante. De plus, pour réduire l'incertitude, « l'organisation fonctionne comme un corps de pompiers » (p. 217) : elle s'efforce de résoudre les problèmes urgents plutôt que d'élaborer des stratégies à long terme et elle négocie un entourage externe et interne dont l'incertitude est fortement réduite. En outre, face à un problème, l'organisation recherche des causalités simples au voisinage des symptômes des problèmes ; en conséquence, « une cause sera trouvée près de son effet et [...] une solution nouvelle sera trouvée près d'une ancienne » (p. 220). Enfin, les organisations font preuve d'un comportement qui peut s'adapter avec le temps ; elles s'instruisent et s'adaptent avec le temps et les épreuves, mais elles gardent toujours une vision étroite, sélective et subjective des situations : « quand une organisation découvre une solution pour un problème en cherchant d'une certaine façon, il y a plus de chance pour qu'elle cherche de la même manière quand se poseront à l'avenir des problèmes du même type » (p. 222). Cyert et March (p. 225) remettent néanmoins en question la proposition de Simon selon laquelle la décision précède l'action : « il nous est difficile de décrire le dirigeant comme l'homme qui prend une décision et qui dirige ensuite son

exécution. [...] Il semble au contraire qu'une décision soit un processus d'engagement progressif à entreprendre certaines actions, avec des contributions qui viennent successivement de différentes parties du système ».

Perrow (1979, p. 463), sur un ton humoristique, se demande « pourquoi (dans les théories des organisations) rien ne marche [alors que] la majorité des choses fonctionne la plupart du temps (dans les entreprises), quelquefois même trop bien ». Et il ajoute que s'il « a quelque chose qui ne marche pas, ce sont peut-être les théories ». Il assène alors un désaveu cinglant à un certain nombre de postulats de base des grandes théories des organisations : la réalité est une construction humaine qui change et se dissout continuellement ; le but organisationnel est une notion pratiquement inutile ; la concurrence ne se manifeste qu'aux plus bas niveaux de l'organisation et ne serait qu'un moyen de discipliner les employés ; la contingence ne résiste pas à l'analyse historique ; il n'y a pas de « marché » du travail ; le leadership et la formation n'ont pas beaucoup d'impact sur le développement des organisations ; les mauvais traitements engendrent plus de profits que les bons ; la coercition reste encore le moyen de contrôle le plus efficace, etc. Il conclut : « si, comme j'aime citer Karl Weick, les organisations marchent à reculons, agissent et justifient après coup leurs actions, si nous ne croyons pas aux choses que nous voyons, mais plutôt à celles auxquelles nous croyons déjà, si la clé pour la bureaucratie, donc pour la société, n'est pas la rationalité mais bien des facteurs comme l'esclavage salarié allié à des bénéfices marginaux et à un consommateurisme compulsif ; si l'environnement c'est nous et non là-bas, la théorie telle que nous la connaissons est devenue une pure mystification [...] Le hasard, le fortuit et l'accidentel sont la règle » (p. 470).

Tous ces auteurs ont ainsi essayé de montrer qu'à ne considérer que la complexité d'une organisation, on aboutit à une impossibilité de l'action. Ils ouvrent alors la voie à la réflexion sur la conciliation de la dérangeante complexité et de l'indispensable simplification. Ce débat, selon nous, s'est déplacé au niveau des dirigeants d'université qui, par leur rôle de médiation et l'étude de leurs représentations, doit permettre de déterminer quels niveaux de complexité sont pris

en compte dans les processus de simplification des outils d'évaluation de la performance.

2.3.5. Dialogique entre compréhension de la complexité et actions

2.3.5.1. Pour une gestion de la complexité

En effet, nous ne pensons absolument pas que la pensée complexe s'oppose au management ni à l'action efficace en management. En cela nous suivons plus particulièrement les travaux de Morin (1990), de Martinet (1990) ou de Koenig (1996). La thèse que nous défendons est qu'il s'agit de réfléchir aux conditions de l'agir dans le cadre d'une pensée complexe. Or nous faisons le postulat, comme d'autres avant nous, que cette réflexion doit se faire au travers d'une analyse dialogique non seulement entre complexité et simplicité mais surtout entre complexification et simplification, c'est-à-dire entre les processus de compréhension et les processus d'action. Il s'agit alors pour les universités de se donner les moyens de penser la simplification nécessaire à toute action tout en appréhendant la complexité.

La relation entre ces deux dimensions devient dialogique car la pensée complexe des situations de gestion s'enrichit de l'accroissement des puissances d'action sur ces dernières et, inversement, la simplification liée à l'action s'enrichit de la compréhension du champ dans lequel elle s'inscrit. La pensée est intrinsèquement et consubstantiellement liée à l'action en management car c'est dans la confrontation aux problèmes du quotidien que peut se construire une théorie de la gestion. Nous nous inscrivons dans une démarche clinique c'est-à-dire une démarche dont on peut résumer comme suit les trois principales caractéristiques :

- validité épistémologique de la singularité : le cas particulier est une réponse particulière à la complexité des situations. Chaque cas est donc significatif et nous permet de comprendre les forces en jeu par la réponse qui leur est faite.
- reconnaissance de l'hétérogénéité, des contradictions et des paradoxes comme cœur explicatif de la complexité.

- impératif de restauration et de développement des capacités d'agir (Clot, 1995) : la simplification complexe vise à aider les personnes à développer leur prise sur le monde et sur les situations auxquelles ils sont confrontés.

Le défi de l'évaluation de la performance à l'université est donc de donner aux managers les moyens de simplifier tout en respectant la complexité et en la développant.

2.3.5.2. La science complexe du simple

Ce défi suppose, dans un premier temps, de cesser d'opposer simplification et complexité et même de dénigrer la première au profit de la seconde. Le positionnement résolument dialogique nous apprend que l'une ne va pas sans l'autre et que chacune est la condition de l'autre. Dans un second temps, ainsi que nous l'avons énoncé en introduction, le manager compétent étant celui qui sait faire simple dans des situations complexes, il s'agit de constituer cette dialogique en compétence. C'est le défi des systèmes de contrôle de gestion que de participer à la construction de cette compétence. Construire cette compétence suppose que celle-ci soit reconnue, valorisée et instrumentée :

- Reconnue dans un premier temps : cela implique que le travail dialogique permanent de simplification et de complexification soit perçu comme un travail quotidien du manager et que les difficultés inhérentes à cette articulation soient reconnues pour qu'en soient saisies les savoir-faire et savoir-réagir correspondants.
- Valorisée ensuite : c'est-à-dire que les allers-retours permanents entre simplicité et complexité aient une valeur aux yeux de l'entreprise. Cela suppose un travail concernant les systèmes comptables de représentation de la performance.
- Instrumentée, enfin : concevoir le travail de management comme une dialogique entre simplification et complexification implique que les instruments au service du manager lui permettent de mobiliser cette compétence.

Or, on l'a vu, les instruments de gestion séparent le plus souvent les deux pôles : certains sont dédiés à la simplification quand d'autres le sont à la complexification. Comment associer ces deux dimensions dans une perspective

instrumentale ? Ces deux étapes constituent selon nous, un début de réflexion pour des systèmes d'évaluation de la performance qui se fonderaient sur une science complexe du simple. Constituer la relation dialogique entre complexité et simplicité représente un défi essentiel pour l'évaluation de la performance dans les universités.

Chapitre 3. La complexité paradoxale : paradigme d'analyse des méthodes d'évaluation de la performance dans les organisations universitaires

3.1. Paradoxes et systèmes paradoxaux

Le paradoxe constitue depuis longtemps un défi à la logique, un sujet de controverses et de recherches qui a fait progresser à la fois la science et la philosophie, mais aussi, plus récemment, les thérapies comportementales et plus modestement, l'action dans les organisations. Toutefois, contrairement à ce que peut suggérer le sens commun, le terme de paradoxe recouvre une multiplicité de réalités selon les acceptions qu'on lui prête. La souplesse de l'esprit curieux est le plus souvent frappée par les paradoxes de la logique formelle qui questionnent nos prémisses aristotéliennes. Celles-ci informent plus que nous ne l'imaginons, notre vision du monde et, sans doute, nos agissements. Les paradoxes sont, pour le sens commun des organisations (publiques et privées), souvent perçus comme un frein à la cohérence et à la rationalité (et rationalisation) de l'ensemble.

3.1.1. Définitions

Dans la littérature, les paradoxes occupent tour à tour un statut valorisant ou sombre. Valorisant lorsqu'en management stratégique, le paradoxe est présenté

comme un principe d'action intelligente : il s'agit de gestion constructive de contradictions (Martinet, 1990 ; Joffre et Koenig, 1992 : 167 ; Koenig, 1996). La gestion simultanée de pôles (ago)antagonistes doit se comprendre non pas dans une perspective fermée (le dilemme) ou d'opposition (le conflit ou l'évitement), mais comme le couplage d'éléments contraires selon une dynamique constante d'équilibration et d'apprentissage. En management, le paradoxe est donc plutôt associé à une connotation positive, ce qui peut paraître paradoxal, compte tenu de la coloration généralement négative qui lui est attribuée. En effet, le sens commun prête au paradoxe bien peu de vertus. Cette face plutôt sombre se dévoile, par exemple, lorsqu'une action, apparemment fondée, génère des conséquences non voulues qui se révèlent opposées à l'action qui les a engendrées (Merton, 1936). Les « effets pervers de l'ordre social », paradoxes collectifs apparents, constituent des défis à la rationalité des actions individuelles (Olson, 1978 ; Boudon, 1977). Cette acception ajoute, au temps de l'action (Starbuck, 1983), la non convergence des actions individuelles (effets de composition). Le caractère paradoxal équivaut à reconnaître des propriétés émergentes à l'action (collective) qui rendent celles-ci non conformes aux prévisions émises *ex ante*. Ensuite, un comportement peut paraître paradoxal du fait même de l'écoulement du temps : ce qui apparaît cohérent à un instant t , devient paradoxal (ou incongru) à $t+1$. Une telle propriété comporte des conséquences redoutables, incitant certains à se demander si l'action stratégique n'est pas, par essence, paradoxale (Luttwak, 1989 ; Martinet, 1990). Une partie de la littérature organisationnelle présente les paradoxes comme des sources potentielles de dysfonctionnements organisationnels car ils mettent les acteurs qui en sont victimes dans une situation de blocage psychologique (Orgogozo, 1987, 1988 ; Hauch, 1997). Le paradoxe devient alors inhibiteur d'apprentissage (Hennestad, 1990) ou, pire encore, source de désordres émotionnels. D'autres travaux, en revanche, mettent l'accent sur les potentialités créatives qu'offre le paradoxe pour effectuer des changements cognitifs et comportementaux, notamment par l'usage de contre-paradoxes (Selvini-Palazzoli, 1983 ; Siporin et Gummer, 1988) et par recadrage (Bartunek, 1988 ; Ford et Backoff, 1988 ; Westenholz, 1993 ; Vince et Broussine, 1996).

Notre approche vise à mettre à jour les fondements de tels paradoxes mais dans une perspective interprétative et constructiviste, ce qui suppose le recours à une représentation discursive de l'action et des organisations. En adoptant une telle vision, les paradoxes apparaissent comme des formes discursivement construites au cours de l'expérience quotidienne. Ils sont en quelque sorte un produit naturel de multiples conversations enchevêtrées et qui ne sont pas orchestrées dans une logique communicationnelle. Cette absence d'orchestration est due en partie à nos représentations des organisations qui dénie ou minimisent l'importance des « jeux de langage » (Mauws & Philips, 1995; Musson & Cohen, 1999). Or, ces derniers ne sont pas simplement des comptes rendus qui décrivent des réalités extérieures à nous ; ils sont structurants de nos agissements et créateurs de sens (Boje, 1998). Une conception communicationnelle des organisations devrait permettre de reconsidérer l'action collective en mettant l'accent sur la dimension constitutive du langage, donc sur les difficultés qui en découlent. Les paradoxes communicationnels sont un révélateur de cette dimension, un point d'entrée intéressant pour reconsidérer nos représentations des organisations ainsi que nos moyens d'action.

Watzlawick et *alii* (1972) définissent le paradoxe comme « une contradiction qui vient au terme d'une déduction correcte à partir de prémisses consistantes ». Le terme « consistant » pouvant signifier des choses fort diverses comme nous le verrons dans la suite de cette section. D'un point de vue logico-mathématique, un paradoxe est une antinomie, un énoncé qui est à la fois contradictoire et démontrable. La déclaration d'Epiménide « tous les Crétois sont des menteurs » engendre un paradoxe bien connu. S'il est vrai que tous les Crétois sont des menteurs, Epiménide a dit la vérité, mais la vérité, c'est qu'il ment. Il dit la vérité quand il ment, et ment quand il dit la vérité. Ceci est le fait que la déclaration porte sur elle-même (elle est réflexive) ; il y a donc confusion entre un membre (la déclaration sur les Crétois) et sa classe (toutes les déclarations d'Epiménide). Epiménide transgresse l'axiome central de la théorie des types logiques, à savoir que ce qui comprend tous les éléments d'une collection (la classe) ne peut être un élément de la collection (un membre). En extrapolant ce type paradoxal à la gestion de la performance dans les universités françaises, on peut prétendre que le

paradoxe premier qui transgresse le « sens premier » est bien que la loi ou l'autorité publique (la classe) ne peut pas décider de l'autonomie des universités (les membres). Il y a bien confusion entre des types logiques (ou niveaux) dans la hiérarchie des types. Un paradoxe rend donc la vérité d'une proposition ou d'un énoncé indéterminable : la proposition n'est ni vraie, ni fausse (Hofstadter, 1979).

L'élimination du paradoxe de la théorie des ensembles exige que les organisations soient conçues comme des contextes complexes et continus d'interactions structurées par des règles et des conventions qui peuvent être interprétées comme des règles de communication. Ces règles doivent être apprises par les nouveaux arrivants ; ce sont des instructions (méta-communications) sur les modes de relations et le contexte organisationnel. Comme nous l'avons suggéré, les organisations offrent de nombreux exemples de situations paradoxales, notamment lorsqu'il y a un décalage entre ce qui est affirmé dans les discours officiels et ce qui est effectivement appliqué. Des messages paradoxaux du type : « soyez motivés » ou « participez », ont valeur de double-contrainte pragmatique lorsque l'injonction donnée au niveau verbal se voit disqualifiée à un second niveau (par des pratiques qui indiquent le contraire). Dans ce cas, ce second niveau transmet simultanément le (méta)message suivant : « il est interdit de faire des commentaires ». Une illustration classique est celle où les dirigeants/cadres (par les responsables d'une organisation universitaire) exigent de leurs subordonnés qu'ils s'approprient les décisions à travers des objectifs de résultat ou de performance (contenu : « vous êtes responsable ») et qu'en même temps ils ne modifient aucunement un comportement centralisateur (relation : « je suis le chef, donc ma solution est forcément la meilleure »). Le message sur la relation (inchangée) contredit alors le message sur le contenu (modifié) et caractérise ainsi une injonction paradoxale. Les subordonnés se trouvent alors dans l'impossibilité de « méta-communiquer » sur la relation, sous peine de quelques risques de carrière (par exemple pour un enseignant chercheur à l'Université). On perçoit ici l'importance de la congruence communicationnelle, entendue comme une redondance entre les deux registres contenu/relation qui, dans l'exemple, recouvrent les deux aspects : intention déclarée (le « dire ») et comportements observables (le « faire »). De très nombreux auteurs ont montré combien la répétition d'injonctions suivie d'une disqualification

par des comportements contradictoires était génératrice de difficultés dans les organisations : anxiété, repli, conflits larvés (Layole, 1984 ; Orgogozo, 1987, 1988; Hennestad, 1990).

3.1.2. La gestion paradoxale : Les paradoxes de l'apprentissage organisationnel dans la construction des outils de gestion

Bien que ne traitant pas des organisations, la théorie de l'apprentissage de Bateson a inspiré les travaux d'Argyris et Schön (1978). Ils lui ont emprunté la hiérarchie des apprentissages en développant la dimension organisationnelle. Rappelons que les catégories de l'apprentissage chez Bateson sont hiérarchisées du plus simple (apprentissage zéro) au plus complexe (apprentissage trois) (Bateson, 1977). Dans la terminologie d'Argyris et Schön, l'apprentissage correspond au *single-loop learning* et le « deuterio-apprentissage » ou apprentissage secondaire correspond au *double-loop learning*. Ce dernier désigne une capacité à apprendre, un apprentissage en termes d'instructions, lesquelles sont des méta-communications. Les « théories-en-usage » d'Argyris et Schön (*theories-in-use*) constituent le plus souvent des apprentissages tacites sur les règles du jeu. Stabilisées, ces théories vont de soi et sont donc difficiles à réfuter, donc à modifier. Un changement portant sur ces « théories-en-usage » nécessite alors un changement sur les instructions, un changement de niveau 2. Un individu ou un groupe pris dans une double-contrainte se trouve dans l'impossibilité de méta-communiquer et, a fortiori, de communiquer à propos de cette double-contrainte. Il se voit donc dénier la possibilité d'apprendre à propos de cette même situation.

La double-contrainte peut, en étant répétée, devenir une caractéristique contextuelle qui s'auto-entretient : le *double bind* est reproduit par les individus eux-mêmes pris dans cette boucle. Hennestad (1990) montre que de telles situations sont fréquentes dans les organisations et qu'elles conduisent à une incapacité généralisée à apprendre à apprendre, les individus étant continuellement confrontés à des situations doublement contraignantes. Entretien, ces dernières constituent une forme institutionnalisée d'incompétence à apprendre.

| Valeurs positives proclamées dans l'organisation (le contenu ou le dire) | Valeurs qui font l'objet de récompenses et de sanctions (le méta-message ou le faire) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Prenez des initiatives • Signalez immédiatement que vous avez fait une erreur • Pensez à long terme • Pensez l'organisation comme une entité • Coopérez | <ul style="list-style-type: none"> • N'enfreignez pas les règles du jeu • Vous serez sanctionné(e) en cas d'erreur • Votre comportement présent sera sanctionné/récompensé • N'outrepassiez pas les frontières de vos responsabilités • Soyez combattifs |

Tableau 3. Exemples de messages paradoxaux. (Selon Hennestad, 1990, p.272)

Les paradoxes constituent des situations potentiellement inhibitrices d'apprentissage. Ils enferment les individus qui en sont les victimes, notamment ceux qui, par leur position hiérarchique, ne peuvent dénoncer la contradiction entre message et méta-message. Ils augmentent le degré d'ambiguïté et/ou d'ambivalence pour les acteurs qui y sont confrontés : ces derniers ne peuvent y réagir sans se sentir en conflit avec l'une ou l'autre des composantes du paradoxe (le contenu ou la relation). Pour pouvoir « recadrer » la situation, il faudrait que les acteurs puissent identifier les paradoxes et les discuter (c'est-à-dire méta-communiquer à propos). Or, c'est précisément cette capacité qui est déniée dans les contextes paradoxaux (Layole, 1984). Une des stratégies observables dans le contexte des universités, et celle du relâchement de contraintes (faire semblant de suivre tel ou tel type d'indicateur) ou encore de l'évitement qui consiste pour les responsables de département ou de diplôme à se focaliser sur un autre type d'indicateur ou d'en créer un nouveau et de justifier de sa pertinence auprès de sa hiérarchie. L'existence d'un grand nombre d'indicateurs (indice de complexité) facilite ce type de stratégie et démultiplie le niveau de complexité organisationnelle et instrumentale.

Les développements précédents ont mis l'accent sur une vision négative des paradoxes : inhibiteurs d'apprentissage et générateurs de difficultés émotionnelles, ils ne sont pas simplement une curiosité pour des esprits agiles. Cette vision trouve sa source dans les travaux portant sur les pathologies de la communication avec comme prémisses fondamentales que la non congruence entre message et méta-

message ne peut être dénoncée. En effet, dans la double-contrainte, tout particulièrement, la méta-communication est impossible, ce qui empêche les victimes d'en sortir par un recadrage approprié (cas de la stratégie de l'évitement ou du relâchement de contraintes). Or, d'autres approches présentent les paradoxes sous un angle valorisant, par exemple, celles qui en font un catalyseur de changement (Bartunek, 1988). Il semblerait donc que les paradoxes ne soient pas nécessairement à bannir à condition de bien en comprendre les ressorts et les usages.

Dans la littérature organisationnelle, les paradoxes peuvent aussi être utilisés comme des occasions positives pour pousser l'individu qui y est soumis à choisir une issue, l'obligeant alors à sortir du problème tel qu'il avait été formulé (Marc et Picard, 1984). Ce cas de figure illustre le principe des interventions paradoxales dans lesquelles le paradoxe oblige à un recadrage de la perception de la situation (Watzlawick *et alii*, 1975 ; Selvini-Palazzoli *et alii* 1983 ; Seltzer, 1986). L'intervention paradoxale est le propre d'un thérapeute : ce dernier provoque une tension cognitive qui pousse l'individu à effectuer un saut qualitatif pour recadrer, à la manière des *koans zen*. Un tel processus constitue un ressort de créativité (Desmarest et Druel, 1976). Cette vision vertueuse du paradoxe se retrouve dans la littérature organisationnelle qui fait de ce dernier un ressort de changement. Le dirigeant d'université est ici remplacé par un agent de changement, consultant externe et/ou acteurs-clés désignés dans l'organisation (Layole, 1984). Si le recadrage individuel constitue un processus aléatoire, d'un point de vue organisationnel, il paraît encore plus difficile à réaliser. Il touche ce que Koenig (1996) appelle le paradigme directeur, cadre cognitif porteur de prémisses et d'hypothèses concernant les manières d'agir et de comprendre les situations.

La gestion paradoxale serait alors une occasion pour mettre l'organisation sous pression et modifier les schémas de pensée (Bartunek, 1988). Le rôle des dirigeants consiste donc à contrôler un processus par étapes, mais qui, simultanément, laisse émerger de nouvelles façons d'agir et de penser, ce qui constitue là encore, une attitude paradoxale. Envisagé de cette manière, le paradoxe n'est plus synonyme de dysfonctionnement, mais bien plutôt de principe d'action

intelligente tel que le décrivent plusieurs auteurs en management stratégique (Martinet, 1990 ; Koenig, 1996 ; Perret, 1998). Il s'agit de mettre en place un couplage d'éléments contraires selon une dynamique constante d'équilibration source de créativité (Cameron & Quinn, 1988). Mais cet apprentissage paradoxal suppose des dispositifs organisationnels qui incitent à questionner nos représentations de l'action (message : « nous sommes là pour questionner nos représentations »), sans que, ailleurs dans l'organisation, ces dispositifs ne fassent l'objet d'un discrédit (méta-message : « mais cela ne sert à rien »).

Les organisations universitaires représentent un terrain fertile pour les questionnements des représentations et, notamment, celles du médiateur représenté par le président qui agrège un certain nombre de tensions représentatives en provenance des usagers, de l'autorité de tutelle et des autres parties prenantes (notamment externes). Nous ne prétendons pas qu'il peut y avoir tensions positives des paradoxes de l'université et amélioration de la performance mais nous considérons que l'analyse des représentations peut déterminer le niveau de tensions organisationnelles engendré par les paradoxes universitaires sur l'appréhension de la performance au sein de ces organisations. Parce qu'elles se situent au centre des organisations universitaires, les représentations de la présidence sont sans doute les plus significatives pour faire apparaître des tensions paradoxales positives ou négatives sur le niveau de fonctionnement/dysfonctionnement organisationnel. De ce point de vue paradoxal, les organisations peuvent être considérées comme des communautés discursives (Giroux, 1997) : la multiplicité et l'enchevêtrement des lieux de parole en font des entités de langage et d'action hautement complexes, dont l'« orchestration » est bien difficile. Ceci nous oblige à décrire l'organisation moins comme un lieu de discours émis par des dirigeants et des communicateurs professionnels et plus comme une multitude d'arènes créatrices de significations contradictoires, définissant (mais aussi inhibant) les possibilités d'interprétation et d'action (tensions positives ou négatives).

L'une des finalités de notre travail d'interprétation des représentations de la performance des dirigeants d'université consistera également à déterminer en quoi celles-ci sont construites à la fois à partir de tensions paradoxales inhibantes et

apprenantes (en tant qu'apprentissage organisationnel ou construction de valeurs et savoirs collectifs).

3.2. Les modèles paradoxaux en œuvre à l'université

L'émergence de la notion de paradoxe dans l'étude des organisations et du management est plutôt récente. Cependant, de nombreux universitaires, praticiens, consultants et autres gourous du management ont tous récupéré la notion et s'y réfèrent plus ou moins sérieusement. L'ouvrage le plus célèbre, à la fin du XX^e siècle, de ces deux gourous — *In Search of Excellence*⁴⁹ — contient une brève discussion sur le caractère paradoxal de la nature humaine. Ces auteurs suggèrent que l'être humain recherche à la fois l'autonomie et l'appartenance et, en conséquence, son attitude à l'égard des organisations est ambivalente. La tentative sans doute la plus solide et la plus réussie visant à théoriser le rôle des systèmes paradoxaux dans les organisations se trouve dans les travaux de Robert Quinn, de Kim Cameron (1988) et de leurs collègues⁵⁰. En synthétisant une grande partie de la théorie des organisations, ils débouchent sur une théorie pratique du comportement managérial et de la dynamique des organisations. Ils mettent en avant quatre modèles de l'organisation humaine, aussi fondamentaux que contradictoires : le modèle rationaliste (poursuivant un but rationnel) ; le modèle fondé sur les processus internes ; le modèle des rapports humains ; et le modèle des systèmes ouverts. Cependant, ces travaux diffèrent de la plupart des autres théories des organisations en ce qu'ils voient en ces modèles non des types s'excluant mutuellement (ou/ou) mais des types paradoxaux (et/et). Bien que contradictoires, ils peuvent néanmoins coexister, et c'est généralement le cas, dans la même entreprise, avec une tension dynamique permanente entre les quadrants du modèle.

Entendons-nous bien sur le terme « paradoxe ». Il ne signifie pas, comme dans l'usage courant, que quelque chose produit un résultat inattendu ou pervers. Dans la théorie des systèmes paradoxaux, le paradoxe est une contradiction

⁴⁹ Peters, T.J., Waterman, R.H., (1982), *In Search of Excellence*, Harper et Row, New York.

⁵⁰ Quinn R.E., (1988), *Beyond Rational Management*, Jossey-Bass, ; Quinn, R.E. and Cameron, K.S., (1988) *Paradox and Transformation — Toward a Theory of Change in Organization and Management*, Ballinger.

durable, voire permanente, entre des éléments qui apparemment s'excluent l'un l'autre mais coexistent malgré tout. Le paradoxe diffère du dilemme — un choix entre éléments contradictoires — parce qu'il postule soit que de tels choix sont faux soit qu'ils sont seulement provisoires. L'élément choisi (par exemple, la décentralisation) peut se réaliser dans le court terme tandis que son contraire (la centralisation) continuera d'exercer une pression et pourra se produire dans le même temps. De même, le paradoxe diffère de la contradiction et de la synthèse propres aux traditions hégélienne et marxiste, en vertu desquelles les éléments contradictoires (la thèse et l'antithèse) se résolvent dans la synthèse. Le paradoxe est une contradiction permanente et irréductible. On mettra d'abord en évidence deux polarités fondamentales. La première est le paradoxe opposant le contrôle et l'obligation de rendre compte, d'une part, à l'autonomie et à la participation, d'autre part. La deuxième polarité oppose la rationalité du choix et de la prise de décision au jugement personnel et au compromis.

Un thème récurrent du management public et de la gouvernance des universités est de souligner le besoin de rationaliser la prise de décision, même si celle-ci conserve un certain degré d'approximation et de simplification. En revanche, il existe également une longue tradition qui souligne, sous diverses formes, l'importance du jugement et du compromis dans la prise de décision. Si ces deux couples paradoxaux sont assemblés deux par deux de manière classique, on parvient à quatre « types » représentant les quatre modèles paradoxaux évoqués plus haut, et que sous tendent le *New Public Management* et ses injonctions : « que les responsables politiques décident » ; « quels managers dirigent » ; « que les consommateurs choisissent » et « que les actionnaires participent »

| | | | |
|---|--|--|--------------------------------|
| | Vers la centralisation et l'obligation de rendre compte | | |
| Vers le jugement et le compromis | La décision appartient aux politiques | Le management appartient aux managers | Vers le choix rationnel |
| | Le choix appartient aux consommateurs | La participation appartient aux actionnaires | |
| | Vers la décentralisation et la participation | | |

Figure 5. Paradoxes du New Public Management (Selon Talbot, C., 2003)

Il faut souligner que ces modèles sont à la fois contradictoires et mutuellement antagonistes mais qu'ils coexistent souvent dans les réformes de la gestion publique. Si on analyse chaque modèle l'un après l'autre sur les deux versants, on peut décrire l'implication de la gestion paradoxale dans les universités françaises car ces quatre modèles coexistent dans les réformes actuelles de l'Université.

3.2.1. La décision appartient aux politiques

Notre premier modèle est donc celui de « la décision appartient aux politiques ». La critique développée par les théoriciens du *Public Choice* dans les années 1980, visait les modèles bureaucratiques traditionnels, victimes de la capture des producteurs et de la perte de capacité des politiques à prendre des décisions efficaces concernant les services publics. La réponse à cette impression d'impuissance politique s'est traduite par la recherche de mécanismes visant à restaurer l'autorité des politiques et de s'attaquer à l'appareil administratif. Le passage de logique de moyen à logique de résultat, inspirée par la LOLF en France, relève de cette volonté managériale de restauration de l'autorité publique même si, paradoxalement, elle s'appuie sur une logique de responsabilisation et de décentralisation. Mais elle peut se comprendre aussi comme une recentralisation des objectifs et une re-responsabilisation de l'autorité publique (l'Assemblée Nationale et, surtout, les ministères). Les programmes d'action et la gestion de la performance publique introduits par la LOLF en France attestent de cette volonté de renforcement du rôle des ministres par l'introduction d'une culture de l'efficacité et de la performance à l'Université et dans tous les ministères. Le paradoxe se situe donc à la fois dans la responsabilisation des acteurs (dirigeants d'université par exemple) et le renforcement de l'autorité de tutelle dont les objectifs, plus ou moins affichés (rationalisation des charges, réduction des effectifs fonctionnaires, mutualisation des dépenses, etc.), nécessitent selon ce modèle, une « reprise en main » ministérielle. Cet exemple de la LOLF en France va dans le sens du modèle « la décision appartient aux politiques », c'est-à-dire de laisser la décision aux politiques plutôt qu'aux fonctionnaires permanents qui va se retrouver dans les réformes suivantes touchant la gestion publique et donc les universités (RGPP, loi LRU notamment).

3.2.2. Le management appartient aux managers

Alors que le modèle précédent soulignait les rapports de pouvoir entre politiques et bureaucrates, ce modèle souligne la concurrence, au sein même des services publics, entre, d'un côté, les managers et, de l'autre, les agents, les professionnels et surtout leurs représentants (syndicats et organisations professionnelles). Cet argument s'appuie, jusqu'à un certain point, et bien que sa visée soit évidemment très différente, sur les conceptions du *Public Choice* concernant la capture de la décision. Un tel argument met en évidence un des problèmes majeurs des services publics qui se trouvent pris dans les règles bureaucratiques qui paralysent la gestion et l'initiative et font obstacle à l'efficacité, à la souplesse dans la production du service, et à sa sensibilité aux besoins des usagers. Un des éléments de ce raisonnement est que les syndicats et les corporations sont devenus beaucoup trop puissants dans le secteur public et qu'il convient de prendre des mesures pour réduire leur pouvoir.

L'instrument le plus couramment utilisé pour permettre aux managers de diriger est la décentralisation et la création d'unités plus autonomes. Ainsi il en va, par exemple, de la volonté des réformes publiques en France depuis dix ans. La gestion des hôpitaux a été morcelé en des centaines de trusts, on a organisé un « management local » des écoles, la fonction publique a été réorganisée en de nombreuses unités semi-autonomes, les établissements d'enseignement supérieur sont devenus autonomes, etc. À côté de ces changements structurels, on a tenté de décentraliser diverses fonctions managériales, telles que les finances et les ressources humaines, et de responsabiliser davantage les gestionnaires directement en charge des problèmes. Au niveau central, cela s'est traduit, pour l'université, par la décentralisation des rémunérations et de la classification des agents (LRU 2007), puis, par diverses initiatives introduisant des techniques de planification et de comptabilité commerciales.

Sur le front des relations sociales, avec la crise financière de 2008 et la crise des dettes publiques de 2010, les gouvernements européens ont lancé une série de mesures pour limiter les rémunérations dans le secteur public et pour transformer les modes de travail. Dans le champ de l'université, cela se traduit par une

continuité des mesures destinées à créer des organisations plus autonomes. Dès lors, la plupart des acteurs universitaires sont confrontés à un moment ou à un autre à des tentatives visant à leur imposer des réformes spécifiques, à resserrer le contrôle général sur les salaires et aussi (en partie) à renforcer l'autorité de l'encadrement.

La bataille peut-être la plus longue et la moins décisive est celle qui continue à opposer le ministère de l'enseignement supérieur au pouvoir professionnel au sein des universités sur les campagnes d'évaluation menées par l'AERES notamment. Les tentatives de réforme universitaire et l'introduction de logiques territoriales et de rentabilité sont destinées d'une part à renforcer le pouvoir managérial au détriment de celui des professionnels (surtout les enseignants) et des syndicats et, d'autre part, à stimuler la concurrence. La loi LRU constitue en ce sens, une tentative directe d'introduire des changements substantiels dans le contrat des enseignants-chercheurs et de donner aux présidences d'université davantage de pouvoir sur eux. Tous ces efforts ont des objectifs en commun : renforcer le pouvoir des managers sur les fonctionnaires et les professionnels ; leur déléguer davantage de pouvoir dans la gestion des budgets, de l'organisation et du personnel ; créer des unités organisationnelles ainsi que des tâches et des budgets plus clairement définis ; tenir les managers pour responsables de leur propre rendement et de celui de leur organisation.

Après quelque trois années d'existence, ces réformes s'avèrent encore difficiles à appliquer et à pérenniser, et pas seulement à cause de la résistance, à laquelle il fallait s'attendre, des états-majors et des groupes de professionnels face à cet empiètement sur leur autonomie et sur leurs droits. Les problèmes sont également de nature systémique, tenant en particulier à la résistance du centre (surtout le MESR et le Ministère des Finances) à véritablement « lâcher les manettes » du pouvoir de contrôle centralisé, les managers eux-mêmes répugnant à endosser la responsabilité de décisions dont ils avaient pu se débarrasser dans le passé sur d'autres services (par exemple, des décisions individuelles difficiles concernant un membre du personnel avaient pu être déléguées aux services des ressources humaines). Un exemple probant en est offert par le transfert du contrôle

du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) sur les systèmes de rémunération, de classification et d'indemnisation, délégué aux départements opérationnels et aux universités. Cependant, dans le même temps, ce même ministère introduisait des contrôles très pointilleux sur les dépenses « administratives » (désignées ensuite comme « dépenses courantes »), c'est-à-dire sur le montant que chaque département est autorisé à dépenser en matière de personnel et pour d'autres frais d'exploitation. Le meilleur terme pour décrire les effets de ce dispositif n'est pas la « décentralisation » mais la « centralisation stratégique » et la « décentralisation opérationnelle ». De fait, ces changements ont renforcé le contrôle ministériel sur les coûts salariaux globaux de l'université ; par le passé, des décisions pratiques, telles que la quantité et la qualité des agents appartenant aux différents grades, avaient donné lieu à des phénomènes mécaniques de promotion et donc à l'accroissement des coûts salariaux. Le contrôle des effectifs ne pouvait suffire à contenir les dépenses, il fallait donc que celles-ci fassent l'objet d'une limitation globale. Les responsables des universités pouvaient donc décider de la répartition de leur budget mais ils avaient perdu le pouvoir stratégique de décider du montant de l'enveloppe salariale globale.

3.2.3. Le choix appartient aux usagers (consommateurs)

Le troisième modèle de réforme universitaire inspiré du *New Public Management* relève de la variante « marketisation » : « le choix appartient au consommateur ». Ce modèle repose essentiellement sur deux présupposés : les mécanismes de la concurrence sont préférables aux moyens bureaucratiques dans la prise de décision et l'allocation des ressources en matière de services ; partout où c'est possible, le résultat doit être recherché par la privatisation ; lorsque celle-ci n'est pas possible, même si les services demeurent à l'intérieur du secteur public, de nombreux dispositifs, dont les mécanismes de type marché (MTM), peuvent être introduits. L'introduction de ce modèle de choix dans les services publics s'est effectuée progressivement dans les structures publiques françaises à partir de deux étapes distinctes de mise en œuvre d'une logique de résultat. Pour les services publics tels que les télécommunications, l'eau, le gaz, l'électricité, le chemin de fer, dont la situation était plus problématique, deux solutions ont été adoptées : les

industries privatisées ont été soumises à une concurrence forcée, souvent entre elles (c'est le cas du gaz, de l'eau, de l'électricité et, le plus controversé, du chemin de fer) et/ou soumises à des régulateurs chargés de restreindre leur monopole jusqu'à ce que la concurrence puisse être créée. Une privatisation franche et massive a été plus difficile à réaliser dans les secteurs sociaux (santé, couverture sociale, éducation, etc.).

A l'université comme dans les autres domaines sociaux, la réforme consiste le plus souvent à tenter d'introduire des marchés internes ou des mécanismes de type marché. Ces mécanismes sont destinés à accroître le choix de l'utilisateur, mais dans bien des cas, ils ont pour résultat, dans la pratique, de techniciser les processus de management en accordant une place centrale au contrôle de gestion et aux dirigeants d'université qui agissent par procuration à la place des usagers. Les modalités de gestion de la performance se réalisent alors par des représentations ou des perceptions des attentes des usagers (enseignants, personnels techniques, entreprises, étudiants, laboratoires de recherche, etc.) qui sont définies soit par les concepteurs des indicateurs (les députés ou les contrôleurs de gestion centraux et décentralisés) soit par leurs utilisateurs principaux (les dirigeants d'université). En fait, les usagers des domaines universitaires n'ont guère de choix dans le nouveau marché interne car ce sont les autorités ministérielles qui définissent les objectifs de performance et les instruments de suivi. Dans ces domaines, les usagers ont donc davantage de choix mais ce n'est guère une nouveauté et les changements y sont relativement mineurs. On peut citer le cas des étudiants, qui peuvent partir dans l'université de leur choix mais la concurrence pour les ressources allouées aux universités est strictement contrôlée par le ministère de tutelle qui fixe les objectifs en ratios d'étudiants par université et par discipline. Les universités qui recrutent trop ou trop peu d'étudiants sont pénalisées financièrement, ce qui n'est guère typique d'un marché ouvert et concurrentiel. Certes, les étudiants jouissent d'une assez large possibilité de choix mais cela a toujours été le cas.

3.2.4. La participation appartient aux *stakeholders*

Le quatrième modèle de *New Public Management* qui, selon nous, inspire grandement les réformes universitaires récentes, peut se résumer ainsi : tout ce que

l'on vient de décrire et un peu plus encore. L'idée est que les services publics sont pluriels s'agissant de leurs financeurs, de leurs fournisseurs et de leurs usagers, complexes dans leurs activités, et doivent donc être gérés comme des réseaux ou des constellations de parties prenantes plutôt que dans l'intérêt d'un seul groupe (hommes politiques, managers, consommateurs ou autres). L'idée n'a fait surface au sein de l'administration française qu'à la fin des années 1990, bien que des prémisses en aient déjà été perceptibles avant cette date aux échelons inférieurs. Les origines intellectuelles de cette théorie puisent leurs racines dans la pensée des formes sociales post-fordiennes, de la globalisation et de la complexité croissante des sociétés contemporaines, dans les réseaux des politiques publiques, les formes de gouvernance en réseau, etc. Cette perspective a provoqué un net réajustement des politiques et des pratiques, même si des signes précurseurs en avaient été donnés auparavant. La version la plus moderne de cette analyse est le nouvel agenda des « réformes universitaires », qui préconise diverses formes de participation des personnels, usagers, citoyens et membres de la société civile à la prise de décision. En fait, vers la fin des années 1990, un nouveau mouvement a touché la fonction publique française s'inspirant des réformes anglo-saxonnes et des thèmes qu'elles développaient sur l'engagement du financeur, le changement culturel et l'orientation en faveur du consommateur. Même au niveau de l'administration centrale, on a vu des exemples de large consultation ; mais ceux-ci allaient à contre-courant de la tendance dominante consistant à éliminer une bonne partie de la concertation introduite après la seconde guerre mondiale.

Dans son étude de l'histoire des tentatives de réforme dans l'administration fédérale américaine, Paul Light dégage quatre grandes « vagues de réformes » : la « gestion scientifique », la « guerre au gaspillage », le « regard critique » et la « libre gestion ». Il analyse ensuite le flux et reflux de ces quatre vagues à travers les décennies et l'influence répétée qu'elles ont sur le management public aux USA. En ce sens, comme nos modèles paradoxaux de nouvelle gestion universitaire, ces vagues sont contradictoires bien qu'elles existent souvent simultanément, inscrites sur le même agenda de réformes. Il en est ainsi, aussi, de la création des agences publiques en France, qui contiennent également les quatre modèles paradoxaux à la fois. Dans bien des cas, des efforts considérables ont été

réalisés pour découvrir ce que l'utilisateur attendait et pour le satisfaire, au moins dans l'exécution du service sinon dans son contenu. Là où les agences intervenaient comme prestataires de services pour d'autres départements ministériels et/ou quand les usagers payaient pour un service rendu, on leur a demandé d'être compétitives et beaucoup plus orientées vers le service à la clientèle. Celles qui fournissaient des services ont dû s'autofinancer et, dans la plupart des cas, risquent la privatisation par la suite. Enfin, on a encouragé les agences à se considérer comme des organisations faisant partie de réseaux et disposant d'« actionnaires » multiples.

Il apparaît ainsi clairement que ces quatre versants des réformes publiques sont contradictoires ; ces contradictions sont parfois remontées à la surface, se manifestant par des crises ou des dysfonctionnements. Les conflits et contradictions vont souvent tourner autour de la manière de définir le clivage entre les décisions politiques (des hommes politiques) et les décisions opérationnelles. La décision finale appartenant aux politiciens, c'est leur conception qui va prévaloir et les mécanismes de régulation autonome mis en œuvre par les universitaires n'auront pas de portée opérationnelle sur le court terme donc le temps politique. La prolifération des mécanismes pour « guider » les universités fournit un exemple d'une plus large portée. Le manque de clarté dans la définition des rôles et pouvoirs des responsables politiques, managers, usagers, voire, jusqu'à un certain point, des collectivités ou entreprises a conduit à multiplier les instances de direction. Dans de nombreux cas, les objectifs ciblés par les gouvernances universitaires entrent en conflit avec ceux élaborés par les ministres, lesquels, à leur tour sont entrés en conflit avec ceux proposés dans les habilitations établissant les normes pour les services proposés aux usagers. L'exemple le plus récent est sans doute le débat sur la performance et les objectifs. La plupart des objectifs ont été fixés par les responsables politiques mais il existe une forte demande (de la part surtout des managers) pour établir leurs propres objectifs ou pour introduire une forme de compétitivité impliquant les usagers de l'Université.

Dans leurs travaux sur les paradoxes de l'organisation et du management, Quinn, Cameron et leurs collègues suggèrent que ceux-ci peuvent avoir des conséquences à la fois positives et négatives. La pire des situations est celle où

l'organisation ou le management cherchent à employer des styles ou des systèmes paradoxaux au hasard et de manière inappropriée, ce qui génère des conflits destructeurs. On peut rencontrer un relatif succès en ne retenant qu'un seul style ou en ignorant les pressions contraires. Mais les meilleurs résultats, selon eux, sont liés à la capacité des organisations et des individus à accepter et à faire fonctionner des systèmes contradictoires, à prendre des décisions paradoxales qui génèrent des tensions créatrices. Dans le mouvement qui va du pire à l'excellence, un des facteurs essentiels est la pleine conscience de la nature paradoxale des systèmes que l'on dirige. Mais comme Brunsson l'a démontré, la plupart des organisations excellent en fait dans ce qu'il nomme « l'hypocrisie organisationnelle », c'est-à-dire dans les « récits » rationnels et rationalisés sur la manière dont les choses sont arrivées, niant les paradoxes et les contradictions⁵¹.

Si l'on devait caractériser le mouvement de réformes développé en France ces vingt dernières années, on pourrait le qualifier d'« hypocrisie systématique des politiques ». Tous les éléments paradoxaux et contradictoires de ces réformes ont été balayés par des déclarations sophistiquées. Cependant, ce serait une erreur d'imaginer que cela témoigne d'une prise en compte délibérée des tensions et des paradoxes des divers programmes de changement en cours. Au contraire, ce ne fut qu'une manière élégante de tenter de se débarrasser de ces facteurs gênants, en donnant à croire que la politique de réforme était parfaitement rationnelle et dépourvue de contradictions.

La réalité est que les paradoxes que nous avons explorés dans cette brève discussion sont tout à fait concrets et relativement permanents. Les tensions entre les diverses injonctions – « la décision appartient aux politiques », « le management appartient aux managers », « le choix appartient aux consommateurs » et « la participation appartient aux *stakeholders* » – ne vont pas disparaître d'un coup de baguette magique. La seule véritable question est de savoir comment gérer au mieux ces contradictions. En reconnaître l'existence constituerait au moins un premier pas dans cette direction. C'est ce travail d'analyse que nous souhaitons

⁵¹ Brunsson, N., *The Organization of Hypocrisy — Talk, Decisions and Actions in Organisations*, John Wiley and Sons, New York.

mener, dans une deuxième partie de notre recherche, afin de mettre en évidence les paradoxes inhérents à l'introduction de nouvelles méthodes d'évaluation de la performance dans un contexte universitaire complexe. Les simplifications opérées par les acteurs universitaires sont un mode de gestion paradoxale qui peut représenter les prémisses de l'instauration progressive d'une normalisation des instruments d'évaluation par l'apparition de routines et conventions d'évaluation.

Notre revue de littérature a d'ores et déjà mis en évidence un certain nombre de difficultés propres à la construction et à la pérennisation d'un système d'évaluation de la performance universitaire, difficultés que nous retrouvons dans le discours des acteurs de terrain. Dès lors qu'on souhaiterait encourager la coordination entre des acteurs qui d'ordinaire ne travaillent pas ensemble, les difficultés inhérentes à ce type de dynamique ne seront pas surprenantes : elles vacillent entre la peur de perdre du pouvoir (Crozier, Friedberg, 1977), le besoin d'une confiance partagée (Geindre, 2005), le besoin de trouver un intérêt personnel à la coordination. La spécificité universitaire réside aussi dans l'existence d'un modèle coopératif/concurrentiel propre à l'organisation qui représente un mode de coordination assez dissemblable à ce qui peut exister ou ne pas exister dans d'autres organisations publiques. Ceci attribue à notre étude une dimension herméneutique forte puisque nous souhaitons débiter une interprétation du système de valeurs universitaires confronté à un ensemble d'ambigüités institutionnelles.

3.3. Les organisations universitaires : mythes, ambigüités puis paradoxes

A cela s'ajoutent les spécificités du milieu universitaire fortement hiérarchique dans lequel les divers producteurs de prestations universitaires agissent traditionnellement de façon isolée, les contraintes juridiques sont fortement prégnantes, les régimes de financements entre acteurs différents, les clivages « culturels » sont nombreux que ce soit entre le milieu enseignant et technique ou administratif, entre le public et le privé. Notre objectif n'est pas tant d'allonger la liste des difficultés de mise en œuvre que de tenter d'apporter un élément d'explication nouveau à la distorsion. Rappelons que les systèmes d'évaluation de la performance sont pensés comme une solution organisationnelle

avec une portée stratégique réelle et non comme une simple tendance organisationnelle destinée à satisfaire un effet de mode (Parrochia, 1993). Ils ne prétendent pas, à la manière d'une mode, que la société adhère subitement à l'évaluation de la performance. Le problème n'est pas celui d'une alternative mais bien plus celui d'une complémentarité des processus de prise en charge.

3.3.1. Mythes et ambiguïtés de la performance universitaire

L'université actuelle est souvent perçue comme trop hiérarchique pour répondre efficacement aux nouveaux enjeux universitaires qui sont en voie de complexification. De nouveaux enjeux stratégiques injectent du désordre dans un système universitaire rigide, ordonné, et deviennent vecteurs d'ambiguïtés. Les organisations universitaires se forment et se déforment selon des contours incertains. Les retours d'entretiens avec les acteurs universitaires suggèrent l'existence de plusieurs zones d'ambiguïtés entre pilotage de la performance et contexte universitaire :

- il leur est demandé d'être suffisamment formels et organisés tout en étant informels et souples pour favoriser la coordination et les initiatives individuelles ;
- ils sont en quête d'unité en ce sens qu'ils cherchent à harmoniser un système universitaire fortement segmenté tout en conservant les spécificités de chacun ;
- ils disposent d'une grande autonomie de mise en œuvre (niveau local) tout en étant contrôlés dans leurs résultats qui doivent être conformes à l'autorité tutélaire (niveau national) ;
- ils se forment en réponse à un projet collectif d'amélioration de la performance universitaire tout en nécessitant de conserver un projet individuel pour stimuler la coordination.

Si la mise en place de l'autonomie des universités ne nie pas ses ambiguïtés, elle doit les dépasser et les transcender en assumant pleinement leur existence à la manière d'une religion (Barel, 1989). En effet, les ambiguïtés font partie intégrante des mythes qui leur confèrent paradoxalement toute leur efficacité en autorisant

une certaine liberté de penser et de repenser le récit. Elles agissent ainsi comme un accélérateur de la diffusion et de l'acceptation des mythes (Grimand, 2005). Dès lors, un des enjeux de la mise en place d'un système d'évaluation de la performance doit être de participer à cette mythification de la performance universitaire en construisant un système de règles normatives d'évaluation. Ceci nécessite la détermination d'une méthodologie d'analyse qui permette de décrire les modes de construction de la normalisation des instruments à partir des ambiguïtés constatées. Comment appréhender ces ambiguïtés à l'université ? Et quel statut leur accorder ?

3.3.2. De l'ambiguïté au paradoxe

Si nous reprenons rapidement les ambiguïtés mentionnées, nous constatons que les termes contraires en apparence fusionnent autant qu'ils s'opposent.

- Formel vs. informel
- Unité vs. spécificité
- Autonomie vs. autorité
- Projet individuel vs. projet collectif

Qu'en est-il du statut à donner à ces couples qui dérangent parce qu'en apparence étranges, inconcevables, contraires à la logique ? Dans la mesure où derrière l'opposition sémantique entre antonymes se cache une étroite connivence, parler d'opposition ou d'antagonisme ne semble pas englober la richesse de leur rencontre (Rollet, 2000 ; Martinet, 2001, 2004 ; Bernard Weil, 2002, 2003). Ces termes ne suggèrent pas l'idée de fusion qui s'opère entre les deux entités et dont la contradiction est porteuse. En effet, le jeu de la contradiction est semblable au jeu de miroir inversé qui ne peut se comprendre que si les deux termes opposés se reproduisent mutuellement telle la vie et la mort, le jour et la nuit (Barel, 1989). La contradiction, tel que Barel la définit, se trouve enfermée dans un mode binaire dans lequel chacun des termes a besoin de son contraire pour exister et se concevoir lui-même.

Nous retrouvons ainsi dans le terme de contradiction l'idée de fusion et de différenciation entre des termes de même classe. Mais qu'en est-il quand deux

termes contraires de niveaux différents se rencontrent ? Le terme adéquat est alors le paradoxe. Notons toutefois qu'il y a une étroite connivence entre le paradoxe et la contradiction : « Il n'y a pas de situation, de processus, de formulation de paradoxes qui ne soient en même temps des situations, processus ou formulations contradictoires » (Barel, 1989, p. 55). « Il n'y aurait pas de paradoxe sans la contradiction, c'est à dire sans le conflit qui, à l'intérieur du vivant, oppose activement la fusion et la hiérarchisation des niveaux. La contradiction n'est pas nécessairement paradoxale mais le paradoxe est nécessairement contradictoire » (Barel, 1989, p. 59-60). Ajoutons que, dans le paradoxe, le choix n'est pas possible. C'est ce qui le distingue du dilemme (Perret, Josserand, 2003). Nous retiendrons « qu'on sait, de la façon la plus simple et la plus authentique, qu'on a affaire à un paradoxe, chaque fois que l'on rencontre une situation dans laquelle il est nécessaire de faire, de dire ou de penser une chose et le contraire de cette chose. On peut dire aussi que le paradoxe s'exprime dans la double obligation de choisir et de ne pas choisir entre deux ou plusieurs solutions à un moment donné » (Barel, 1989, p. 279).

Cette avancée terminologique nous conduit donc à préférer le terme de « paradoxe » à celui d' « ambiguïté ». L'intérêt du paradoxe tient essentiellement dans son approche heuristique capable de faire émerger du sens sans édulcorer la complexité des objets étudiés (Martinet, 1990, 2001 ; Perret, Josserand, 2003 ; Martinet, Payaud, 2004). La réalité des universités prend donc la forme d'une réalité complexe et paradoxale. Et maintenant, comment peut-on tenter de maîtriser un paradoxe si tant est que cela soit possible ? N'est-ce pas s'attaquer à un problème insoluble ?

3.4. Vers une gestion paradoxale des universités

Si le paradoxe paraît de prime abord abscons par les difficultés logiques qu'il pose et son absence de solution, il n'en est pas moins source de dynamiques créatives et de changements. Appréhender un objet sous l'angle des paradoxes permet de s'extraire des chemins de pensées classiques, c'est à dire des modèles dominants de pensée unique consistant à choisir son camp, qui échouent bien

souvent à apporter des réponses appropriées à ces défis paradoxaux (Perret, Josserand, 2003). Nous posons ainsi l'hypothèse qu'envisager l'évaluation de la performance universitaire d'un point de vue paradoxal peut fournir des éléments de réponse à la distorsion et contribuer à la réduire. Tenter de gérer un paradoxe, c'est tenter « de rendre ce dernier plus vivable et plus supportable qu'il ne le serait si les hommes restaient passifs devant lui [...]. Il est possible, dans certaines circonstances, de tirer profit de l'existence d'un paradoxe » (Barel, 1989, p. 300). « Le secret de la maîtrise du paradoxe est simple à exprimer : il consiste à surimposer à une situation paradoxale une stratégie paradoxale » (Barel, 1989, p. 301). Barel suggère trois stratégies paradoxales (ou stratégies doubles) qui sont reprises dans la typologie de Josserand et Perret (2003) qui identifient six pratiques organisationnelles paradoxales.

| | | Logique... | | |
|------------------------------|------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| | | de la différenciation | du dialogue | de la disparition |
| Pratiques organisationnelles | Dimension diachronique | Les pratiques séquentielles | -La stratification -L'oscillation | Recadrage |
| | Dimension synchronique | Le compartimentage | La construction locale | |

Tableau 4. Logiques et pratiques organisationnelles paradoxales (Selon Josserand et Perret, 2003)

Deux dimensions structurent cette typologie : les logiques organisationnelles conditionnant la gestion du paradoxe et les pratiques organisationnelles jouant alternativement sur le temps ou sur l'espace.

- La logique de différenciation consiste à gérer le paradoxe en identifiant et en affirmant les différences plutôt qu'en cherchant à les effacer. On tente alors d'appriivoiser le paradoxe soit en le découpant dans le temps en phases successives (pratiques séquentielles) soit en accentuant les frontières limitant ainsi les points de rencontre (compartimentage).

- La logique du dialogue consiste à gérer le paradoxe en recherchant un échange entre les pôles opposés. Soit on opte pour une approche temporelle en réservant des temps de dialogue pour favoriser un apprentissage des contraires (stratification) ou en encourageant une logique de mouvement à la recherche d'un

équilibre entre les deux extrêmes (oscillation). Soit on opte pour une approche spatiale qui vise à organiser des espaces d'échanges (la construction locale).

- La logique de disparition consiste à gérer le paradoxe en le supprimant. Elle consiste à se représenter la réalité différemment de telle sorte que le paradoxe tombe.

Si la littérature nous autorise à parler d'une gestion des paradoxes, nous cherchons à identifier, dans les universités, la stratégie la plus appropriée pour dessiner les contours de méthodes de gestion simplifiant la complexité sans nier les paradoxes propres à la performance universitaire.

3.5. Dialogique entre complexité paradoxale et pilotage de la performance universitaire

La littérature en contrôle de gestion ainsi que le discours des acteurs est clair et unanime sur l'orientation stratégique donnée aux universités. L'ambition des universités est de mettre en musique l'offre de formation et de recherche autour des usagers. Dans cet esprit, il ne s'agit ni d'accentuer les cloisonnements entre les départements, ni de supprimer les paradoxes présents dans les établissements mais bien plus d'encourager les échanges. La logique organisationnelle paradoxale qui paraît la plus appropriée est celle du dialogue. Cette logique confère un rôle prédominant à l'acteur frontalier (Crozier, Friedberg, 1977 ; Grima, 2000). Elle fait également écho à la systémique ago-antagoniste de Bernard Weil (2002, 2003) qui propose un cadre d'analyse général pour dépasser définitivement ces couples d'oppositions (Rollet, 2000 ; Martinet, 2001 ; Martinet, Payaud, 2004). La systémique ago-antagoniste permet d'accroître notre connaissance dans un domaine tout en s'inscrivant dans les cadres théoriques et empiriques déjà existants (Corbel, 2004). Elle se positionne comme une science de la viabilité en postulant que la viabilité d'un système suppose de penser sa régulation en termes de couples ago-antagonistes, l'agonisme générant des effets synergiques et l'antagonisme générant des effets opposés. Dans cet esprit, la conflictualité des pôles a des effets positifs et non destructifs. La systémique ago-antagoniste consiste ainsi à rechercher des équilibrations dynamiques (plutôt qu'un équilibre statique illusoire)

au sein des couples ago-antagonistes pertinents pour le système étudié. L'objectif *in fine* est de pérenniser le système.

Dans notre contexte, il existe un agonisme (espace de cohésion) qui est induit par l'objectif commun qui fédère les acteurs universitaires : se coordonner autour des missions universitaires pour mettre en œuvre une logique d'efficacité et de résultat. En parallèle, les retours d'expériences parfois « décevants » des universités qui se construisent autour de cet objectif révèlent une forte distorsion entre notre idéal type mythique et la réalité de fonctionnement des universités. Cette distorsion tend à signifier l'existence d'antagonismes locaux dont nous avons dessiné les prémisses en puisant à la fois dans la littérature et dans le discours des dirigeants d'université. Le couplage théorie-terrain vise à nous prémunir contre le risque de dérapier en tant que chercheur, autrement dit inventer des paradoxes sociaux qui n'en sont pas dans la mesure où tout paradoxe est une construction de l'homme (Barel, 1989). Nous utilisons ensuite la systémique ago-antagoniste comme outil conceptuel pour formaliser les paradoxes en 4 couples ago-antagonistes dont la confrontation des pôles distants laisse entrevoir des rapprochements : les pôles se référant à l'informel, à la décentralisation, au projet collectif et à l'unité véhiculent la notion d'autonomie en opposition aux pôles se référant au formel, à l'autorité, au projet individuel et à la spécificité qui véhiculent davantage la notion de hiérarchie. Ces parallèles suggèrent ainsi l'existence d'un couple ago-antagoniste « Autonomie–Hiérarchie » que nous envisageons comme la colonne vertébrale de la gestion paradoxale des universités, autour de laquelle se greffent des sous couples ago-antagonistes.

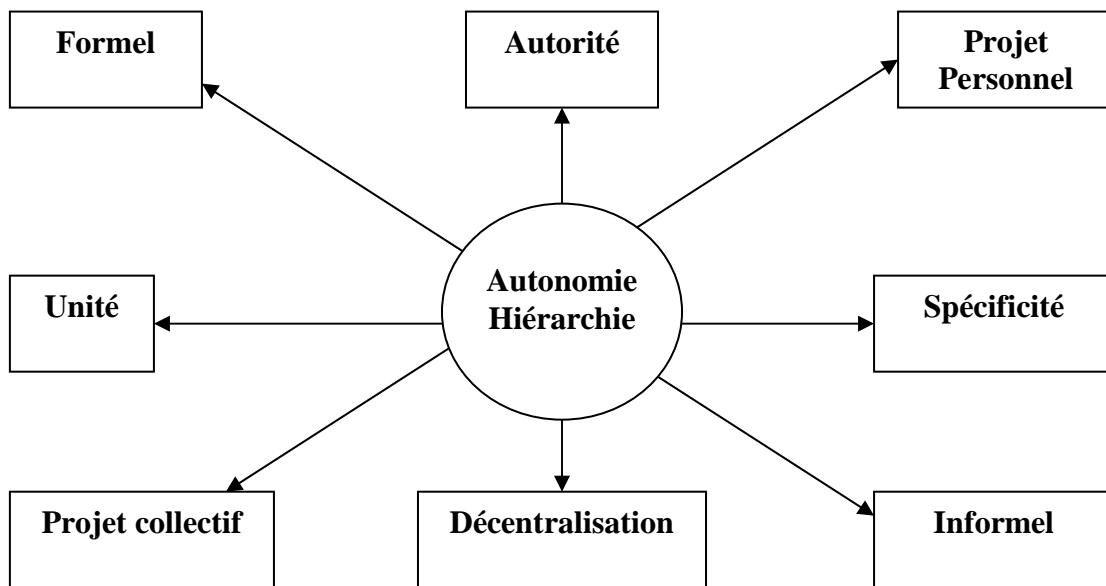


Figure 6. Couples ago-antagonistes et régulation

L'ago-antagonisme « Autonomie – Hiérarchie » amène les acteurs de l'université à se coordonner, à travailler ensemble, à s'évaluer respectivement dans cette nouvelle mission unanimement acceptée. Pour autant, si la littérature explorée nous conduit à préconiser une gestion paradoxale pour répondre aux enjeux des universités, elle ne permet pas de lui donner de la consistance. Nous ne disposons dans la littérature que d'éléments très généraux et imprécis ne permettant pas de se rapprocher du niveau opérationnel. Comment s'opérationnalise, dans les universités, la logique de dialogue permettant théoriquement une gestion paradoxale « Autonomie – Hiérarchie » ? Dans quelle mesure la logique de dialogue peut-elle se combiner avec d'autres logiques de gestion paradoxale (différenciation et disparition) ? Seules des études de cas approfondies pourront permettre de poursuivre notre réflexion exploratoire sur la mise en œuvre d'une gestion paradoxale dans les universités et de construire in fine un modèle de régulation de la performance ago-antagoniste « Autonomie – Hiérarchie ».

L'engouement croissant pour la gestion de la performance universitaire palpable à travers les récits teintés d'angélisme véhiculés dans la société et l'évolution exponentielle des missions universitaires a éveillé notre curiosité. Notre

objectif n'est pas d'alimenter cette fascination ni de la dénoncer mais de comprendre ce qu'elle recouvre. Pourquoi une telle effervescence ? Que peut-on attendre d'une université en termes de performance ? Face à l'absence de réponse consensuelle, nous avons cherché des éléments de compréhension et d'explication qui nous ont orientés vers les rouages des paradoxes. Les universités s'apparentent à une situation de gestion complexe et paradoxale à laquelle les acteurs de terrain se mesurent frontalement. Là où le mythe transcende les paradoxes, la réalité n'a d'autres choix que de les affronter. Nous posons donc l'hypothèse d'une gestion paradoxale de la performance universitaire pour contribuer à réduire la distorsion. Plus précisément, nous envisageons une régulation ago-antagoniste « Autonomie – Hiérarchie ». Néanmoins, la question de l'opérationnalisation de cette gestion paradoxale reste entière et représente un prolongement évident de cette recherche.

En définitive, par analogie, nous pourrions dire que nous avons envisagé les universités dans leur niveau de performance idéal défini par les indicateurs prescrits par le ministère. La distorsion avec la réalité est la manifestation de symptômes porteurs des difficultés de mise en œuvre des systèmes de pilotage de la performance universitaire. Sans prétendre détenir le remède miracle qui par essence n'existe pas au cœur d'un système complexe et paradoxal, nous proposons un traitement potentiel en préconisant le paradoxe comme béquille aidant les universités à rejoindre leur niveau de performance idéal. La prochaine étape consistera à construire le modèle d'évaluation de la performance approprié aux universités.

3.6. Pour une régulation « Autonomie – Hiérarchie » de la complexité paradoxale

Dans *Introduction à la pensée complexe* (1990, p. 93), E. Morin ne refuse pas que l'on aspire à l'explication à condition que l'on accepte aussi de jongler avec ce qui nous paraît inexplicable. Avec cette même perspective épistémologique, J.-L. Le Moigne (1990, p. 25) s'applique à distinguer le compliqué du complexe. De façon succincte, nous pouvons retenir qu'un système compliqué peut être assimilé à un objet que l'on démonte et remonte minutieusement sans perturber son fonctionnement ; un système complexe n'est pas réductible à la juxtaposition de ses

parties, on ne peut pas le démonter et le remonter sans perturber son fonctionnement. En matière de recherche, la position systémique de J.-L. Le Moigne conduit à considérer la modélisation comme un processus scientifique grâce auquel les systèmes complexes deviennent intelligibles. Cependant, aussi pertinents soient-ils, les modèles scientifiques demeurent des approximations de la complexité du « réel ». Ainsi, R. Thom (1993) considère que « la théorie des catastrophes » est une « aporie » qui convient temporairement pour comprendre partiellement certains phénomènes naturels. Partant des travaux de G. Durand (1996), on peut souligner la puissance cognitive et la pertinence sociale des « apories » qui s'appuient conjointement sur l'intention compréhensive des herméneutiques « instauratives » et sur l'intention explicative des herméneutiques « réductrices ». Ainsi, dès que l'on adhère à de telles visées systémique, mathématique et anthropologique, la richesse du complexe se conjugue avec l'inexplicable.

En conséquence, en contrôle de gestion, le travail d'élucidation de la complexité appelle une méthodologie compréhensive qui s'applique à modéliser le quotidien de l'organisation. Partant de l'axiomatique selon laquelle le complexe résonne avec une logique non réductible aux principes aristotéliens, il semble possible d'esquisser une herméneutique paradoxale afin de comprendre l'originalité des organisations universitaires, de ses modes de gouvernance et de pilotage de la performance. Or, encore plus avec le passage à l'autonomie des universités françaises, ces derniers sont actionnés et, en grande partie, déterminés ou relayés par la présidence puisqu'elle constitue un réceptacle des demandes, des attentes et des représentations des usagers et partenaires de l'université. Aussi, la réalisation d'un travail scientifique de compréhension de la complexité de l'évaluation de la performance dans ces établissements peut débiter par une analyse des représentations des acteurs (les dirigeants) qui ont la charge de l'élaboration ou l'étude des outils d'évaluation. Nous considérons notre travail de recherche comme une contribution à d'autres travaux d'évaluation des outils et des représentations de la performance dans des organisations manifestement complexes et paradoxales. Ce travail n'a donc aucune vocation exhaustive mais il est destiné à formaliser et à appliquer des concepts et des principes relatifs aux théories de la complexité et des

systèmes paradoxaux sur les organisations universitaires et sur leurs systèmes de pilotage de la performance.

L'analyse des représentations est un exercice qui peut se prêter à un grand nombre de situations de gestion et qui peut se réaliser sur un grand nombre de partenaires notamment à l'université. Par contre, l'exercice peut se révéler particulièrement « complexe » car son étendue dans l'espace et dans le temps peut aussi générer une complexité méthodologique dont la résolution, ou du moins la compréhension, n'est pas l'objectif de ce travail. Cette « complexité de la complexité » n'est pas négligée pour autant dans notre travail mais elle est considérée comme un biais méthodologique irréductible à l'analyse de systèmes et organisations complexes. Aussi, nous nous focaliserons sur la complexité de l'organisation universitaire plutôt que sur la complexité méthodologique de la complexité. Nous démontrerons que l'analyse des représentations de la performance des dirigeants d'université constitue une simplification efficace et représentative de la complexité des représentations puisqu'elle porte sur les « médiateurs » du mode de pilotage de la performance à l'université, à savoir les managers.

Au-delà de l'ambiance structuro-constructiviste, le paradigme de la complexité autorise à appréhender ces représentations de la performance sous un angle paradoxal afin de mettre davantage en exergue la subtilité des phénomènes représentatifs. Avec un regard qui s'autorise à dépasser la logique aristotélicienne afin de penser simultanément l'actualisation des contraires, le diptyque « réussir (pratique) et comprendre (théorie) » peut se distancier de l'alternative structuraliste et ainsi résonner avec la pensée paradoxale. Dès lors, il devient possible de considérer que la construction du sens dépasse le primat de l'action ou de la compréhension, pour s'enrichir de leur conjonction. Autrement dit, plus l'action s'actualise, plus la conceptualisation s'actualise, et ainsi de suite. Ainsi la complexité d'une organisation étudiée par les représentations des acteurs principaux se présente sous les traits d'une boucle étrange, c'est à dire d'un paradoxe et d'un cercle créatif pour dire comme F. Varela (1988) ou récursif pour E. Morin que l'on appellera « complexité paradoxale ». Les approches

constructivistes nous rappellent que nous cheminons, comme nous le pouvons, dans les aléas d'interactions imprévues et bouleversantes. E. Morin soulignait déjà il y a quelques années que le binôme ordre/désordre (développement, complexification, etc.) ne pouvait se penser que dans la chronologie de l'espace-temps.

Ce paradoxe de l'irréductibilité de la complexité constitue un phénomène (au sens du courant phénoménologique, de Husserl à Heidegger, en passant par Merleau Ponty) dont la dualité présente déjà un caractère difficilement dépassable dans le cadre de notre travail. En effet, les outils d'évaluation de la performance à l'université en tant qu'instrument d'apprentissage collectif et individuel représente un élément de rapprochement de deux items (l'outil et son environnement) relativement peu associés jusqu'à maintenant dans les études portant sur la performance à l'université. L'introduction d'une ou plusieurs variables supplémentaires répondrait sans doute à des exigences scientifiques plus complexes encore, portées notamment par les phénoménologues. Mais elle semble apporter une complexité plus grande encore au sujet traité sans que la dualité décrite précédemment ait déjà encore connu de réponse. Aussi, à travers l'analyse des représentations de la performance des dirigeants d'université, nous nous concentrons volontairement sur le rapprochement dual entre outils ou normes de gestion et environnement organisationnel. Ceci se réalise dans une logique d'efficacité et de décomplexification de l'analyse plus que de simplification, tout en admettant l'incomplétude de notre approche par rapport aux exigences scientifiques du courant de la phénoménologie notamment.

Conclusion

La décomplexification des phénomènes organisationnels constitue une première étape de l'analyse des phénomènes et organisations complexes qui doit permettre de dépasser les approximations éventuelles des simplifications habituellement utilisées en contrôle dans la définition d'outils d'évaluation et de gestion.

Dans un second temps, notre travail empirique cherchera à déterminer ou à mesurer si ces approximations sont réelles et comment nous pouvons les identifier dans les universités. L'hypothèse de base de cette première étape et première hypothèse de ce travail pratique étant que les représentations de la performance et plus particulièrement celles des dirigeants d'université peuvent être un support d'analyse fécond et efficace pour la mesure de l'efficacité des simplifications instrumentales. La première hypothèse vérifiée, nous nous concentrerons sur la prise en compte de ces représentations dans l'analyse du rapprochement récursif entre l'outil de gestion et son environnement en faisant une deuxième hypothèse selon laquelle l'analyse des représentations de la performance du médiateur (celui qui se trouve au centre du système de pilotage) constitue un mode d'analyse

efficace et « décomplexifiant » de la complexité paradoxale des organisations universitaires.

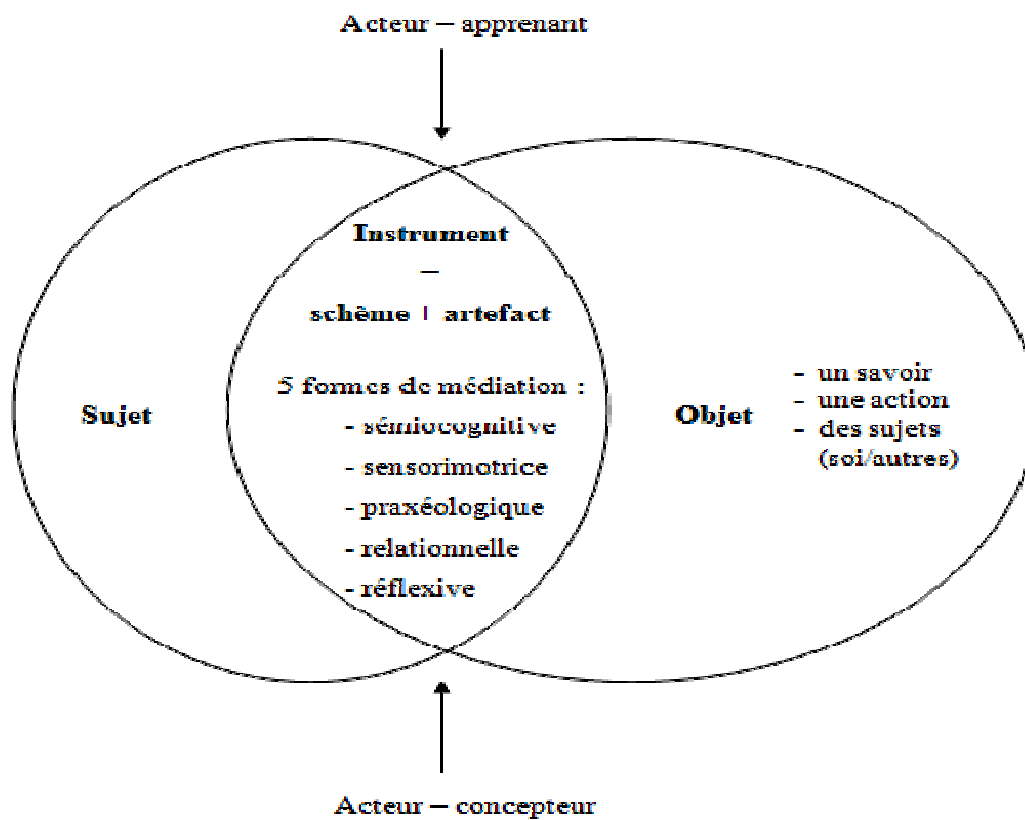


Figure 7. Complexité, Représentation et Médiation

Les instruments et normes de gestion dans les organisations universitaires semblent présenter un certain « déterminisme technologique » (Solle 2010). L'appréhension de la complexité de situation de gestion s'est en grande partie réalisée par une complexification technique pour satisfaire aux exigences de simplification des valeurs et normes de gestion autour notamment de principes de gestion publique et privée en apparence consensuels comme l'efficacité, l'efficience et la pertinence. Il est indéniable que les situations de gestion dans les organisations universitaires soient complexes mais il est moins évident que les instruments de pilotage et d'évaluation de la performance le soient tout autant. Or, en tant que système de représentations, les instruments et normes de pilotage de la performance doivent tenir compte des modes de construction et de prescription des représentations pour chercher à augmenter leur représentativité de cette complexité.

La complexité de ce travail d'analyse des représentations rejoignant donc celle des situations de gestion étudiées, notre recherche s'inscrira dans un premier temps, dans une analyse des simplifications des outils d'évaluation des représentations de la performance plutôt que dans une simplification des outils d'évaluation des performances universitaires. Cette étude des simplifications de la performance doit être assortie d'un travail préliminaire de construction de modèle explicatif de ces représentations. En effet, si l'analyse et l'évaluation des performances au sein des établissements universitaires demandera sans doute une analyse voire une « modélisation du domaine des savoirs et des compétences des acteurs » (Solle 2009), ce travail d'envergure nécessite préalablement ou conjointement la prise en compte et l'explication des représentations de la performance des acteurs et, notamment, de celles des dirigeants qui dans le schéma actuel du passage à l'autonomie des universités disposent d'un rôle central de médiation.

Enfin, le management, en tant que science de l'action, est pris dans un couple en tension opposant la dérangeante complexité des situations à l'indispensable simplification pour l'action. Nous considérons que l'oubli de la simplification par le manager ou le médiateur qui se manifeste par des réflexes mentaux simplificateurs mérite d'être analysé et pris en compte dans le rapprochement entre outils de gestion et environnement organisationnel universitaire. Notre propos n'est pas de remettre en question cette simplification car nous savons combien elle est nécessaire à la prise de décision. Lorsqu'on parle de simplification des outils de gestion et d'évaluation, on parle aussi parfois plus de déformation du manager ou gestionnaire. En effet, la simplification des situations de gestion peut se réaliser par omission ou par oubli que l'on simplifie ces situations.

Bien entendu, les situations de management sont complexes ; néanmoins, nous ne pouvons pas nous contenter de reconnaître cette complexité. Il nous faut aussi pour rendre compte de cette complexité se donner les moyens d'y faire face en mesurant les simplifications opérationnelles de ces situations sans pour autant oublier qu'il s'agit bien de simplifications. C'est la troisième hypothèse de notre

travail qui représentent un principe d'action et doit permettre de se prononcer sur cette dialogique entre simplification et complexité, ce qui constitue un défi de cohérence pour l'évaluation de la performance publique. Cette troisième hypothèse représente donc un principe d'action transversal de mise en perspective des deux premières hypothèses décrites précédemment qui suggèrent qu'il y a à l'Université, d'une part, simplification de la complexité et d'autre part, que cette simplification se retrouve dans les représentations des médiateurs que sont les dirigeants d'université. Cette « simplification » perfectionnée ou « décomplexification » constitue l'élément liminaire du processus de légitimation et de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance que nous souhaitons décrire et analyser.

Deuxième partie

Le processus de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire : proposition d'un modèle explicatif par l'étude des simplifications de la complexité paradoxale

Les situations de gestion à l'université sont complexes. Sous cet angle, les instruments de contrôle de gestion et de mesure de la performance, en tant que système de représentations et processus de simplification, doivent en tenir compte et chercher à augmenter leur représentativité de cette complexité. Dès lors, cette double ambition de représentativité et de simplicité des instruments de mesure de la performance peut trouver un début de réponse dans la compréhension de la « simplicité » (Berthoz, 2009) en œuvre et ou à mettre en œuvre dans les processus de simplification de la performance et de contrôle. Le fait que l'action, rapide, efficace, repose sur une simplification de cette situation est aussi indéniable. Les instruments de contrôle de gestion et d'évaluation de la performance, en tant que système d'action, doivent contribuer à cette simplification. Ceci laisse apparaître un paradoxe interne fondamental de ces instruments qui est au centre des préoccupations de notre travail et qui nécessite de rapprocher, dans l'étude des systèmes d'évaluation de la performance dans les universités, un impératif de complexité cognitive et des modes de simplification pragmatique.

Notre travail va donc se préoccuper dans un premier temps, de l'appréhension et la connaissance de cette complexité universitaire, pour, dans un deuxième temps, la rapprocher des modes de simplification induits par les outils actuels d'évaluation de la performance. Cette deuxième étape de notre travail se réalisera par une analyse participante des représentations des présidents d'université perçus comme les médiateurs du système de diffusion des outils de pilotage et d'évaluation de la performance universitaire. La première étape de notre démarche de construction d'un modèle explicatif de la complexité-simplicité des représentations de la performance nécessite l'identification de la complexité inhérente aux universités et des paradoxes actuels en œuvre dans les organisations universitaires françaises.

Chapitre 4. Complexité universitaire et simplification des paradoxes

Un préalable indispensable à la formulation d'une réponse à cette question de la complexification doit porter sur la compréhension des modes de simplification de la complexité universitaire qui se retrouve dans les outils d'évaluation de la performance. Pour cela, d'une part, les réponses à une enquête réalisée auprès des présidents d'université représentent un premier support méthodologique que nous allons mobiliser pour mesurer ces processus de simplification de la performance. D'autre part, notre position d'observateur participant au sein des universités et notre contribution à la gestion d'un établissement universitaire (par exemple, lors des évaluations AERES ou des négociations avec le ministère) nous permettra de rapprocher, de manière analytique, les modes de simplification des outils des représentations en œuvre dans ces structures.

4.1. Approche méthodologique

La pensée complexe chez Morin (1991)⁵², à laquelle on se réfère dans l'approche pratique et théorique de notre travail, a également guidé nos choix méthodologiques. En effet, nous considérons que la complexité en tant que pensée globale doit dépasser les axiomes aristotéliens et les méthodologies sous-jacentes. Ces axiomes restent indispensables pour effectuer des examens fragmentaires, pour contrôler a posteriori, les différentes étapes d'une théorie. Néanmoins, ils deviennent rigidifiants dans tout énoncé global. Ils sont insuffisants pour décrire les systèmes complexes et pour rendre compte du raisonnement scientifique dans sa globalité. De nombreux énoncés ne sont ni vrais ni faux, des systèmes de gestion sont un peu d'une chose et un peu de son contraire (David, 2000), dès lors que l'on se situe à un certain niveau d'analyse. Il faut donc abandonner tout espoir de fonder la raison sur la seule logique, et la vérité devient un pari (Morin, 1991). Les sciences de gestion se définissent donc, selon Le Moigne, par leur projet et non par leur objet. Ce projet est de représenter de manière intelligible les interventions des acteurs au sein des organisations ou, plus précisément, « d'identifier les processus cognitifs de conception par lesquels sont élaborées des stratégies d'actions organisationnelles possibles et par lesquels ces systèmes se finalisent, s'auto-représentent et mémorisent leurs actions et leurs projets dans des substrats qu'ils perçoivent complexes » (Le Moigne, *in* Martinet, 1990, p. 130). En reprenant Le Moigne, nous pouvons dire que, au sens large, les sciences de gestion étudient et permettent « une ingénierie de l'organisation sociale » et, au sens restreint, concernent « la coordination du pilotage finalisé de quelques fonctions pré-identifiées » (Le Moigne *in* Martinet, 1990, p. 117).

Les sciences de gestion ont donc aussi vocation à analyser et à concevoir les dispositifs de pilotage de l'action organisée. Dès lors, les champs et activités de recherches gestion se diversifient. La conception d'outils de gestion et la conception de dispositifs et d'instruments de recherche, l'analyse des processus de décision et de la vie des organisations par ses aspects psychologiques,

⁵² Selon E. Morin, le paradigme de la complexité inclut le paradigme constructiviste.

sociologiques, ou cognitifs participent à l'extension des méthodologies constructivistes. Ainsi, la pratique de la recherche en contrôle de gestion a nécessairement évolué en conséquence, avec, notamment, la multiplication des approches et l'utilisation de méthodologies croisées sur un même objet, l'enrichissement, en conséquence, des dispositifs de recherche, l'affinement du statut scientifique de l'observation participante, de la recherche-action et de la recherche-intervention.

Il ne faut pourtant pas, sous prétexte de rejeter l'idée d'une réalité entièrement donnée et extérieure, tomber dans l'autre extrême qui consisterait à penser que la réalité est construite collectivement avec une coordination complète entre les acteurs. Pour un acteur ou un groupe d'acteurs, la réalité est intermédiaire : seule une partie de cette réalité peut être considérée comme « collaborative », le reste pouvant être considéré comme « donné ». Ces pratiques, ni totalement « anti-positivistes » ni trop radicalement constructiviste, admettent que la réalité existe, mais qu'elle est construite dans nos esprits, parce que nous n'en avons que des représentations, et dans nos organisations parce que, les différents acteurs, y compris les chercheurs, la construisent ou aident à la construire⁵³.

4.1.1. Une approche récursive d'observation des faits

On peut donc avancer que le processus méthodologique constructiviste est éminemment récursif. La réalité est faite de représentations et d'acteurs qui élaborent, utilisent et s'incluent dans ces représentations. Ce sont ces représentations qui permettent effectivement, pour reprendre l'expression de Koenig, « la maîtrise du monde » ou, du moins, une participation à sa construction et à son pilotage. Ce que l'on appellera réalité, dans une optique gestionnaire, est un processus de construction et de transformation permanent proche de celui des systèmes d'évaluation de la performance universitaire que nous souhaitons décrire.

⁵³ C'est, entre autres, en ce sens les sciences de gestion peuvent être considérées comme des « sciences de l'artificiel » tel que définies par Simon.

Cette analogie entre méthodologie et objet de recherche nous semble imposée par la complexité de ces deux processus méthodologique et pratique. Dans cette optique, le tableau proposé par A. David (2000) et repris de Koenig (1993) nous permet de réaliser, en colonne, une distinction entre objectif de construction mentale et objectif de construction concrète et, en ligne, une distinction entre une démarche qui partirait de l'observation des faits et une démarche qui partirait d'un modèle.

| | | Objectif | |
|-----------------|--|--|--|
| | | <i>Construction mentale de la réalité</i> | <i>Construction concrète de la réalité</i> |
| Démarche | <i>Partir de l'observation des faits</i> | Observation, participante ou non (I) Elaborer un modèle de fonctionnement du système étudié. | Recherche-action, étude clinique (IV) Aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même |
| | <i>Partir d'un projet de transformation ou d'une situation idéalisée</i> | Conception de modèles de gestion (II) Elaborer des outils de gestion potentiels, des modèles possibles de fonctionnement | Recherche-intervention (III) Aider à transformer le système à partir d'un projet concret de transformation plus ou moins complètement défini |

**Tableau 5. Typologie des approches de recherche
(Selon David, A., 2000, tiré de Koenig, G., 1993)**

Dans l'élaboration méthodologique de notre travail, nous nous situons dans une démarche d'observation des faits qui recommande, pour être exhaustive, l'utilisation d'une observation non participante et d'une recherche-action pour répondre aux impératifs de construction mentale et concrète de la réalité. Dans un premier temps, il s'agit, par la réalisation d'une enquête sur les représentations de la performance, de définir des modèles de fonctionnement des systèmes d'évaluation de la performance universitaire. Cette observation subjective des effets des outils de gestion sur leurs médiateurs (les dirigeants d'université) permettra de mesurer comment est perçue et interprétée l'émergence de nouveaux instruments d'évaluation de la performance universitaire. Notre enquête et son

analyse porte sur un échantillon de 40 réponses de présidents (ou vice présidents) d'universités françaises et ont été construites autour de trois axes relatifs à la performance interne (intitulé « Performance et Université »), la performance externe (« Environnement universitaire et Université ») et les outils d'évaluation (« Les Outils de mesure de la performance à l'Université »). Les questions fermées ont été définies à partir des indicateurs utilisées par l'AERES⁵⁴ et la DGESIP⁵⁵ dans leurs évaluations afin de confronter les outils de régulations officielles avec leurs traductions formulées dans les régulations autonomes. Les questions ouvertes ont, pour leur part, été construites de manière à faire apparaître les représentations directes des dirigeants d'université et pour mesurer leurs relations indirectes avec les objectifs et indicateurs officiels de performance.

4.1.2. Une recherche action à partir de l'analyse des faits et représentations

Dans un deuxième temps, en partant de la situation présente et des représentations des acteurs, nous mènerons une analyse « observante » et « participante » des outils d'évaluation de la performance. Cette recherche-action doit nous permettre d'analyser, notamment à partir de notre propre immersion universitaire, les liens de cause à effet entre l'apparition de nouveaux instruments d'évaluation et les perceptions (simplificatrices) de la performance des dirigeants d'université.

La complémentarité de ces deux approches par questionnaire et par participation observante répond aux impératifs de nos problématiques pratique et théorique qui utilisent la même analyse récursive pour déterminer les modes de simplification de la complexité universitaire. Par notre position observante et notre connaissance du milieu universitaire, nous souhaitons accroître la compréhension des constructions mentale et concrète de la réalité. Par l'analyse des représentations et sa confrontation avec les situations de gestion, nous pourrions améliorer notre connaissance des faits, étudier les rapports possibles entre ces faits et leurs

⁵⁴ Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

⁵⁵ Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle

perceptions et enfin décrire leur système de co-construction. En effet, la génération de connaissances se fait par deux dispositifs, que l'on peut distinguer analytiquement mais qui se nourrissent mutuellement : le dispositif de connaissance et le dispositif de participation.

4.2. Des spécificités universitaires empreintes de paradoxes institutionnels et organisationnels

4.2.1. La complexité paradoxale des universités

Compte tenu de notre problématique sur la compréhension, à travers leurs représentations, du comportement des acteurs au sein des universités, il paraît opportun de souligner les spécificités de ces organisations, non pas en traçant une liste d'éléments « objectifs », mais plutôt en considérant ces spécificités sous l'angle particulier de leur conduite, de leur management, et plus généralement de ce qui est appelé aujourd'hui la « gouvernance ».

Historiquement la gestion publique a précédé la gestion privée (histoire des Empires) ; les administrations recouraient à des principes de fonctionnement caractérisés notamment par la spécialisation des fonctions et leur hiérarchisation entre elles. L'avènement de l'Etat libéral (XVIII^e siècle) et du mouvement constitutionnel transforment les sujets en citoyens, imposent des limites au pouvoir politique. En Europe, les crises économiques des années 1970 et 1990 puis 2000 rendent incontournable une réflexion en profondeur sur l'amélioration de l'action étatique, basée pendant longtemps exclusivement sur la puissance publique, se transforme peu à peu aux yeux des citoyens, pour être fondée davantage sur la nature et la qualité des prestations effectivement produites par les services administratifs. Cette nouvelle manière d'appréhender le bien fondé de l'action publique met un accent particulier sur une utilisation rationnelle des deniers publics. L'idée de la Nouvelle Gestion Publique est de développer un ensemble cohérent de méthodes de gestion susceptibles, tout en respectant les spécificités de l'administration publique, d'y insuffler un esprit d'entreprise et un souci

d'utilisation optimale des ressources allouées vers des objectifs de prestations clairement formulés par les autorités politiques.

4.2.2. Des organisations professionnelles fortement hiérarchisées

A la différence du secteur privé, la gestion des affaires publiques comporte deux dimensions qui constituent les deux faces d'une seule réalité. Une première fonction de production est liée à la gestion des organisations publiques. En cela, elle ne diffère guère de la gestion des entreprises et des organisations du secteur privé. La gestion consiste à faire l'aller-retour entre les ressources et les réalisations. Les impératifs de gestion sont identiques : l'objectif consiste à générer des produits et services en évitant de consommer trop de ressources pour le faire. Seule différence de taille : les organisations publiques n'ont pas vocation à réaliser des profits, elles ont souvent même pour mission de redistribuer des ressources.

La deuxième fonction de production est liée à des obligations de service public, de nature politique et juridique. Elle participe très fortement à la légitimité des services administratifs et elle est fondée sur le respect de principes et de procédures démocratiques. Cette légitimité « primaire » est complétée par une autre forme de légitimité appelée « secondaire » où les acteurs des politiques publiques recherchent une reconnaissance par la qualité de leurs prestations à l'attention des acteurs sociaux. Or, l'une des caractéristiques des nouveaux modes de gestion publique en œuvre à l'Université est bien d'insister sur la légitimité secondaire des organisations du secteur public en focalisant l'attention sur la recherche de l'efficacité organisationnelle et l'amélioration de la qualité des biens et services offerts par les services administratifs. Cette légitimité « secondaire » se retrouve de manière significative dans les outils de mesure de la performance et dans les représentations de la performance portés par les présidents et dirigeants d'Université.

Par ailleurs, l'Université en tant qu'organisation publique présente des spécificités au niveau des *inputs*, missions et ressources attribuées puisqu'il apparaît clairement dans les représentations des managers que plusieurs logiques

s'affrontent (juridique, politique, sociale, professionnelle), ce qui rend le cadre décisionnel plus complexe par rapport à la rationalité économique, critère principal de légitimité du management privé. De même, l'attribution des ressources se fait selon des arbitrages politiques et non selon une rationalité économique ou une analyse des besoins réels, ce qui complexifie de manière évidente la construction d'un système d'évaluation de la performance légitime et qui est du sens vis-à-vis des utilisateurs et acteurs. En effet, comme nous l'avons développé précédemment, la mise en œuvre d'un système de pilotage de la performance universitaire nécessite de lever des contradictions génératrices de paradoxes propres à l'organisation universitaire. Un préalable essentiel à l'élaboration d'instruments d'évaluation de la performance est de chercher à lever l'ambiguïté ou les suspicions qui pourront naître de l'orientation donnée au système d'évaluation dans son ensemble ou à chacun des indicateurs. En effet, la double direction (politique et administrative) produit un dispositif à deux étages, poursuivant deux rationalités différentes ce qui peut produire des interprétations et des représentations paradoxales car celles-ci sont censées répondre à des exigences incompatibles qui se retrouveront dans la construction ou non des règles autonomes ou routines de gestion.

Dès lors, on peut donc prétendre qu'un système d'évaluation de la performance universitaire dans son processus de construction se confronte à une double injonction paradoxale puisque les universités sont des organisations par domaines de spécialisation technique dans un contexte politico-administratif fortement hiérarchique. Ce double paradoxe se présente sous la forme d'un premier paradoxe entre autonomie ou décentralisation et *reporting* hiérarchique qui s'agrège à un deuxième paradoxe entre exigences de la rationalité politique et rationalité administrative dans la gestion efficace des moyens et ressources. Cette double injonction paradoxale peut expliquer la difficulté à construire un système d'évaluation légitime puisque dans de nombreux domaines universitaires, il va être difficile de trouver des indicateurs fiables, reconnus et utilisables pour évaluer l'efficacité et l'efficience de l'action universitaire. Ceci d'autant plus, que, en règle générale, l'évaluation des effets de l'action publique exige un dispositif méthodologique très sophistiqué ce qui, dans le cas des universités, peut être très

nettement accentué par l'existence de rationalités et d'attentes multiples en externe et en interne. L'organisation publique peut se voir pénalisée par ses succès si ses moyens ne sont pas suffisants.

C'est à cette confrontation de rationalités (politique, économique et professionnelle) que renvoie l'étude des systèmes de pilotage de la performance à l'Université, laquelle se retrouve de manière prégnante dans les représentations de la performance de la médiation dirigeante. Les rationalités en œuvre dans la construction des représentations de la performance sont souvent concurrentes ou du moins adaptées à l'instrument utilisé et à son ou ses objectifs. Cela concourt à une complexification des relations inter et intra universitaires que devraient prendre en compte les instruments de mesure de la performance en participant à la construction des synergies et complémentarités rationnelles. La « simplification » des outils de mesure de la performance par la compréhension des représentations de la performance constitue sans aucun doute un processus idoine de rapprochement des rationalités à l'œuvre à l'Université. C'est une hypothèse forte de notre travail que de démontrer que l'efficacité des outils de mesure de la performance dans les organisations publiques (et notamment à l'Université) nécessite sans doute une mesure des impacts de l'instrument sur la construction et le rapprochement stratégique des rationalités universitaires.

4.2.3. Des réformes à adapter à la complexité universitaire

Les changements actuellement perceptibles au sein des administrations publiques des pays de l'OCDE peuvent être interprétés comme étant le résultat d'un changement dans la perception du rôle de l'Etat. Les institutions étatiques occupent une place centrale dans le modèle fordiste, l'Etat contribuant à la relative stabilité du compromis social dont le système a besoin pour continuer à progresser. C'est pourquoi les changements actuels vécus au sein des administrations publiques des pays de l'OCDE doivent être interprétés comme étant liés aux changements économiques, mais également à la manière dont les politiques et les acteurs influents conçoivent le rôle de l'Etat dans une période de crises économique et sociale. Avec la crise économique du milieu des années 1970

apparaît le paradoxe suivant : une augmentation des dépenses étatiques et un dégraissage d'activités du secteur public au profit du secteur privé. Dès le début des années 1980 l'importance accordée aux mécanismes de régulation de type marché fait que ces derniers vont, progressivement, supplanter les anciens mécanismes redistributeurs fordistes. Toutes les sphères de la vie sociale sont mobilisées en vue d'augmenter la compétitivité nationale. C'est dans ce contexte d'ajustements compétitifs que les réformes inspirées de la Nouvelle Gestion Publique apparaissent et doivent être considérées.

4.3. La gestion paradoxale de la performance universitaire

Jusqu'à maintenant, nous avons distingué quatre couples ago-antagonistes afin d'identifier la complexité paradoxale universitaire dans laquelle différentes formes de paradoxe et de simplification pratique ou décomplexification vont apparaître. Cette représentation en quatre dimensions de la complexité constitue notre cadre d'analyse des paradoxes de la performance universitaire et de leur mode de régulation « autonomie-hiérarchie ». La gestion de la performance universitaire représente un contexte d'analyse approprié à l'étude d'une gestion paradoxale à partir des représentations de la performance et des simplifications ou des contextualisations que ces dernières suggèrent.

Dans un premier temps, il nous revient de définir les quatre axes de notre cadre d'analyse afin de pouvoir les rapprocher par la suite des simplifications pratiques ou des contextualisations formulées par les dirigeants des universités. Ainsi, nous pensons que nous pouvons regrouper les pratiques paradoxales de gestion de la performance universitaire dans les quatre axes transversaux suivant :

- Formel vs. informel : « l'informel entretient un rapport d'opposition sémantique avec le formel. [...] On découvre que formel et informel ne sont pas si séparés, qu'ils sont au contraire et dans tous ces domaines fortement imbriqués, qu'ils peuvent être complémentaires. [...] L'informel n'est donc pas sans forme » (Poulet, 1994, p. 87-89- 101). L'informel apparaît donc dans les systèmes d'évaluation et de contrôle de la performance comme un vecteur d'information et

de réinterprétation du formel qui permet de dépasser la complexité paradoxale et qui doit être perçue et utilisée comme telle.

- Unité vs. spécificité : Vigour (2005) cite Veyne (1976, p. 18) pour appuyer l'idée que la singularité se pense en termes généraux : « Seul l'invariant individualise, tout abstrait et général qu'il est ». Autrement dit, il faut concevoir l'unité de l'Université pour concevoir ce qu'apportent de particulier les différentes parties prenantes. Il n'est pas question que la quête d'unité s'accompagne d'une dilution des spécialités et ce d'autant plus dans des organisations professionnelles telles que les universités.

- Autonomie vs. autorité : nous pourrions l'exprimer sous forme d'injonctions paradoxales telles que « Soyez autonomes ! ». Or, un réseau ne se décrète pas plus que s'ordonne l'autonomie. Tandis que l'autorité conduit à se conformer à une norme, l'autonomie offre une liberté morale qui laisse place à l'initiative et à la créativité (Bourguignon, 2003 ; Perret, 2003). Pour autant, comment être autonome dans un univers sans norme ? L'autonomie n'a de sens qu'en référence au contrôle d'une autorité dont elle se distancie. C'est tout le sens qu'il convient de donner à l'autonomie universitaire dans le cadre de la conception de règles conjointes d'évaluation de la performance.

- Projet individuel vs. projet collectif : penser simultanément l'individuel et le collectif paraît contradictoire. Pourtant, nous n'existons en tant qu'individu singulier qu'en comparaison aux autres individus, chacun d'entre nous ayant des aspirations personnelles à arbitrer avec des projets collectifs eux-mêmes ciment d'une société (Avenier 1997, Rollet, 2000 ; Giust-Desprairies, 2005 ; Gomez, 2006). C'est pourquoi il nous semble que les acteurs universitaires réinterprètent les indicateurs de performance prescrits afin de coordonner leur projet personnel de performance avec les projets collectifs.

4.3.1. La gestion paradoxale formel/informel de la performance universitaire : successivité des paradoxes et des simplifications

Les pays qui ont initié des réformes de leur fonction publique ont appliqué des méthodes différentes, en fonction de leur sensibilité politique. Les principes et outils de la NGP sont relativement homogènes mais les expériences nationales sont hétérogènes et singulières. Les principes de réforme des universités sont en grande partie tirées de ces nouveaux outils de la Nouvelle Gestion Publique et instaurent une logique de résultats qui, comme nous allons le voir, n'est pas sans effet sur les représentations de la performance et déterminera la construction des routines ainsi que des régulations autonomes que l'institution peut faire émerger. A titre d'exemple, l'introduction d'une forme de compétition entre les services administratifs fondée sur la croyance de l'effet positif et galvanisant du marché dans l'optimisation des services fournis à la population représente une injonction face à laquelle les universitaires vont construire des représentations paradoxales soucieuses à la fois de qualité de service public et d'efficacité dans la gestion des ressources collectives. Ces représentations vont alors souvent se focaliser sur des indicateurs de performance simplifiés qui évitent de trancher le paradoxe. C'est le cas de l'utilisation de l'indicateur d'insertion professionnelle qui est le plus cité dans les perceptions de performance des présidents d'université. Il s'agit bien là de se détourner de l'injonction paradoxale en choisissant de centrer son attention sur un indicateur créateur d'une nouvelle mission de service public (l'insertion professionnelle) qui ne se mesure pas en termes de performance financière.

L'insertion professionnelle devient une préoccupation fondamentale des responsables d'université par détournement des missions classiques de l'Université. L'organisation publique devient alors responsable d'une performance exogène (l'insertion professionnelle) alors même qu'elle ne dispose pas de l'ensemble des moyens pour y parvenir et qu'elle n'est qu'un acteur parmi bien d'autres de la promotion et l'insertion professionnelle. Cela signifie donc que par l'utilisation d'un indicateur en apparence annexe et complémentaire aux missions de service public, les représentations de la performance et les schèmes d'interprétation sont profondément modifiés pour se centrer de manière à nouveau paradoxale sur des

niveaux de performance qui ne sont pas propres aux universités mais qui concernent un ensemble d'acteurs sociaux (entreprise, Pôle Emploi, autres centres de formation, système scolaire, etc.). On peut donc en conclure que l'apparition d'injonctions paradoxales initiales dans les objectifs de performance modifient les représentations (et probablement les routines organisationnelles) pour construire de nouveaux objectifs de performance autonomes (l'insertion professionnelle) qui se distinguent par leur paradoxe de « second rang » quant à la contradiction qu'ils créent entre objectifs et moyens. On peut considérer alors qu'un paradoxe de premier niveau sur les objectifs de performance par l'ambiguïté de deux ou plusieurs objectifs est souvent dépassé par l'introduction d'un paradoxe de deuxième niveau portant sur l'ambiguïté entre objectifs et moyens. Ainsi, à la question « Selon vous, que représente l'insertion professionnelle des étudiants », les dirigeants d'université sont à 86,80% plutôt d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que l'insertion professionnelle constitue le principal critère de réussite des universités.

Question 15. Selon vous, l'insertion professionnelle des étudiants représente :

| | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Total |
|---|---------------------|-----------------|--------|
| le principal critère de réussite de vos formations | 13,2% | 86,8% | 100,0% |
| Un indicateur dont le suivi modifie radicalement la gestion des formations de votre établissement | 60,5% | 39,5% | 100,0% |
| Un indicateur difficile à connaître ou à évaluer | 63,2% | 36,8% | 100,0% |
| Un indicateur peu suivi dans votre établissement | 93,9% | 6,1% | 100,0% |

Tableau 6. Simplification des performances paradoxales par « détournement »

Cela justifie bien les commentaires énoncés précédemment selon lesquels les objectifs de performance paradoxaux font naître de nouveaux objectifs de performance par détournement ou évitement. Nouveaux objectifs dont l'université n'est que coresponsable voire pas responsable du tout et pour lesquels l'université n'est pas instrumentée pour gérer les moyens correspondants. Cette première constatation relative à l'apparition d'indicateurs de performance dominants (voire omnipotents) dans le pilotage des universités renvoie donc à l'hypothèse selon laquelle les indicateurs de performance et leur légitimité peuvent se développer

grâce à une régulation autonome à partir d'une adaptation des outils ou des perceptions de ses outils. Cette adaptation se réalise souvent dans un contexte de complexité paradoxale ou d'injonctions paradoxales auxquelles s'adaptent les universitaires par des stratégies « d'évitement » ou de « détournement » des paradoxes.

Dans le même ordre d'idée, la simplification des outils d'évaluation de la performance peut être également un outil au service de la construction de représentations simplifiées autour d'une logique managériale homothétique. La redéfinition de l'utilisateur ou du bénéficiaire comme d'un client (personnalisation des prestations fournies) est ainsi un exemple universitaire de l'introduction progressive d'un modèle managérial « amont » qui incite à croire (ou à faire croire) que l'utilisateur peut déterminer les objectifs universitaires et donc les niveaux de performance. Cette immixtion de la gestion « amont » de la performance dans le cadre universitaire se réalise par une simplification par « inattention » de la performance universitaire car elle se développe dans un contexte managérial fait de représentations sociales fortes sur la nouvelle place du client dans les relations économiques et sociales (le fameux « client roi »). Cette simplification par « inattention » est souvent inconsciente car elle bénéficie de l'importance et de la durabilité d'un discours managérial sur le client qui a été au centre de la formation des dirigeants et gouvernants actuels des universités.

L'apparition d'une simplification paradoxale et inconsciente ne se retrouve pas directement dans les représentations des présidents d'université mais dans les indicateurs qu'ils prescrivent comme indicateurs fondamentaux pour le pilotage de la performance universitaire. Indicateurs qui, par la suite, pourraient se retrouver dans les systèmes internes de gestion de la performance à côté des indicateurs prescrits par le ministère de tutelle. Les réponses des présidents d'université pour qualifier un « étudiant » peuvent illustrer cette situation paradoxale puisqu'ils sont 73,70% à considérer que les étudiants ne peuvent pas être qualifiés de client alors qu'ils répondent à 97,30% que les étudiants sont des acteurs de la performance universitaire par leur implication et par la satisfaction de leurs attentes.

Question 16. Diriez-vous que l'Étudiant est avant tout :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|---|-----------------|---------------------|--------|
| Un client | 26,3% | 73,7% | 100,0% |
| Un usager | 92,3% | 7,7% | 100,0% |
| Un acteur de la performance universitaire | 97,3% | 2,7% | 100,0% |
| Une ressource | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| Une variable stratégique | 50,0% | 50,0% | 100,0% |

Tableau 7. Simplification des objectifs de performance par « inattention »

Cette situation paradoxale se retrouve également dans l'analyse du croisement des perceptions relatives au qualificatif donné à « l'étudiant » et des représentations à la question « de quel élément la performance de votre Université est dépendante ? ». En effet, ils sont 89,19% à considérer que « l'étudiant » n'est pas un client alors qu'ils sont 91,89% à considérer que la performance dépend de l'attente des étudiants et de leurs familles. On peut interpréter la superposition de ces deux réponses comme l'expression d'une évaluation de la performance intuitive ou inconsciente en contradiction avec un discours ou des affirmations qui réfutent l'idée selon laquelle l'étudiant pourrait être qualifié de client. Néanmoins, en affirmant que la performance est majoritairement dépendante des attentes des étudiants, on mesure la performance de l'organisation selon une logique de marché et de résultat tiré par le consommateur final (en l'occurrence ici l'étudiant). On est donc bien en présence d'une simplification intuitive (ou par inattention pour la « théorie de la poubelle ») des instruments d'évaluation de la performance puisque c'est l'environnement managérial et ses logiques qui déterminent le niveau de simplification et non des considérations opportunistes (comme dans la simplification par « évitement » ou « relâchement »).

Question 16/ Question 28. Tableau croisé

| De l'attente des étudiants | Plutot pas d'accord | Plutot d'accord | TOTAL |
|----------------------------|---------------------|-----------------|---------------|
| Un client | | | |
| Plutôt pas d'accord | 8,11% | 81,08% | 89,19% |
| Plutôt d'accord | 0,00% | 10,81% | 10,81% |
| TOTAL | 8,11% | 91,89% | 100% |

Tableau 8. Etudiant et performance universitaire

En effet, une troisième forme de simplification de la complexité relative à la performance universitaire peut être décrite, celle qui porte sur l'autonomie ou la décentralisation de l'autorité dans les organisations et l'encouragement à la gestion participative. En effet, la complexité paradoxale que fait naître l'injonction paradoxale d'autonomie, de contrôle et d'évaluation de la performance est à priori contournée par une simplification par « relâchement des contraintes » qui consiste à plaider pour une autonomie surveillée ou encadrée. Cette stratégie de simplification est également une technique d'adaptation à la complexité paradoxale universitaire introduite par les changements organisationnels déterminés par les réformes universitaires successives.

La simplification co-construite par les concepteurs des systèmes de pilotage de la performance et les utilisateurs va consister pour ces derniers à retenir de l'injonction d'autonomie ce qui porte sur des indicateurs d'autonomie décisionnelle mais pas d'autonomie financière. Or, cette dernière représente une contrainte à laquelle les dirigeants d'université ne conçoivent pas de faire face tout en maintenant un niveau de contrôlabilité élevée. Plutôt que réclamer une autonomie contrôlée mais complète les présidents d'université ne retiennent de l'autonomie que ses aspects décisionnels et stratégiques puisque le contrôle et l'évaluation qui s'en suivront seront plus difficile à mettre en œuvre car essentiellement qualitatifs et interprétatifs. Par contre, l'autonomie financière n'est manifestement pas réclamée ou se voit exclue des représentations des managers universitaires car son contrôle et son évaluation quantitative est beaucoup plus facilement observable. En effet, 56,41% de l'échantillon de dirigeants d'université pense qu'être performant ne consiste pas à accéder à une autonomie financière alors qu'ils sont 89,74% à être plutôt d'accord avec l'affirmation selon laquelle la performance peut s'obtenir par l'attribution d'objectifs et leur réalisation.

Question 2. Pour un établissement tel que le vôtre, être performant c'est ?

| Avoir des objectifs et les atteindre | Plutot d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|---|-----------------|-----------------|---------------|
| Accéder à une autonomie financière | | | |
| Plutot pas d'accord | 10,26% | 46,15% | 56,41% |
| Plutôt d'accord | 0,00% | 43,59% | 43,59% |
| TOTAL | 10,26% | 89,74% | 100% |

Tableau 9. Définitions croisées de la performance

Nous sommes bien en présence, d'une simplification par « relâchement » d'une contrainte (financière) au profit d'une autre contrainte (décisionnelle) caractérisée par une gestion par objectifs. Cette simplification par la « réduction des objectifs » de performance va favoriser les objectifs qualitatifs et transversaux (au détriment des objectifs quantitatifs et hiérarchisés) mesurables par une interprétation d'indicateurs autonomes plus construits que prescrits. Cela suppose donc qu'une simplification par « relâchement » ou par « réduction des objectifs » instaure potentiellement une démarche de négociation des règles et des instruments d'évaluation autonomes entre la tutelle et les universités.

Enfin, une quatrième forme de simplification apparaît dans l'analyse des perceptions de la performance et on peut la qualifier de simplification « par hasard ». En effet, face à la complexité (voire à l'incohérence) des objectifs de performance propres à une « anarchie organisée », vont apparaître parmi les instruments d'évaluation, par hasard, des indicateurs assez peu représentatifs des objectifs prescrits qui vont correspondre à un objectif autonome développé souvent « au fil de l'eau ». Il en va ainsi de l'objectif « satisfaction du personnel » (et de l'indicateur correspondant) qui apparaît, dans la hiérarchie des objectifs définis par les dirigeants d'université, quasiment au même niveau que la satisfaction des étudiants alors même que cet objectif n'apparaît que très succinctement et très indirectement dans les indicateurs d'évaluation de la performance suivis par la tutelle (AERES notamment).

Question 13. Quels indicateurs permettraient, d'après vous, de mesurer la performance de votre université ?

| | Cochez la ou les cases |
|---|------------------------|
| Le taux d'insertion professionnelle des étudiants à 3 ans | 11,4% |
| Indicateurs de suivi des anciens étudiants | 11,1% |
| Taux d'échec | 10,4% |
| Satisfaction des étudiants | 10,1% |
| Satisfaction du personnel | 9,4% |
| Coûts de vos formations | 9,1% |
| Production scientifique de votre établissement | 7,4% |
| Personnel par rapport au nombre d'étudiants | 6,4% |
| Conditions de la vie étudiante | 5,0% |
| Part des diplômés en formation continue | 5,0% |
| Taux d'occupation des locaux | 4,7% |
| Respect des contraintes budgétaires | 4,7% |
| Respect des normes de performance nationale ou internationale | 2,7% |
| Nombre d'étudiants | 1,7% |
| Nombre de formations | 1,0% |
| Autres | 0,0% |
| Total | 100,0% |

Tableau 10. Indicateurs spécifiques de performance

L'analyse des résultats relatifs à cette question, confirme que certains indicateurs-objectifs de performance peuvent se construire par une simplification « hasardeuse » des représentations de la performance qui pourra se concrétiser par la diffusion d'une régulation autonome correspondante. Dans le cas de la « satisfaction du personnel », on peut émettre l'hypothèse que son apparition, en bonne place, parmi les indicateurs pertinents de la performance s'explique par la surreprésentation des indicateurs de satisfaction de l'étudiant (ou du client) que les dirigeants d'université souhaitent compenser par l'expression d'un « hasardeux » indicateur de « satisfaction du personnel ». Ceci sans chercher à évaluer réellement les éventuelles corrélations ou connivences qu'il peut exister entre ces deux satisfactions (celle de l'étudiant et celle du personnel).

Ce mode de simplification « hasardeux » ou « par hasard » se retrouve souvent dans les organisations complexes du type universitaire car elles permettent d'identifier des conflits d'intérêts et de suggérer des modes de gestion de ces conflits. Donc, ce mode de simplification renvoie aussi à la théorie de l'Agence de Meckling et Jensen puisqu'elle suggère que la simplification intervient « par hasard » sur un type d'indicateur mais dans un contexte rendu conflictuel et

complexe par l'existence de rationalités multiples et contradictoires. Globalement, ces quatre formes de simplification renvoient, bien entendu, au modèle décisionnel de la poubelle (*Garbage Can*) qui suggère que l'université en tant qu' « anarchie organisée » se régule par des règles autonomes et conjointes déterminées à partir d'un ensemble de solutions qui se confronte progressivement à l'apparition de nouveaux problèmes. Aussi, dans le processus de construction des outils d'évaluation de la performance, il est nécessaire d'étudier les perceptions de la performance pour détecter ses phénomènes de simplification des représentations et de l'utilisation des instruments d'évaluation.

4.3.2. Les paradoxes de la gestion publique

Le succès des politiques publiques restent déterminées par la maturité managériale des organisations chargées de les mettre en œuvre. Dans cet esprit, il est nécessaire d'intégrer dans la compréhension du développement des systèmes d'évaluation de la performance universitaire l'ensemble des facettes de ce qui contribue à l'action publique. La focalisation sur les résultats de l'action publique, portée par le management des performances et, plus prosaïquement, par les difficultés financières des Etats, peut être déclinée à tous les niveaux du système analysé. Certes, pendant longtemps, la conformité de l'action publique au cadre légal défini a constitué la norme, mettant au second plan la recherche de l'efficacité des politiques publiques. Les réformes universitaires successives, notamment depuis le début des années 2000, ont pour ambition de mettre en œuvre des systèmes d'évaluation de l'efficacité tout en l'encadrant par des mesures de conformité aux programmes publics élaborés d'abord dans la LOLF puis développés dans les réformes suivantes. On assiste donc à l'apparition de systèmes de pilotage de la performance axés sur une conformité des résultats à des standards (appelés cibles) ce qui fait entrer, certes, l'université dans une logique de résultat mais qui ne répond pas totalement aux nécessaires autonomie et décentralisation que cette logique suppose. Cela peut signifier que l'intention peut être jugée largement recevable notamment dans un système universitaire concurrentiel (même si cela ne concerne pas toutes les universités de la même façon). Par contre, on peut juger les moyens d'autonomie et de décentralisation largement insuffisants en

regard de l'intention affichée. En effet, dans la gestion d'une organisation privée dont s'inspire le modèle proposé, il serait difficilement imaginable que la gestion par les résultats puisse se réaliser à partir d'une large autonomie sans véritable conformité à un modèle plus ou moins efficace. La non conformité ou l'innovation sont, au contraire dans ce cas, les modèles stratégiques les plus recherchés par une gestion par les résultats.

Les orientations prévues dans le cadre des réformes universitaires ne peuvent être réellement opérantes que si elles sont soutenues par un système concret de pilotage de l'action publique. Or, il s'agit en grande partie de l'objectif essentiel des nouveaux dispositifs d'évaluation la performance élaborés dans la plupart des organisations publiques soucieuses de réduire le décalage entre les intentions voulues par les réformes en cours et les réalisations. Néanmoins, force est de constater qu'un préalable indispensable à ces intentions nécessite de déterminer, en premier lieu, comment sont reçus ces nouveaux dispositifs par les dirigeants d'université. Le cœur du système de pilotage de la performance consiste en une boucle de réglage (ou de récursivité) qui permet au système d'évaluation d'influencer les actions du système évalué dans le but d'améliorer la réalisation des objectifs poursuivis. En l'absence d'objectifs construits, la régulation mise en œuvre se limitera à vérifier le respect de règles d'action et de conformité à des standards préexistants.

4.3.3. Plaidoyer pour un système de régulations autonomes de la performance

La formation des objectifs est un processus où se mêlent considérations rationnelles et jeu des principaux acteurs, externes et internes. Or, la finalité des organisations publiques leur échappe (légitimité dite externe). En principe, chacune des instances qui compose le système politico-administratif peut se voir confier des responsabilités de pilotage. Pour les auteurs de la LRU les responsabilités sont de deux ordres : stratégique ou opérationnel. La mise en œuvre des réformes universitaires nécessite un arsenal important d'outils et de méthodes permettant de concrétiser les modes de fonctionnement préconisés. Tous les indicateurs retenus devraient constituer, selon les concepteurs des réformes, autant d'informations

pertinentes, à choisir en fonction de leur coût d'obtention, de leur validité et de leur fiabilité notamment. Ils peuvent être suivis dans le temps et comparés à d'autres organisations publiques fournissant des prestations semblables, ou à d'autres domaines connexes de l'action publique.

Par contre, un paradoxe évident est né de la logique de construction des systèmes de pilotage voulue par la réforme LRU. En effet, celle-ci se focalise sur les résultats par mesure des impacts de l'action universitaire sur son environnement. Or, il est bien plus aisé d'analyser et de trouver des indicateurs sur les processus de travail et sur les prestations fournies que sur les impacts de l'action publique. Ces derniers se déploient en effet dans le temps et sont difficilement évaluables à priori car cette évaluation renverrait systématiquement à une simple mise en conformité des politiques universitaires en contradiction avec l'autonomie recherchée. En effet, ces politiques font l'objet d'enjeux de pouvoir importants et leur évaluation se révèle à la fois complexe et coûteuse. Les réformes universitaires ont tendance à orienter l'attention des pouvoirs publics sur les détails opérationnels de la mise en conformité. Les gestionnaires sont alors amenés à combler le vide ainsi créé et à se politiser pour construire des stratégies adaptatives aux indicateurs opérationnels prescrits par l'autorité de tutelle. La construction de ces stratégies suggère le développement d'indicateurs autonomes pour dépasser le cadre simplificateur des instruments prescrits. Les indicateurs de performance universitaire doivent pouvoir se développer par une sophistication des processus de simplification qui engendre un système d'instruments prescrits, autonomes et conjoints.

L'action publique comporte des éléments spécifiques qui la différencient clairement de l'action développée par une entreprise privée (règles juridiques, obligations légales...). Cette complexité provoque nécessairement un impact sur le pilotage de l'action publique. Dans ce contexte, les autorités publiques tendent fortement à se recentrer sur les prestations proprement dites au détriment de la définition des stratégies. L'ambition portée par les systèmes d'évaluation de la performance doit dépasser largement la mise en conformité des structures universitaires par rapport à un standard de prestations prédéfinies par des tendances

ou des effets de mode. Ces systèmes doivent avoir pour ambition première de répartir plus clairement les responsabilités de pilotage entre toutes les instances concernées, à en coordonner l'articulation, et, d'une manière plus générale, à favoriser une intégration de tous les outils de pilotage disponibles.

Les dirigeants d'organisation universitaire doivent pouvoir participer à l'élaboration des systèmes de régulation et d'évaluation de leur propre structure. Pour y parvenir et pour éviter qu'ils n'agissent de manière égoïste (atteindre les objectifs de conformité avant tout), de nouveaux processus d'intégration doivent être pensés et introduits en prenant en compte la complexité environnementale de chaque établissement. Les problèmes propres à une université sont de plus en plus interactifs et nécessitent une approche concertée, globale et articulée, entre plusieurs domaines traditionnellement indépendants. Il est impératif de réduire les facteurs de cloisonnement afin de favoriser l'émergence de systèmes de pilotage de la performance légitimes et identificateurs. L'ambition initiale des instruments d'évaluation de la performance universitaire visait à rendre les organisations mieux pilotées. Or, la production de concepts, d'instruments, de rapports d'analyse, à tous les niveaux par les réformes universitaires et budgétaires successives conduit à un sur-pilotage non coordonné en interne mais aussi en externe.

4.3.4. Se focaliser sur la mesure et perdre le sens de la mesure

Selon E. Schein (1971), l'organisation est un « ensemble d'individus qui collaborent à la poursuite d'un objectif commun, sous la direction d'un leadership et par un partage des tâches ». La prestation constitue le point central de la logique de résultat consubstantielle des dernières réformes universitaires mise en œuvre en France. Selon Pulitano (2000), il s'agit de « biens ou services fournis par une unité administrative pourvue d'indicateurs, de normes, d'une estimation de coûts et de recettes et d'objectifs qu'il doit servir, qui sont précisés par contrat ». Sous cet angle, toute organisation publique et donc toute université peut être considérée comme un système productif transformant un certain nombre de ressources en prestations publiques qui devraient s'inscrire à leur tour dans le cadre d'une ou plusieurs politiques publiques destinées, *in fine*, à résoudre des problèmes que les

acteurs de la société ont considéré, à un moment de leur histoire, comme d'opportunité publique. Le modèle productif (ou managérial) de l'action publique souligne l'importance que revêt la professionnalisation des différentes fonctions transversales (communication, GRH, etc.). Il aboutit au recours massif et à l'implantation d'outils et de techniques développés au sein des entreprises privées. En effet, le modèle productif en question suggère de rechercher une efficacité des prestations publiques donc l'évaluation (de conformité) peut être suivie avec facilité avec des outils empruntés au management privé.

Sur le plan des effets positifs, bon nombre de travaux soulignent tout d'abord la nouvelle marge de manœuvre des unités de production, en particulier au niveau de la direction administrative, dans le cadre de mandats plus clairement définis et de prestations dûment identifiées. La flexibilité introduite dans la gestion des ressources contribue à favoriser une culture et des pratiques où l'innovation et la créativité constituent une source de motivation pour le personnel. L'évaluation et la reconnaissance des performances réalisées sont des apports dont la valeur ajoutée est indéniable. Les utilisateurs des services publics se sentent davantage pris en considération. La détermination de prestations et d'objectifs à atteindre, au niveau des services, met en exergue la difficulté à faire le lien entre les résultats visés globalement dans le mandat de prestations et les objectifs propres à chaque université ou à chaque établissement universitaire. Il s'agit là d'un élément essentiel à la cohérence du système d'évaluation mis en place et à la motivation du personnel que les systèmes actuellement implantés sous estiment par des mesures de simplification qui, à notre sens, orientent l'évaluation plutôt vers une mise en conformité que vers une dynamique sinon d'auto-évaluation du moins de régulation conjointe.

4.3.5. La gestion paradoxale unité/spécificité de la performance universitaire

Depuis le début des années 2000, le discours et les expériences associées aux réformes universitaires et budgétaires induisent des situations paradoxales susceptibles de brouiller durablement l'engagement des agents publics dans leur fonction et leur service. Plus qu'une hybridation réussie entre des éléments

typiques des secteurs publics et privés, l'on assiste plutôt à un mélange détonant contribuant à une forme de désorientation dans les cadres de références et d'action menée au sein des universités françaises. Ces situations paradoxales parce qu'elles joignent plus qu'elles ne disjoignent les éléments du paradoxe produisent des traductions simplifiées de la part des acteurs internes de l'organisation (dirigeants et agents). En effet, ces interprétations permettent de gérer le paradoxe à travers un rapprochement ou une reformulation des objectifs divergents qui se concrétise par l'émergence d'une objectivation perfectionnée de la performance. Ce perfectionnement des systèmes d'évaluation de la performance permet de dépasser le paradoxe grâce à des simplifications synthétiques qui définissent des objectifs et des modes d'évaluation de la performance opérationnels. L'énumération des paradoxes qui va suivre nous permettra de justifier l'apparition de ces traductions, interprétations et adaptations simplificatrices imposées par la complexité paradoxale des universités.

4.3.5.1. Viser l'optimisation du système productif par segmentation des services : une simplification productive

En créant des unités de production de services publics bien identifiées, avec des prestations définies et des objectifs précis, la logique de résultat contribue également à définir des sous-systèmes de l'organisation qui fonctionnent de manière quasi autonome en gérant leurs ressources avec une latitude d'action accrue. Cette évolution nuit bien entendu à la cohérence d'ensemble et à la construction d'une identité universitaire. On peut même penser que les systèmes actuels d'évaluation de la performance facilitent le déploiement de stratégies individuelles au détriment des stratégies collectives propres à chaque établissement. Il en va ainsi pour la recherche universitaire pour laquelle des instruments quantitatifs d'évaluation propres à chaque axe de recherche, voire chaque chercheur, déconstruisent les processus de coopération interindividuelle ou inter organisme qui configuraient, en partie, le paysage scientifique français.

Seule une compréhension intégrée des systèmes permet d'identifier les leviers d'intervention les plus pertinents par rapport à un objectif à atteindre. Le

plus souvent, ces réseaux ne coïncident pas avec la structure formelle mais, au contraire, incluent des éléments relevant de diverses unités apparemment indépendantes. Dès lors, vouloir agir de manière cloisonnée en morcelant un domaine d'action selon les logiques de spécialisation conduit inévitablement à l'impasse. C'est là que mènent les mandats de prestation et leur évaluation. Ces derniers permettent d'améliorer les processus dans des domaines d'action bien ciblés et à faible complexité. Cette forme de néo-cloisonnement porte préjudice à une efficacité durable de l'action publique ; elle introduit un paradoxe qui n'apparaît pas de prime abord : une stratégie d'optimisation qui divise pour mieux maîtriser, alors qu'elle aboutit à renforcer les logiques de territoire « sous-optimales » pour le fonctionnement d'ensemble de l'organisation universitaire. C'est pourquoi nous défendons l'hypothèse qu'une double simplification de la complexité universitaire s'opère par l'intermédiaire d'outils d'évaluation simplifiés :

- Par les prestations universitaires et leur mise en conformité par rapport à des standards homogènes nationaux et internationaux
- Par une division des objectifs qui peut être contre productive au niveau global

4.3.5.2. Prôner la finalité en focalisant sur le « faire » : une simplification pour une « action conforme »

Les organisations universitaires sont invitées à définir, conduire et évaluer leurs actions selon des résultats à atteindre. Or, les objectifs et indicateurs semblent être exclusivement réservés aux personnels de direction (présidents d'université et responsable de départements), les personnels opérationnels ne paraissent pas en avoir connaissance. Cela ne peut laisser que prospérer une certaine défiance vis à vis des systèmes d'évaluation de la performance de la part du personnel enseignant et technique et suggère que la performance universitaire peut être simplifiée autour d'une conformité des niveaux de performance à des objectifs prescrits et mesurables par une standardisation des actions. Au delà du fait que la conformité à ce standard praxéologique inhibe probablement une grande part de la créativité universitaire, cette simplification « pour l'action » conforme néglige tous les

dispositifs autorégulés de construction de système de pilotage de la performance tels que ceux fondés sur une démarche « *bottom-up* » par exemple ou sur des démarches itérative et « autorégulatoire ».

4.3.5.3. Favoriser la qualité des prestations en introduisant des critères quantitatifs : une simplification quantitative

La démarche qualité consiste à repenser les interactions entre l'université et ses publics-cibles ; les prestations des universités relevant de la production de services, les agents (enseignants, personnels administratif et technique) doivent développer une capacité à communiquer et interagir avec autrui (dimension humaine et non technique de la qualité). Or, les systèmes de pilotage de la performance utilisent avant tout des indicateurs quantitatifs et souvent volumétriques. Le choix d'une évaluation quantitative apparaît très nettement dans les instruments prescrits par le ministère et ses agences mais il apparaît rejeté en partie par les représentations de la performance des présidents d'université car cette évaluation quantitative s'oppose à la définition qualitative de la performance. En effet, les dirigeants universitaires traduisent et simplifient à nouveau les modes d'évaluation de la performance universitaire pour les rendre cohérents avec la recherche d'une performance qualitative des prestations. Cette « simplification » itérative ou cette traduction réalisées par les dirigeants d'université permet de dépasser le paradoxe qualitatif/quantitatif et permet de légitimer des modes d'évaluation « autorégulatoires ». L'existence de cette traduction qui passe par une nouvelle simplification « autorégulatoire » (intégration des valeurs) est obérée par les concepteurs des systèmes de pilotage de la performance, ce qui maintient ces derniers dans une perspective « hétérorégulatoire » assez peu propice à leur légitimation.

La encore, il nous semble donc que la complexité paradoxale (complexité universitaire associée aux paradoxes de sa gestion) nécessite, de la part des acteurs internes, une « simplification » itérative des indicateurs de performance proposés pour dépasser les paradoxes ou, du moins, favoriser une gestion paradoxale de

l'Université. Il s'agit comme le suggère Boisvert et *al.* (2003)⁵⁶ de traductions qui viseraient à permettre à chaque individu de cerner les valeurs qui le définissent et que ce dernier souhaite mettre en pratique, de créer une cohérence entre le discours, les normativités existantes (*i.e.* la performance vue par la tutelle) et l'action (*i.e.* la performance au sein d'une université). Cette création de cohérence et cette légitimation des systèmes d'évaluation de la performance passent donc par une traduction souvent simplificatrice de la performance universitaire et de ces modes d'évaluation. Traduction simplificatrice qui est réalisée, tout d'abord par les présidents d'université, à partir des valeurs et des contraintes universitaires et qui constitue une « simplification » puisqu'elle permet à partir des contraintes et valeurs opérationnelles de reconfigurer les modes d'évaluation de la performance en vue d'un plus grand pragmatisme et d'une plus grande efficacité des actions menées par la gouvernance universitaire.

Il s'ensuit l'hypothèse selon laquelle ce processus de « simplification » doit être identifié par le contrôleur de gestion dans sa démarche de construction récursive des systèmes de pilotage de la performance universitaire. Nous avançons ici l'idée de construction récursive car nous considérons que la nécessaire dialogique simplification/complexification est encore plus évidente pour l'organisation universitaire où la complexité structurelle se confronte conjoncturellement à l'apparition de nouveaux paradoxes. Nous appelons donc à une gestion paradoxale de la performance universitaire par la prise en compte de la complexité (paradoxale) dans les systèmes d'évaluation de la performance à travers la description de la « simplification » de la mesure développée par les acteurs internes de l'institution.

4.3.5.4. Flexibiliser l'organisation en décrivant les processus de travail

L'exigence de flexibilité des modes d'organisation et de gestion butent d'emblée sur la nécessaire stabilité des missions de service public, garantie de

⁵⁶ Boisvert, Y., Jutras, M., Legault, G.A et Marchildon, A. (2003), *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*, Éditions Liber, Montréal.

durée malgré les changements politiques. De plus, la culture des agents est orientée vers la sécurité individuelle, non vers la prise de risque. Or, l'injonction paradoxale qui consiste à rechercher une flexibilisation de l'organisation dans une organisation structurellement peu encline aux changements nécessite de la part des acteurs des adaptations en termes d'objectivation de leurs performances individuelle et collective. Cela est réalisé notamment par une contextualisation et une simplification itérative des instruments d'évaluation de la performance pour favoriser la compatibilité organisationnelle de la flexibilité recherchée. On peut illustrer cette simplification contextualisée par les perceptions de la performance des présidents d'université qui recherchent l'optimisation des ressources existantes plutôt que celle de nouvelles ressources perçues comme difficilement accessibles. Cela illustre sans doute un certain scepticisme de la part des dirigeants d'université pour mettre en œuvre des changements fondamentaux dans leurs organisation compte tenu de la recherche de sécurité propre à un grande partie des personnels et aux missions de service public que ceux-ci sont amenés à gérer.

En effet, les dirigeants d'université semblent privilégier, pour définir leur niveau de performance organisationnelle, leurs capacités à optimiser leurs ressources actuelles ou à rationaliser leurs coûts de structure. En revanche, la recherche de nouvelles ressources financières ou la limitation de leurs moyens actuels qui supposent de profonds changements dans leur organisation et donc une certaine flexibilité ne semblent pas constituer des objectifs de performance pour les acteurs internes alors même qu'ils sont prescrits plus ou moins directement dans les modes d'évaluation proposés par leur tutelle. En effet, respectivement 97,50% et 71,80% des présidents d'université jugent leur établissement performant lorsqu'il optimise ses ressources et rationalise ses coûts de structure. Ils ne sont que 51,28% à juger leur université performante lorsqu'elle trouve des nouvelles ressources financières et seulement 7,69% lorsqu'on limite leurs moyens pour les optimiser.

Question 2. Pour une université telle que la vôtre, être performante c'est ?

| | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | TOTAL |
|--|-----------------|---------------------|-------|
| Optimiser les ressources pour dispenser | 97,50% | 2,50% | 100% |
| Trouver de nouvelles ressources financières | 51,28% | 48,72% | 100% |
| Faire le mieux possible avec moins de moyens | 7,69% | 92,31% | 100% |
| Rationaliser les coûts de structure | 71,80% | 28,21% | 100% |

Tableau 11. Simplifications de la performance et stabilité de l'organisation

Ceci signifie bien que la gestion du paradoxe flexibilité de l'organisation/stabilité des acteurs et des missions est réalisée par une simplification itérative par contextualisation qui privilégie une performance de gestion des ressources actuelles plutôt qu'une performance par la gestion du changement. C'est là encore un mode itératif de simplification qui pourrait guider les concepteurs des systèmes d'évaluation en vue de la recherche d'une plus grande efficacité. Face à un paradoxe du type changement/stabilité, les managers des organisations universitaires tendent à privilégier l'optimisation de la stabilité plutôt que la gestion du changement. Il faudrait étudier les modes de gestion du même paradoxe dans d'autres structures publiques pour éventuellement définir une éventuelle homogénéité du procédé dans l'ensemble des organisations publiques.

4.3.6. La gestion paradoxale individuel/collectif de la performance universitaire : une mesure de légitimation des instruments d'évaluation

Les réformes engagées ont tendance à sur-développer les analyses, indicateurs aboutissant à un sur-pilotage de l'action publique et à la segmentation des services administratifs pour assurer leur évaluation, ce qui tend à développer ainsi un « égoïsme institutionnel ». Ce sur-pilotage nécessite une contextualisation des indicateurs de performance qui pour ce faire, doit procéder à une simplification itérative des outils d'évaluation. Les réformes conduisent également à se focaliser sur la mesure des performances alors que la finalité des prestations est quelque peu perdue de vue. Ainsi, les instruments d'évaluation prescrits auront tendance à inciter les acteurs universitaires à rechercher une conformité de performance même si celle-ci peut être à nouveau simplifiée par les dirigeants d'université. Il apparaît donc qu'une régulation ago-antagoniste s'opère aussi à partir d'une conformité de

performance qui, sans être totalement remise en cause, est reformulée et contextualisée par les acteurs universitaires.

La contextualisation par simplification itérative se réalise en outre de manière agoniste en renforçant la conformité à certaines formes de performance. Cela confirme notre hypothèse selon laquelle une contextualisation ago-antagoniste des instruments d'évaluation de la performance intervient à partir de simplifications itératives à la fois agoniste (c'est à dire renforçant la recherche d'une performance conforme) et antagoniste (c'est à dire adaptant les niveaux de performance recherchés aux paradoxes induits). En outre, à force de se concentrer sur la mesure quantitative de toutes les activités administratives, les acteurs pourraient courir le risque de ne plus percevoir le sens de la mesure au point de perdre le sens de toute mesure. C'est pourquoi les acteurs universitaires et plus particulièrement les présidents construisent de nouvelles simplifications contextualisées conformes ou antagonistes de manière à favoriser l'application de régulations conjointes à la fois « autorégulatoires » et « hétérorégulatoires ».

Aussi du point de vue de la perspective humaniste de la gestion et de la considération de l'interface entre gestion des politiques et des organisations publiques, les paradoxes évoqués ci-dessus sont inquiétants car ils dénaturent le travail administratif et le simplifient à outrance, lui enlèvent son sens, avec des conséquences importantes pour l'implication et la motivation des agents. Il apparaît, d'un point de vue constructiviste, que les acteurs reconfigurent les outils d'évaluation de la performance en procédant à la construction formelle ou informelle d'un système d'évaluation de la performance recontextualisée à partir de simplifications itératives permettant une adaptation ago-antagoniste des objectifs de performance universitaire.

Selon le point de vue constructiviste, les dimensions objectives et subjectives (les symboles) doivent être prises en compte de manière simultanée. Les auteurs insistent sur le caractère objectif des valeurs et sur la particularité subjective des structures organisationnelles. Selon leur point de vue, les organisations doivent être considérées comme des systèmes ouverts, c'est-à-dire

comme le produit d'un contexte culturel et sociétal particulier. Une fois constituées, les organisations contribuent à influencer le contexte. Il en va ainsi des instruments d'évaluation de la performance qui sont à la fois le produit d'un contexte culturel et d'un système de valeurs mais également le déterminant de ce contexte et de ses valeurs. Le système de valeurs plus ou moins partagées a pour fonction de réaliser l'intégration des membres de l'organisation et il doit se retrouver dans les informations de gestion qui leur sont destinés. Si les sociabilités communes se créent avant tout dans l'action collective, sous la bannière d'un projet commun ou d'objectifs partagés, les systèmes d'évaluation de la performance doivent favoriser l'émergence de ces objectifs communs.

Les règles relatives au « vivre ensemble » sont acceptées dans la mesure où elles font preuve d'une certaine efficacité qui doit provenir de l'apparition de régulations autonomes ago-antagonistes. Il en est ainsi des règles d'évaluation de la performance universitaire dont la conception doit s'inspirer des simplifications objectives et subjectives que réalisent les managers de manière à dépasser la complexité paradoxale de leurs institutions. La symbolique dans les organisations (création de règles sociales, de récits mettant en scène l'organisation) est un enjeu des luttes de pouvoir qui peut s'obtenir par la constitution de règles autonomes et conjointes issues de systèmes de pilotage de performance efficaces, c'est-à-dire proche des perceptions des principaux acteurs universitaires.

4.3.6.1. Prôner le changement en créant la peur et l'apathie

Le discours politique est extérieur à l'université et au fonctionnement de ses services. Il porte principalement sur l'explicitation des nouveaux défis politiques, économiques et sociaux nécessitant la mise en route de réformes administratives importantes. Ce sont avant tout des arguments financiers et économiques sur lesquels se fondent les projets de modernisation de l'administration et donc des universités. Corrélativement, les principes et outils des réformes universitaires sont principalement conçus pour améliorer l'efficacité organisationnelle des services et des activités universitaires.

Ce paradoxe qui consiste à exiger une efficacité organisationnelle pour des raisons financières et budgétaires est assez largement retranscrit ou contextualisé par les acteurs universitaires et plus particulièrement par les présidents d'université. En effet, ce paradoxe a trait aux différents chocs culturels auxquels les membres des universités sont confrontés. Les pressions institutionnelle et sociale pour une réduction des déficits publics et les campagnes de communication qui les accompagnent contribuent à systématiser la rigueur budgétaire dans les universités. Aussi, Les réformes universitaires mettant en œuvre une évaluation et un contrôle de leurs performances vont être perçus comme répondant plus à des intérêts financiers et budgétaires qu'à des exigences d'efficacité ou d'efficacité. Ceci se retrouve particulièrement dans les perceptions ou les interprétations des indicateurs prescrits qui pourront être identifiés comme des instruments au service d'exigences financières et de rationalisation des moyens budgétaires.

On peut imaginer qu'une certaine prudence voire une certaine défiance peut se développer à l'égard d'outils d'évaluation formels prescrits par une autorité de tutelle. Ces réinterprétations sont opérées dans un premier temps par les présidents d'université qui procèdent à une contextualisation simplificatrice des indicateurs pour les rendre moins polémiques. Il en va ainsi des perceptions de la performance des présidents d'université qui affichent très clairement la nécessité pour les universités de répondre à des exigences organisationnelles et d'obtenir avant tout une performance organisationnelle plutôt que financière et budgétaire. Ainsi, les présidents d'université définissent la performance universitaire majoritairement comme organisationnelle (72,50%), ou de qualité de service (97,50%) ou encore de gestion des ressources (80%). Au contraire, ils ont plutôt tendance à sous représenter les performances financière et budgétaire en les considérant comme assez peu représentatives de la performance universitaire (respectivement pour 66,7% et 52,6% des personnes interrogées).

Question 1. Pour vous, la performance à l'Université est avant tout une performance :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|---------------------------|-----------------|---------------------|--------|
| de qualité du service | 97,5% | 2,5% | 100,0% |
| de gestion des ressources | 80,0% | 20,0% | 100,0% |
| organisationnelle | 72,5% | 27,5% | 100,0% |
| budgétaire | 47,4% | 52,6% | 100,0% |
| financière | 33,3% | 66,7% | 100,0% |

Tableau 12. Simplifications organisationnelles de la performance universitaire

Cette contextualisation que nous qualifions de simplificatrice permet de lever une partie du paradoxe en mettant en évidence les objectifs organisationnels réels en renvoyant les objectifs financier et budgétaire au statut de moyens. Nous pensons qu'il s'agit bien d'une simplification plus complexe (ou « simplexification ») des indicateurs d'évaluation car elle permet de créer une régulation autonome qui pourra prendre le caractère de normes. Cette normalisation s'opère bien à partir d'une contextualisation des indicateurs qui, par la simplicité d'action qu'elle recherche, leur assure une légitimité potentielle.

D'autre part, les acteurs universitaires doivent constamment composer, dans leur confrontation avec les indicateurs d'évaluation prescrits, avec une culture politique dont la logique repose sur l'immédiateté, le court terme, le lobbying, les pressions et les influences de toutes sortes alors que la culture universitaire s'inscrit en contrepoint de la plupart de ces caractéristiques. En effet, la créativité universitaire et le goût pour le débat (intellectuel) rentrent en opposition régulière avec le formalisme des systèmes d'évaluation notamment quand ceux-ci bousculent la temporalité universitaire et les modes de gestion interne.

Aussi, les acteurs universitaires contextualisent les modes d'évaluation proposés en se focalisant sur les indicateurs qui répondent plus à des objectifs de long terme pour lesquels ils estiment comprendre les enjeux correspondants à leurs représentations universitaires. De plus, les présidents d'université qui, eux aussi, détiennent une « vision du monde » universitaire axée sur le long terme et sur des négociations internes, vont réinterpréter (ou contextualiser) les indicateurs de

manière à les adapter à la nécessité de maintenir un pouvoir de négociation interne pour chacun des acteurs universitaires. Cette contextualisation pourra se réaliser par simplification de la complexité paradoxale en sélectionnant un type d'indicateur ce qui revient à traduire des objectifs de performance pour qu'ils soient compréhensibles par les acteurs universitaires et l'hétérogénéité de leurs rationalités. Ces dernières peuvent souvent se simplifier par l'intermédiaire d'une vision du monde universitaire commune qui invite au maintien de pouvoirs de négociation (même virtuels) à long terme pour chacun des acteurs. Cette contextualisation simplificatrice pourra donc éliminer, ou du moins ignorer, les instruments d'évaluation qui suggèrent l'atteinte d'un niveau de performance immédiat tel le taux d'insertion professionnelle à 6 mois ou l'obtention d'une cible de performance jugée inaccessible à court terme. De même, selon nos observations, cette simplification tend à favoriser des indicateurs d'évaluation qui autorisent une négociation entre les départements universitaires ou avec la hiérarchie tels que des outils parfois quantitatifs portant sur l'habilitation des diplômés ou leurs contenus.

4.3.6.2. Culture marchande et culture du service public

De même que les clients constituent la nouvelle figure incontournable de la gestion publique et universitaire, la rationalisation des coûts revêt une influence grandissante qui marque en profondeur les esprits et les comportements des acteurs. Le premier aspect de ce paradoxe a trait à la difficulté de considérer les usagers ou les administrés comme étant des clients car toutes les activités réalisées par les universités ne peuvent pas faire l'objet de démarches clients. En effet, alors que les présidents d'université perçoivent l'étudiant plus comme un usager que comme un client (à 89,47% contre 10,53%), les indicateurs d'évaluation mis à leur disposition contrôlent des niveaux de performance propres à satisfaire les clients principaux (étudiant, ministère ou collectivités locales) plus que l'ensemble des usagers de l'université (étudiants, enseignants, chercheurs, personnels technique et administratif, entreprises, collectivités, etc.).

Question 16. Diriez-vous que l'Etudiant est avant tout :

| Un usager | Plutot pas d'accord | Plutot d'accord | TOTAL |
|---------------------|---------------------|-----------------|---------------|
| Un client | | | |
| Plutot pas d'accord | 7,90% | 81,58% | 89,47% |
| Plutôt d'accord | 0,00% | 10,53% | 10,53% |
| TOTAL | 7,90% | 92,11% | 100% |

Tableau 13. Simplifications qualitatives des missions de l'université

Ainsi des indicateurs prescrits tels que le taux de réussite au niveau L et M, le nombre de publications scientifiques, ou le nombre de formations sont des règles d'évaluation qui, en privilégiant plus le quantitatif que le qualitatif, répondent plus à des attentes d'un consommateur (ou client) qu'à celle d'un usager. Compte tenu de la configuration de leur structure, les universités ne peuvent pas toutes répondre avec la même intensité à ce type de revendications consuméristes, ce qui nécessite de la part de leurs dirigeants une réinterprétation des règles d'évaluation pour les rendre, d'une part, comparables et, d'autre part, conformes aux réelles missions universitaires de service public. Cette contextualisation structurelle peut prendre diverses formes notamment en fonction de la taille et de l'environnement de chaque université. Néanmoins, on constate une certaine homonymie dans le choix des normes d'évaluation de la performance qui va plutôt exclure des indicateurs quantitatifs (car dépendant de la taille) comme le nombre d'étudiant ou le nombre de diplômes et formations. Par contre, des indicateurs portant sur le taux d'insertion professionnelle ou la satisfaction des étudiants ou du personnel seront privilégiés.

Nous assistons bien à une simplification qualitative par contextualisation et sélection des indicateurs dans une démarche usager plutôt que dans une démarche client. Ainsi, respectivement 30,44% et 31,88% des dirigeants d'université considérant que la performance universitaire est plutôt une performance financière, privilégient une évaluation par des indicateurs qualitatifs tels que, successivement, le taux d'insertion professionnelle, la satisfaction du personnel ou celle des étudiants. Alors qu'ils ne voient pas des indicateurs quantitatifs tels que le nombre d'étudiants ou de formations comme représentatifs d'une performance qu'ils jugent pourtant financière. Cette volonté de mesurer un objectif quantitatif par des

indicateurs qualitatifs représente bien un paradoxe en partie créé par la confusion entre performance de service et performance financière. Ce paradoxe étant dépassé par la préférence manifeste, dans les représentations des dirigeants d'université, pour des indicateurs qualitatifs simplifiant voire supprimant les effets de taille et d'environnement liés aux indicateurs quantitatifs.

Tableau croisé Performance financière/ indicateurs d'évaluation

| | Le taux d'insertion professionnelle | Satisfaction du personnel | Satisfaction des étudiants | Nombre d'étudiants | Nombre de formations |
|----------------------|-------------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------|----------------------|
| financière | | | | | |
| Cela dépend | 14,49% | 15,94% | 17,39% | 4,35% | 2,90% |
| Plutôt d'accord | 11,59% | 10,15% | 10,15% | 0,00% | 0,00% |
| Tout à fait d'accord | 4,35% | 4,35% | 4,35% | 0,00% | 0,00% |
| TOTAL | 30,44% | 30,44% | 31,88% | 4,35% | 2,90% |

Tableau 14. Simplifications du paradoxe « marchand/non marchand »

Il y a bien simplification de la complexité paradoxale par sélection qualitative des indicateurs pour les normaliser et donc les rendre compréhensibles et opérationnels par rapport à un ensemble de personnels soucieux d'efficacité financière mais aussi de performance dans l'exécution de leurs missions de service public. Cette contextualisation simplificatrice trouve tout son sens dans la résolution de ce paradoxe culturel (marchand/non marchand) qui réside dans la difficile coexistence entre les revendications propres aux clients et celles propres aux usagers ou aux citoyens. Les personnels universitaires opérationnels font face à la pratique quotidienne de ce paradoxe alors même qu'ils sont assez peu consultés quand il s'agit de déterminer les règles d'évaluation de leur performance. En effet, ces personnels mesurent tous les jours dans leur quotidien de travail le dilemme entre exécution de leurs missions de service public pour un grand nombre d'usagers et satisfaction (parfois sélective) d'attentes consuméristes voire communautaristes. Aussi, les acteurs universitaires, conscients de l'existence de ce dilemme opérationnel, ont tendance à revendiquer une évaluation portant plus sur la qualité (de service public) que sur la quantité (de résultats).

4.3.6.3. Rendre la mesure significative et perdre le sens de la mesure : paradoxe « objectifs/moyens »

La recherche de l'efficacité et de la performance amène à se focaliser sur les résultats et l'évaluation (collective et individuelle). Cette attitude s'ensuit des pratiques contractuelles de plus en plus fréquentes dans le secteur public et les universités. L'hypothèse implicite avancée dans le cadre de réformes de type « management » porte sur la certitude qu'une amélioration des outils d'évaluation et de contrôle va forcément conduire à une plus value en termes de gestion des prestations universitaires et des politiques publiques. Or, une telle supposition n'est toujours pas prouvée. Une focalisation sur les principes et outils d'évaluation et de contrôle ne va pas forcément contribuer à améliorer les prestations publiques si ces outils ne sont pas pensés et reliés à la gestion des politiques publiques. Si l'on compare les programmes publics pour l'enseignement supérieur et la recherche définis notamment par la LOLF avec les indicateurs suivis, on peut constater des approches très paradoxales entre outils et objectifs des politiques publiques.

Ainsi, si l'on prend l'objectif n° 2 (Améliorer la réussite à tous les niveaux de formation du point de vue du citoyen et de l'utilisateur), on peut s'interroger sur la pertinence de l'indicateur n° 1 choisi pour gérer cet objectif (pourcentage d'établissements disposant d'un dispositif d'autoévaluation ou d'assurance qualité). Au contraire, on peut même prétendre que l'utilisation de ce mode d'évaluation n'a très peu de lien avec l'objectif recherché d'amélioration de la réussite universitaire et fait naître un paradoxe instrumental. Ce dernier est souvent géré par les présidents d'université au moyen de la multiplication des démarches qualité et de la normalisation de leurs diplômes sans pour autant s'assurer que ces initiatives répondent aux objectifs fixés par leur tutelle.

Il y a là simplification instrumentale de la complexité paradoxale, ce qui consiste à aller au delà des demandes de l'autorité de tutelle en se focalisant sur l'indicateur pour dépasser son inadaptation à l'objectif recherché. Ce dernier est alors négligé ou contourné au profit d'un indicateur qui devient par sa surbrillance une norme de gestion commune et indépassable. D'où cette tendance à considérer,

dans l'environnement universitaire, que l'obtention d'une normalisation externe ou d'une habilitation constituent une garantie d'atteinte des objectifs fixés. Il y a donc confusion très claire entre objectifs et moyens au profit de ces derniers ce qui incite à faire d'un moyen (l'indicateur d'évaluation sur l'assurance qualité) un objectif volumique de performance en effaçant l'objectif initial (l'amélioration de la réussite universitaire). Ce paradoxe objectif/moyen pourrait illustrer par un nombre significatif d'exemple tiré du Programme 150⁵⁷ de la LOLF repris par les lois de finances annuelles.

4.3.6.4. Développer la coordination institutionnelle et générer l'égoïsme institutionnel

L'un des principes majeurs des réformes universitaires et de LRU consiste à restructurer les organisations, de sorte qu'elles puissent mieux servir les clientèles spécifiques auxquelles elles s'adressent en priorité. La gestion par contrat de prestation implique une certaine mise en concurrence et une compétition des services administratifs qui participent d'une logique marchande propre au fonctionnement du *New Public Management*. Il apparaît alors la contradiction entre, d'une part la volonté affichée par les autorités politiques et les instances dirigeantes d'autonomiser et de responsabiliser les activités universitaires et, d'autre part, le besoin d'optimiser la coordination entre ces mêmes activités. Du fait de cet égoïsme institutionnel, les services et les personnels universitaires développent des normes de travail, des habitudes qui leur sont particulières. De ce fait l'émergence de sous cultures est perceptible.

Si l'on pousse la logique des nouveaux outils de gestion introduits dans les universités, on peut estimer qu'ils ont pour but de créer un véritable marché concurrentiel de l'emploi au sein de l'administration en vue de stimuler l'innovation, la créativité et la performance individuelles. Cette orientation a un coût : la disparition lente et progressive des solidarités et des mécanismes basés sur le vécu partagé. Ceci est particulièrement prégnant dans les universités qui sont des

⁵⁷ Programme 150 LOLF : Formations supérieures et recherche universitaire dans PLF 2011

structures d'expertise professionnelle où les processus de négociation sont perçus comme des mécanismes de résolution des conflits entre personnes initiées et parlant le même langage. Ce mode de régulation propre à l'organisation universitaire est perturbé par les injonctions paradoxales recherchant une autonomie des acteurs dans un système toujours plus coordonné. Cette coordination universitaire ne peut exister à l'université que par le maintien des solidarités entre et dans des corporations de personnel qui, de tout temps, ont pris l'habitude de gérer un grand nombre de conflits internes par la négociation dans des instances paritaires. Aussi, cette nécessité de maintenir un espace de négociation entre les membres de l'organisation universitaire se retrouve dans les perceptions et les représentations des dirigeants d'université.

Ainsi, quand on leur demande de qualifier les indicateurs de performance prescrits par l'autorité de tutelle, les présidents d'université réclament une capacité de négociation dans l'évaluation de la performance en suscitant la mise en place d'indicateurs spécifiques (à 83,8%) et en dénonçant les difficultés d'interprétation, le manque de diversité et l'insuffisance des indicateurs actuels. Cela représente bien une insatisfaction par rapport aux systèmes d'évaluation prescrits face à laquelle les dirigeants d'université demandent une plus large prise en compte des spécificités et des capacités d'auto-évaluation de chaque université. Ici, les présidents d'université semblent dire que la contextualisation des indicateurs d'évaluation ne pourra s'obtenir que par la mise en place de règles conjointes d'évaluation à partir de négociation entre autorité de tutelle et universités mais aussi entre les différentes composantes. La complexité paradoxale nécessite ici une gestion coordonnée des systèmes d'évaluation de la performance que les présidents d'université appellent de leurs vœux pour conserver des capacités de négociation et simplifier la résolution des conflits internes. On peut considérer là encore qu'il y a simplification du paradoxe autonomie/coordination et de la complexité attachée à ce paradoxe en vue de maintenir ou de ne pas perturber des valeurs propres à l'organisation professionnelle des universités.

Question 12. Vous diriez que les indicateurs de performance à votre disposition sont :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|---|-----------------|---------------------|--------|
| A compléter par des indicateurs spécifiques à votre établissement | 83,8% | 16,2% | 100,0% |
| Importants dans le cadre de votre réflexion stratégique | 71,8% | 28,2% | 100,0% |
| diversifiés | 39,5% | 60,5% | 100,0% |
| Adaptés à votre université | 40,5% | 59,5% | 100,0% |
| En nombre suffisant | 35,9% | 64,1% | 100,0% |
| Faciles à interpréter | 30,8% | 69,2% | 100,0% |

Tableau 15. Simplifications du paradoxe « autonomie/coordination »**4.3.6.5 Favoriser la participation et l'implication sans liens sociaux durables**

Le discours entourant les différentes réformes universitaires est unanime ; l'implication et la participation de tous les collaborateurs sont nécessaires en vue de relever les nouveaux défis que rencontrent les universités. Or, l'incertitude devient une réelle norme de gestion des ressources dans le monde universitaire où se développe concurrence entre établissements et précarisation des contrats de travail. Ce mode de gestion même s'il se veut incitatif et mobilisateur à l'image de ce qui se fait dans le management privé peut être très inefficace dans l'environnement universitaire où l'implication des personnels a toujours été obtenue par une référence forte au respect des missions de service public et des corps professionnels. Cette incertitude se manifeste dans les réponses des présidents d'université à notre enquête puisque ceux-ci considèrent (à 73%) que dans la relation université/tutelle cette dernière privilégie plutôt des indicateurs de gestion budgétaire et financière en sous utilisant les indicateurs relatifs à la gestion des moyens et la gestion des ressources humaines. Ceci est à rapprocher de la question des définitions de la performance universitaire formulées par les présidents universités qui pour remédier à une gestion de la performance jugée trop financière et budgétaire définissent la performance de leur organisation autour d'objectifs de gestion et d'optimisation des ressources (97,50% y sont plutôt favorables) en vue d'une amélioration de la qualité (pour 67,50% des sondés) et de la satisfaction des usagers (pour 62,50%). On peut alors constater que l'autonomie financière ou la

recherche de nouvelles ressources financières ne représentent pas, pour les managers des universités, des objectifs prioritaires de performance.

Question 14. Dans ses rapports avec les responsables de votre université, le ministère de l'enseignement supérieur privilégie plutôt des indicateurs de performance portant sur :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|---|-----------------|---------------------|--------|
| La gestion budgétaire et financière | 73,0% | 27,0% | 100,0% |
| La gestion des ressources humaines | 45,9% | 54,1% | 100,0% |
| La gestion des formations | 38,9% | 61,1% | 100,0% |
| A compléter par des indicateurs spécifiques à votre établissement | 25,0% | 75,0% | 100,0% |

Tableau 16. Simplification du paradoxe « participation/individualisation »

Question 2 : Pour une université telle que la vôtre, être performante c'est ?

| | Plutot pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|---|---------------------|-----------------|-------|
| Optimiser les ressources | 2,50% | 97,50% | 100% |
| Faire de la qualité plus que de la quantité | 32,50% | 67,50% | 100% |
| Satisfaire les étudiants, le personnel | 37,50% | 62,50% | 100% |
| Trouver de nouvelles ressources financières | 48,72% | 51,28% | 100% |
| Accéder à une autonomie financière | 56,41% | 43,59% | 100% |

Tableau 17. Simplifications sélectives de la performance universitaire

Au demeurant, face à ce paradoxe et à l'incertitude qu'il suscite s'agissant de la stabilité des statuts et des activités universitaires, les dirigeants universitaires ont plutôt tendance à considérer que les objectifs de performance les plus opérationnels portent surtout sur la satisfaction des étudiants et des personnels par l'optimisation de la gestion des ressources (humaines, matérielles et financières). Ce qui suppose que, pour obtenir la satisfaction du personnel tout en optimisant la gestion des ressources humaines, ces dernières puissent collaborer et participer à la construction et à l'évaluation de leur propre performance (puisqu'on mesure leur satisfaction). Ceci renforce l'idée déjà établie selon laquelle les indicateurs d'évaluation jugés paradoxaux par les présidents d'université sont simplifiés lors

de leur contextualisation. Dans le cas du paradoxe présenté ici, la simplification peut être qualifiée de sélective car elle se focalise sur la performance de qualité du service et de gestion des moyens en cherchant à réduire l'influence de la performance financière et budgétaire. Par contre, on pourrait s'interroger sur l'efficacité d'une telle simplification car son passage à l'état de norme (sa normalisation) peut réclamer un certain temps compte tenu des réflexes créés auprès des personnels universitaires par les longues périodes de négociations budgétaires entre l'université, sa tutelle et ses composantes.

Au delà de l'identité des agents publics, c'est la définition de leurs métiers, avec les valeurs qui leur sont attachées, qui est remise en question. Or, le désir de métier est toujours présent dans les universités. Le sens du travail et des activités professionnelles est un élément central en rapport avec la motivation des agents. Les indicateurs d'évaluation de la performance ne peuvent atteindre une certaine légitimité qu'à la condition de respecter les valeurs professionnelles des universitaires qui intègrent des espaces de négociation et de résolution des conflits entre pairs. C'est pourquoi les systèmes d'évaluation de la performance ne peuvent pas imposer que des cibles de performance. Si elles doivent exister, celles-ci nécessitent auparavant une négociation ou une coordination pour délimiter les objectifs de performance individuels et collectifs. Ces deux préalables représentent les déterminants des normes d'évaluation autonomes auxquelles nous sommes attachés pour légitimer et donner du sens aux systèmes d'évaluation de la performance. Ces besoins de légitimité et de sens apparaissent dans les représentations des présidents d'université qui réinterprètent ou contextualisent les indicateurs prescrits pour les rendre opérationnels. Cette subjectivation des indicateurs de performance, par ceux que nous considérons comme les médiateurs universitaires, doit être intégrée en amont dans la construction des systèmes d'évaluation pour leur permettre de développer des règles conjointes et légitimes. Force est de constater que les réformes universitaires n'ont pas réellement intégré l'importance représentée par la culture organisationnelle afin d'atteindre des objectifs qu'elles s'étaient fixées. Au contraire, les outils et principes propres à la LOLF puis à la LRU se révèlent incapables d'intégrer des considérations de type symbolique ou culturel dans leur logique purement comptable et économique.

En lieu et place d'imposer des réformes par le haut et de manière non concertée, il serait plus judicieux de construire les changements avec les acteurs, de sorte à bénéficier de l'importante expertise détenue par les agents de métier. Il s'avère opportun de bien communiquer le sens ou les objectifs des transformations engagées afin que les acteurs puissent s'y identifier ou les combattre : le sens et les valeurs des réformes pourront être partagés par le plus grand nombre.

4.3.6.6. Au final, des mondes difficiles à concilier

Il paraît nécessaire que les organisations déploient des efforts en vue de créer des liens de confiance en leur sein et que les acteurs puissent se reconnaître dans les projets et buts qu'elles se proposent d'atteindre. Une organisation doit donc légitimer ses règles et ses objectifs par les conditions de rétribution qu'elle propose à ses membres. Les initiateurs des réformes ont imposé une problématique, celle de la nécessaire mutation des organismes et institutions publiques tout en traduisant celle-ci dans différents langages en vue d'augmenter le nombre d'acteurs prenant part aux transformations administratives (qualité des services et « débureaucratization » ont été les fronts principaux).

4.3.7. La gestion paradoxale autorité/autonomie de la performance universitaire : une mesure de légitimation des instruments d'évaluation

4.3.7.1. Servir le client et mécontenter l'utilisateur

D'une part, les clients ne se préoccupent que de la prestation qu'ils peuvent obtenir, alors que, d'autre part, les usagers s'inquiètent des processus qui mènent à la livraison des prestations. Il existe un danger évident à réduire la figure du citoyen à celle unique du client. Les systèmes d'évaluation de la performance universitaire ont souvent pour vocation de vérifier cette conformité à un niveau de prestation par la définition de cibles à atteindre (en matière d'insertion professionnelle, de réussite universitaire, de taux d'encadrement, etc.). Ce mode d'évaluation, s'il a l'avantage de déterminer des objectifs quantifiables et

identifiables, néglige une grande partie des vocations de service public que l'on peut attribuer aux prestations universitaires. En effet, l'évaluation de la performance est, dans un tel système, centrée sur le résultat de la prestation universitaire sans préoccupation sur la qualité, la satisfaction et l'efficacité des moyens mis en œuvre. Or l'utilisateur (étudiant, président, enseignant, chercheur, personnel technique, entreprise, collectivité, etc.) évalue la performance universitaire pas uniquement en fonction du résultat de la prestation mais aussi en fonction de sa perception de ce que doit être une prestation universitaire.

Ceci est particulièrement vérifiable à partir des perceptions de la performance que nous avons étudiées. Ainsi, lorsqu'on leur demande de définir l'étudiant, les présidents d'université ont surtout tendance à le considérer comme un usager (à 92,30%) plus qu'un client (à seulement 26,30%). Ceci signifie bien que les acteurs universitaires contextualisent les objectifs de performance orientés client pour les traduire et les orienter vers l'utilisateur dont les attentes et les perceptions de la performance sont plus facilement identifiables. Ce rapprochement entre performance universitaire et usager permet ainsi d'orienter les objectifs universitaires non seulement vers les résultats mais également vers la performance des processus de production. C'est ainsi que l'étudiant est plutôt perçu (à 97,30%) comme un acteur de la performance universitaire et comme une ressource universitaire (à 66,70%). La traduction opérée par les présidents d'université grâce à une simplification itérative permet ainsi de donner du sens et une certaine cohérence aux objectifs généraux de performance universitaire en fixant des règles autonomes axés à la fois sur les résultats des prestations et sur leurs modes de production.

Question 16. Diriez-vous que l'Étudiant est avant tout :

| | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Total |
|---|-----------------|---------------------|--------|
| Un usager | 92,3% | 7,7% | 100,0% |
| Un acteur de la performance universitaire | 97,3% | 2,7% | 100,0% |
| Une ressource | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| Une variable stratégique | 50,0% | 50,0% | 100,0% |
| Un client | 26,3% | 73,7% | 100,0% |

Tableau 18. Simplification opérationnelle des objectifs de performance

Cette simplification par « enrichissement » des objectifs de performance répond à un besoin de légitimation des instruments d'évaluation qui se construit à partir des opérationnels et de leurs connaissances des processus de production. Les opérationnels construisent donc des régulations autonomes plus ou moins formelles à partir de leur degré de maîtrise des systèmes productifs. Ils traduisent et transforment les prescriptions autoritaires de performance pour les rendre compatibles avec leurs connaissances des processus universitaires, ce qui devrait être pris en compte par les concepteurs des instruments d'évaluation de manière à guider ou encadrer ces modes de traduction ou de simplification. En effet, on peut craindre que, par la définition d'objectifs trop vagues, les systèmes d'évaluation de la performance favorise l'émergence de simplifications ou de traductions multiples définies à partir des diverses rationalités universitaires. Ce constat nécessite donc probablement, lors de la conception d'un système d'évaluation de la performance, de définir le degré « autonomie-hiérarchie » que l'on souhaite attribuer aux acteurs publics et à leurs dirigeants. Ce degré « autonomie-hiérarchie » apparaissant alors dans les instruments d'évaluation afin de favoriser la récursivité des prescriptions et des constructions de performance.

4.3.7.2. Favoriser la compétition et la performance interne, et fâcher le contribuable

Les réformes sont justifiées par la nécessité de rendre le fonctionnement administratif moins coûteux alors que les systèmes d'évaluation sont aussi destinés à fixer les modalités d'attribution des primes ou bonus aux cadres et au personnel des universités. Pour dépasser ce paradoxe, les acteurs universitaires vont plutôt favoriser une simplification ou décomplexification des instruments d'évaluation autour d'indicateurs qui ne vont pas contrarier les contribuables et la société civile. Les présidents d'université semblent privilégier des modes d'évaluation de la performance portant plus sur la gestion des moyens que sur l'innovation et la créativité pédagogique et scientifique. Ainsi, les dirigeants d'université identifient les faiblesses universitaires comme une mauvaise gestion des moyens (insuffisance de professionnalisation des formations, inflation de l'offre de formation ou une gestion pas suffisamment autonome des établissements) alors qu'ils jugent

majoritairement que les faiblesses universitaires ne proviennent pas d'une insuffisante reconnaissance des établissements par leurs prises d'initiatives et leur créativité (une notoriété scientifique et une reconnaissance internationale insuffisante).

Question 29. Selon vous, les faiblesses du système universitaire français s'explique par :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|--|-----------------|---------------------|--------|
| Une insuffisante professionnalisation des formations | 75,7% | 24,3% | 100,0% |
| Une inflation non maîtrisée de l'offre de formation | 64,9% | 35,1% | 100,0% |
| Une gestion pas suffisamment autonome des établissements | 62,2% | 37,8% | 100,0% |
| Des missions pas suffisamment claires | 37,8% | 62,2% | 100,0% |
| Une notoriété scientifique insuffisante | 36,1% | 63,9% | 100,0% |
| une reconnaissance internationale insuffisante | 30,6% | 69,4% | 100,0% |
| Un trop grand nombre de sites universitaires secondaires | 18,9% | 81,1% | 100,0% |

Tableau 19. Simplification du paradoxe « résultats/moyens »

La simplification itérative ou décomplexification de ce paradoxe « résultats/moyens » s'obtient par une focalisation des acteurs universitaires sur l'amélioration de la gestion des moyens plus que sur le développement d'initiatives autonomes. Par conséquent, ce type de paradoxe « résultats/moyens » se résout ou du moins se gère par un recours à la hiérarchie et à la conformité à des normes de performance prescrites. Cela justifie bien l'hypothèse générale déjà évoquée selon laquelle c'est une gestion du couple « autonomie-hiérarchie » sur l'axe « autorité-indépendance » qui permet de dépasser la complexité paradoxale développée à la fois par les structures et les systèmes d'évaluation de performance construits au sein de ces structures.

4.3.7.3. Légitimer les réformes par l'indépendance des activités tout en créant des inégalités et des jalousies

Parmi les instruments et outils renforcés par la loi LRU et les réformes universitaires successives, la gestion par contrats de prestations (formation, technique, administrative) commence à devenir une pratique assez courante au sein

des universités françaises. Des indicateurs sont également définis de manière à pouvoir évaluer si les activités ont été réalisées selon des normes d'efficacité et d'efficacités. Ainsi, deux régimes se côtoient au sein des universités, ce qui peut, bien évidemment, déboucher sur des inégalités, donc des conflits et des jalousies. En effet, on retrouve dans les outils d'évaluation de la performance universitaire des indicateurs en matière de gestion de la masse salariale ou de gestion des activités administrative et technique qui incitent indirectement à l'externalisation des activités non seulement de support mais aussi principales. Dans le même ordre d'idée, le développement des partenariats public-privé même s'ils s'inscrivent dans une démarche de recherche d'efficacité peuvent avoir des effets particulièrement démotivants sur les acteurs internes.

Les outils d'évaluation de la performance peuvent donc être considérés comme destructeurs s'ils développent une concurrence paradoxale intra et extra organisationnelle. Ils délégitiment en effet tous les efforts entrepris en vue d'améliorer l'efficacité organisationnelle des services et départements universitaires et peuvent durablement démotiver les membres de l'organisation qui sont témoins de telles contradictions. Aussi, il semble que les présidents d'université, en tant que médiateur entre autorité de tutelle et services opérationnels, soient tenus de réinterpréter ou traduire les modes d'évaluation prescrits afin de les rendre intelligibles et compatibles avec l'implication croissante des personnels. C'est ce qu'ils réalisent en concentrant leur attention sur des indicateurs qui vont dans le sens d'une éventuelle distinction entre activités principales et activités de support. Cette analyse de la valeur est imposée par les indicateurs de performance prescrits et suscitent donc des choix d'internalisation ou d'externalisation des activités qui vont plutôt dans le sens d'une simplification de conformité afin de se rapprocher des exigences de résultat et d'indépendance tout en acceptant la concurrence interne mais surtout externe qu'elle entraîne. On est bien là aussi dans une résolution du paradoxe par le couple ago-antagoniste « autonomie-hiérarchie » qui se réalise par une simplification des instruments d'évaluation pour les rendre conformes aux exigences d'indépendance de l'autorité. Ce choix de retenir comme objectif de performance l'indépendance des activités et services universitaires est accepté par les managers car il contribue à rendre plus simple l'évaluation des

activités tout en permettant une montée en complexité des outils d'évaluation de la performance qui deviennent adaptés à chacune des structures et sous-structures universitaires.

Les réponses des présidents d'université à la question de l'identification de leurs propres niveaux de performance semblent confirmer l'existence de ce mode de simplification de conformité aux règles établies. Ainsi, lorsqu'on leur demande de citer les activités performantes de leur université, les dirigeants privilégient la performance des activités universitaires principales telles que la formation, la recherche, la gestion budgétaire et sous évaluent les activités de support telles que la vie étudiante, la gestion du personnel et des infrastructures. On peut donc en conclure que les managers d'université traduisent et contextualisent les exigences d'efficience et d'efficacité des activités universitaires en focalisant l'évaluation de la performance sur les activités principales de l'Université non « externalisables ». Cette traduction est aussi une simplification itérative (de conformité) car elle consiste à donner du sens à des exigences hiérarchiques peu pragmatiques et assez paradoxales. La gestion paradoxale se réalise ainsi par une confirmation du paradoxe de mise en concurrence des activités universitaires.

Ainsi, l'insertion professionnelle (pour 20,20%), la formation (pour 16%), la réussite des étudiants (pour 15,10%) constituent les niveaux de performance les plus élevés perçus par les dirigeants, ce qui place la gestion des formations (académiques ou professionnelles) au centre des préoccupations des universités au même titre mais à un degré moindre que la recherche et la gestion budgétaire. Cette simplification des activités universitaires performantes confirme bien, à l'évidence, l'existence d'activités universitaires concurrentielles (formation, recherche, financement) mais elle crée surtout une nouvelle forme de concurrence interne et externe pour les activités de support assez peu enclines à intégrer un modèle concurrentiel auquel les personnels sont assez peu familiarisés. Cette simplification traductrice réalisée par les dirigeants d'université ajoute donc de l'insécurité au sein de l'Université, ceci pour lever l'ambiguïté qui pouvait naître de l'apparition de l'injonction paradoxale « indépendance/égalité ».

Question 10. Citez les activités pour ou dans lesquelles votre université vous semble performante ?

| | Cochez la ou les cases |
|---|------------------------|
| Insertion professionnelle des étudiants | 20,2% |
| Formation | 16,0% |
| Réussite des étudiants | 15,1% |
| Gestion budgétaire et financière | 11,8% |
| Recherche | 10,1% |
| Gouvernance de l'établissement | 10,1% |
| Vie étudiante | 8,4% |
| Personnel | 5,0% |
| Infrastructures | 3,4% |
| Autres | 0,0% |
| Total | 100,0% |

Tableau 20. Simplification du paradoxe « indépendance/égalité »

Au contraire, la simplification apportée par les managers confirme donc l'introduction d'un modèle concurrentiel pour toutes les activités universitaires et la disparition du principe de l'égalité de traitement des services. Il apparaît très clairement, à travers cette reformulation des activités universitaires performantes et donc des cibles de performance, que la mise en concurrence portent sur toutes les activités et supposent des traitements (plus ou moins égalitaires) adaptés aux niveaux de performance de chacune d'entre elles.

4.3.7.4. Impulser des valeurs marchandes dans un monde dont les références sont souvent contradictoires

La logique consistant à introduire des mécanismes de marché dans les processus de production des unités administratives part de l'axiome selon lequel les principes de marché sont supérieurs pour améliorer la performance et l'efficacité productives. Dès lors, la mise en concurrence des universités entre elles, ainsi que de leurs collaborateurs, sont des indicateurs de l'utilisation de ces principes de marché dans les réformes universitaires. Au-delà du fait que l'hypothèse selon laquelle le marché est fondamentalement supérieur à toute autre forme de coordination dans les organisations n'est pas du tout évidente, ni prouvée du reste, et qu'elle correspond plus à un projet politique ou idéologique, il n'en

reste pas moins qu'elle se trouve à la base de profonds bouleversements au niveau de la légitimation des activités menées par les organisations universitaires.

D'après les travaux de Max Weber, la bureaucratie est un monde dont les valeurs fondatrices sont non seulement complexes mais également particulières. Elle est le règne de la règle formelle, de la hiérarchie et du respect des lignes de commandement, elle est construite de sorte que les actes publics soient réalisés en conformité avec des normes légales garantissant une certaine impartialité dans la réalisation des missions de service public. Il est probable que l'une des limites des expériences d'introduction à l'université de logiques de management privé (par la standardisation des résultats) fondées sur la prédominance de valeurs marchandes soit précisément constituée par les activités d'autorité publique qui peuvent difficilement être justifiées uniquement par des références marchandes. En effet, nous pouvons constater dans les traductions des indicateurs d'évaluation opérées par les présidents d'université, une volonté de simplifier la complexité paradoxale par un recours important à des indicateurs non marchands portant plus sur l'efficacité des missions de service public que sur la satisfaction des clients universitaires ou sur des critères de rentabilité financière. Ceci s'observe plus particulièrement dans les réponses des présidents d'université aux questions portant sur les performances universitaires. Ainsi, ils définissent majoritairement (à 69,20% et 73,70%) la performance universitaire comme sociale et organisationnelle (c'est à dire non marchande) alors qu'ils considèrent qu'elle n'est ni économique (61,50%), ni politique (65,80%) c'est à dire ne répondant pas à des exigences financières ou des clients universitaires.

Question 3. Vous définiriez la performance de votre Université comme :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|-----------------------------------|-----------------|---------------------|--------|
| Une performance organisationnelle | 73,7% | 26,3% | 100,0% |
| Une performance sociale | 69,2% | 30,8% | 100,0% |
| Une performance économique | 38,5% | 61,5% | 100,0% |
| Une performance politique | 34,2% | 65,8% | 100,0% |

Tableau 21. Simplification positive du paradoxe « missions publiques/missions marchandes »

Cette simplification est bien, au sens de Schopenhauer, une représentation positive (et probablement plus complexe) car elle donne un caractère opératoire aux indicateurs d'évaluation en facilitant l'apparition de routines et de règles autonomes d'évaluation plus légitimes. La connaissance de ce mode de simplification sélective met en avant le processus de traduction opéré par les acteurs publics pour maintenir ou justifier la réalisation de missions de service public. La « logique de l'honneur » mise en évidence par P. d'Iribarne⁵⁸ justifie sans doute en partie cette volonté des acteurs universitaires d'évaluer leur performance plus sur la réalisation et l'efficacité de missions professionnelles que sur l'obtention d'objectifs marchands.

4.3.7.5. Justifier par des promesses qui ne sont pas tenues dans les faits

L'écart séparant promesses et discours officiels et le quotidien des acteurs est parfois tel qu'il peut remettre en cause la légitimité des réformes universitaires entreprises. C'est dire combien cette notion de légitimité est incontournable dans la réflexion sur les réformes des organisations publiques. Ce besoin de légitimité est défini par les acteurs universitaires en recherchant une traduction par simplification des systèmes d'évaluation de performance souvent perçus comme des instruments de communication au service de discours ministériels souvent jugés illégitimes.

Cette simplification de légitimation des outils d'évaluation se concentre sur des indicateurs ou des objectifs de performance spécifiques à chaque établissement. Elle s'éloigne des incantations officielles qui insistent sur des considérations générales peu en rapport avec le quotidien des acteurs de l'Université. Ainsi, les présidents d'université mettent en avant la nécessité de développer des indicateurs spécifiques et semblent négliger une partie des objectifs de performance affichés comme indispensables à la compétitivité des universités françaises. Ainsi la performance dans les classements internationaux ou la reconnaissance scientifique des universités qui postulent les grandes

⁵⁸ P. d'Iribarne, *La logique de l'honneur*, Seuil, 1989.

orientations de la LRU et du passage aux RCE sont assez peu définis par les présidents d'université comme des indicateurs légitimes de performance. Aussi, quand on leur demande ce qu'ils entendent par université performante, les responsables d'université répondent majoritairement (à 77,50%) qu'il ne s'agit pas d'un établissement qui satisfait aux exigences des classements internationaux ni à celles d'autonomie financière voulues par la réforme LRU (à 56,41%). Alors qu'en contrepartie, les préoccupations de performance des dirigeants semblent porter majoritairement sur la définition d'objectifs spécifiques (à 90%), sur le développement de collaborations Université-entreprise (à 87,50%) et à un degré moindre sur l'investissement socio-économique localisé (à 52,50%). Tout cela contribue à faire des spécificités universitaires un outil important de régulation de la performance aux yeux des acteurs internes, ce qui manque pas de rentrer en contradiction avec les objectifs généraux affichés par les réformes et ainsi de simplifier les objectifs de performance universitaire en levant le paradoxe « général/spécifique » construit par les discours officiels liés à la performance publique.

Question 2. Pour un établissement tel que le vôtre, être performante c'est ?

| | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | TOTAL |
|---|-----------------|---------------------|-------|
| Satisfaire aux exigences des classements internationaux | 22,50% | 77,50% | 100% |
| Accéder à une autonomie financière | 43,59% | 56,41% | 100% |
| Trouver de nouvelles ressources financières | 51,28% | 48,72% | 100% |
| Etre un acteur socio-économique fondamental | 52,50% | 47,50% | 100% |
| Développer les collaborations Université-entreprises | 87,50% | 12,50% | 100% |
| Avoir des objectifs et les atteindre | 90,00% | 10,00% | 100% |

Tableau 22. Simplification du paradoxe « général/spécifique » des objectifs de performance

Par conséquent, un recours à l'évaluation des spécificités universitaires semble réclamé par la majorité des sondés afin de participer à la construction des systèmes d'évaluation autonome et légitime. La norme et le cadre d'autonomie, accordé (du moins officiellement) aux universités, sont ainsi activés par les responsables pour traduire et simplifier le paradoxe des discours dans un contexte où les spécificités locales rendent complexes l'exercice d'une évaluation homogène et générique. Cela est corroboré par l'analyse des réponses des managers d'université à la question de la spécificité de leur université. Celle-ci

permet de constater que la qualité de la recherche scientifique ou l'image internationale (à partir des relations internationales) qui sont pourtant des objectifs officiels et généraux de performance ne sont pas considérés comme des éléments de spécificité et donc de reconnaissance pour les universités françaises. Ces spécificités reconnaissables portent plus sur la qualité ou l'originalité des formations ou encore sur les collaborations socio-économiques. Les présidents d'université souhaitent que l'évaluation de la performance puisse se simplifier autour d'objectifs spécifiques et généraux à chaque établissement afin de dépasser le paradoxe « général/spécifique » qui associe la performance universitaire à des objectifs simplistes portant sur la reconnaissance internationale et la compétitivité des établissements. Or, cette reconnaissance et cette compétitivité sont davantage perçues par les spécificités de chaque université qui constituent le début d'une règle autonome d'évaluation issue d'une simplification des systèmes d'évaluation prescrits.

Question 27. Diriez-vous que la spécificité de votre université se reconnaît par :

| | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|---|---------------------|-----------------|-------------|
| La professionnalisation des formations | 2,70% | 97,30% | 100% |
| La qualité des cursus ou des intervenants | 8,57% | 91,43% | 100% |
| La collaboration université-entreprise | 18,92% | 81,08% | 100% |
| Le taux de réussite aux examens | 30,56% | 69,44% | 100% |
| La diversité des formations proposées | 42,11% | 57,90% | 100% |
| Les relations internationales | 43,24% | 56,76% | 100% |
| La qualité de la recherche scientifique | 44,74% | 55,26% | 100% |

Tableau 23. Simplification par des objectifs spécifiques de performance

4.3.7.6. Compter sur l'implication des agents publics, sans modernisation de la gestion des moyens humains et matériels

Il est préoccupant de noter que la gestion des moyens humains et matériels n'est quasiment jamais intégrée en amont des réformes, mais uniquement en aval, c'est-à-dire une fois que les changements sont initiés et qu'il s'agit de limiter les dégâts que ces derniers peuvent occasionner sur le « moral des troupes ». Il est

donc souhaitable que la gestion des ressources soit pleinement intégrée dans le « design » des réformes elles-mêmes, de sorte à anticiper les peurs et incertitudes qui ne manquent pas d'apparaître parmi les acteurs lorsqu'ils sont confrontés à l'évolution de leur environnement de travail.

Paradoxalement, on assiste à une demande accrue d'implication, de mobilité et de flexibilité, alors que les contreparties offertes se font rares, notamment du fait de la volonté politique de limiter les dépenses publiques. Le personnel subit des pressions, toujours plus fortes, à la performance, vers plus de flexibilité, de mobilité et d'implication, alors que son poids dans les négociations, dans les prises de décision et dans les orientations stratégiques est toujours plus faible. A cet égard, il faut bien admettre que l'accent des réformes a surtout et avant tout porté sur la modernisation des structures et processus de travail des universités, donc sur l'amélioration de l'efficacité, sans avoir nécessairement un impact sur leur efficacité dans la mise en œuvre de politiques publiques. Ce paradoxe « efficacité/efficacité » est assez bien circonscrit par les présidents d'université qui pour y faire face privilégient des objectifs de performance portant plus sur l'amélioration des formations et de la recherche que sur la gestion optimale des ressources ou la redéfinition des missions de l'université.

A la question portant sur la définition des objectifs généraux de l'université, les responsables questionnés privilégient des objectifs portant sur la qualité des formations (insertion professionnelle, niveau général de formation) et de la recherche (diffusion et rayonnement de la recherche). Au contraire, ils négligent plus la gestion des infrastructures et des moyens en revendiquant un maintien des missions universitaires actuelles ce qui réfute la volonté des réformes universitaires d'élargir le spectre de ces missions. Ainsi, les managers universitaires se focalisent sur une performance simplifiée autour des missions universitaires canoniques que sont l'enseignement et la recherche pour dépasser les effets paradoxaux que pourraient induire, selon eux, la focalisation sur un ensemble de missions anciennes et nouvelles avec des objectifs de performance très larges.

Question 6. Selon vous, les objectifs généraux d'une université sont :

| | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|---|---------------------|-----------------|-------|
| L'amélioration de l'insertion professionnelle | 5,00% | 95,00% | 100% |
| L'adéquation formation - emploi | 17,50% | 82,50% | 100% |
| L'élévation du niveau général de formation | 17,50% | 82,50% | 100% |
| La diffusion et la valorisation de la recherche | 22,50% | 77,50% | 100% |
| Le rayonnement de la science et de la culture française | 27,50% | 72,50% | 100% |
| Une amélioration des infrastructures | 45,00% | 55,00% | 100% |
| Une redéfinition des missions de l'Université | 67,50% | 32,50% | 100% |
| une gestion plus optimale des moyens | 89,74% | 10,26% | 100% |

Tableau 24. Simplification de la diversité et de la non complémentarité des objectifs et indicateurs de performance

Toute organisation se trouve également confrontée à l'obligation de légitimer ses orientations, ses objectifs, ses valeurs, ainsi que ses processus de travail auprès de ses propres collaborateurs, ceci afin d'assurer la fidélité et l'implication des forces de travail qui lui permettent de fonctionner et de délivrer des biens et services. Or, les systèmes d'évaluation de la performance, s'ils veulent être perçus comme légitimes, se doivent de participer à la construction de la normativité des instruments d'évaluation utilisés. C'est ce qui semble transparaître dans les propos des responsables d'universités qui, tout en reprenant les indicateurs prescrits, les traduisent ou simplifient la complexité paradoxale qu'ils induisent par leur confrontation avec la complexité universitaire. La simplification porte alors sur les effets paradoxaux induits par l'indicateur appliqué à un contexte universitaire jugé complexe. Cette simplification est donc probablement plus une simplification des conséquences de l'application des indicateurs d'évaluation qu'une simplification instrumentale portant sur les causes de ces effets paradoxaux.

Ainsi, il nous semble que c'est bien dans les représentations de la performance des acteurs universitaires que nous pouvons analyser les modes de simplification de la performance car c'est à travers leurs perceptions de la performance que les responsables d'université définissent les premiers contours des normes autonomes d'évaluation de la performance universitaire. En effet, celles-ci peuvent se construire à partir de l'analyse des effets paradoxaux induits (par l'application d'indicateurs prescrits) qui se retrouvent dans les discours des acteurs

universitaires. Ces derniers déterminent, à partir de leurs connaissances du contexte universitaire et de son organisation, les effets paradoxaux produits par les instruments d'évaluation et retranscrivent ces conséquences dans une simplification des objectifs de performance et donc potentiellement de leurs règles (autonomes) d'évaluation. C'est cette simplification que nous analysons (à travers les représentations de la performance des présidents d'université) pour en étudier les formes afin de comprendre comment se construit le processus de normalisation des indicateurs d'évaluation de la performance universitaire.

Les réflexions menées ici ont pour but uniquement d'esquisser des solutions possibles pour sortir des contradictions auxquelles se trouvent actuellement confrontés les différents acteurs impliqués dans les réformes universitaires. Lorsque le paradoxe est réellement présent, seule une approche renouvelée de la problématique permet d'en sortir. Les perceptions des présidents d'université et des acteurs universitaires contribuent à un renouvellement des paradoxes puisqu'elles représentent une réinterprétation contextualisée des indicateurs et objectifs de performance afin de lever les paradoxes identifiés. Ces réinterprétations génèrent des modes de simplification des objectifs de la performance universitaire destinés à délimiter le cadre dans lequel des instruments autonomes ou routines d'évaluation pourrait apparaître. Donc, nous considérons que les simplifications opérés sont le fruit de réinterprétation et contextualisation des indicateurs que nous analysons comme une étape initiale du processus de normalisation des indicateurs qui peut permettre de participer à la construction de règles conjointes d'évaluation. Ces simplifications sont donc des traductions des paradoxes identifiés par les acteurs universitaires et rapprochant les systèmes d'évaluation prescrits et le contexte universitaire.

Une fois ces paradoxes identifiés, puis analysés, il s'agit d'apporter des réponses qui puissent remédier à certains effets pervers de ces systèmes d'évaluation évoqués en relation avec ces contradictions. A cet égard, seront abordées différentes pistes visant à poser les bases d'un pilotage efficace de la performance universitaire fondé sur la mise en œuvre progressive d'une normalisation des instruments d'évaluation avec l'apparition en premier lieu de

règles autonomes d'évaluation en vue du développement d'une légitimité supérieure provenant de règles conjointes.

4.4. Les simplifications autonomes répondent aux paradoxes apportées par les règles officielles

4.4.1. Paradoxe « coordination globale /efficacité opérationnelle »

Un paradoxe détectable dans les représentations de la performance étudiées réside dans la difficile distinction entre les activités opérationnelles et administratives et celles ayant trait aux responsabilités politiques et donc stratégiques. Aussi, les dirigeants d'université par leur interprétation semblent simplifier les objectifs de performance en se concentrant sur des missions universitaires simplifiées et en les diffusant, de manière transparente, entre les différents acteurs et les différents niveaux de responsabilité à toutes les étapes du pilotage de la performance universitaire. Cela ne signifie nullement de noyer la responsabilité des uns et des autres, mais de travailler ce partenariat sur la base d'un processus de déploiement systématique des objectifs de performance. Pour cela, les présidents d'université, comme nous l'avons vu plus haut, semble vouloir réduire l'évaluation de la performance autour de missions universitaires traditionnelles tel que l'enseignement et la recherche.

De plus pour renforcer ce processus de coopération entre les niveaux et les instances du pilotage des actions universitaires, les dirigeants d'université semblent plébisciter des objectifs et des indicateurs permettant d'évaluer le degré de coordination propre entre l'Université et ses départements, ou encore le degré de coordination du partenariat « ministère-université ». De ce fait, les présidents d'université pensent que l'amélioration de la performance interne de leur université peut s'obtenir majoritairement par une amélioration des systèmes de contrôle et de la communication interne qui représentent des moyens de coordination interne mais aussi en direction de l'autorité de tutelle. Au contraire, les objectifs d'efficacité des moyens à leur disposition voire l'obtention de nouveaux moyens ne sont pas identifiés par les dirigeants comme des sources majeures d'amélioration de la

performance interne de leur organisation. Aussi, en insistant sur de tels objectifs de coordination, une importance est accordée au bon fonctionnement du réseau en charge de la réalisation des objectifs de performance.

Question 5. La performance interne de votre université peut être obtenue par :

| | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|---|---------------------|-----------------|-------|
| Une amélioration des systèmes de contrôle | 22,50% | 77,50% | 100% |
| Une amélioration de la communication interne | 30,77% | 69,23% | 100% |
| Obtenir plus de moyens humains | 53,85% | 46,15% | 100% |
| Accéder à une autonomie financière | 56,41% | 43,59% | 100% |
| Une redéfinition des missions de l'Université | 67,50% | 32,50% | 100% |
| Faire le mieux possible avec moins de moyens | 92,31% | 7,69% | 100% |

Tableau 25. Simplification en vue d'une coordination globale

4.4.2. Paradoxe « objectif politique/objectif économique »

Ce paradoxe existe par la confusion qui peut apparaître entre les objectifs d'économie et de rationalisation de la dépense publique (clairement perceptibles dans les systèmes d'évaluation de la performance) et les missions universitaires perçus comme des objectifs de politique publique par les acteurs universitaires. Le principe général de la LRU et de la LOLF est que les membres de l'Exécutif ministériel doivent continuer à porter la responsabilité politique de la bonne gestion des universités qui se trouvent sous leur tutelle, tout en déléguant, sur la base d'objectifs clairement négociés, des domaines d'actions assortis d'une autonomie correspondante. Aussi, les acteurs universitaires et au premier chef la gouvernance universitaire, semblent gérer ce paradoxe en privilégiant, de façon systématique, des indicateurs susceptibles de mesurer les *outcomes*, ou la qualité des prestations publiques, notamment dans l'optique de la mesure de l'atteinte des objectifs des missions de service public. Ceci s'oppose quelque peu à l'évaluation de l'efficacité organisationnelle priorité des concepteurs et défenseurs des réformes universitaires récentes. En effet, cette conception, en termes de pilotage de la performance universitaire, est perçue comme fortement réductrice et occultant, en quelque sorte, les finalités de l'action publique. Aussi les acteurs universitaires et leurs dirigeants semblent simplifier et recentrer, comme démontré précédemment, les objectifs de

performance sur les missions universitaires traditionnelles relatives, notamment, à la qualité des prestations de formation et de recherche.

Par rapport à ces différents paradoxes, l'analyse des traductions et simplifications opérées par les responsables universités permet d'identifier les possibilités d'émergence de règles autonomes d'évaluation pouvant éviter des blocages organisationnels coûteux en argent, en réorganisation et en insatisfaction des usagers. Par contre, simples au moins dans leur expression, la mise en œuvre de cette normativité progressive de l'évaluation de la performance demandent un réel investissement car elles touchent, fondamentalement, aux logiques de territoire et de pouvoir.

4.4.3. Paradoxe « finalité/territoire »

Premièrement, il s'agit d'entrer dans une logique de finalité et non de territoire. En effet, les contrats d'objectifs ont tendance à «morceler» la performance universitaire en territoires. Pour améliorer le pilotage de la performance universitaire, il faut viser l'amélioration de la logique d'ensemble en intégrant la complexité universitaire et non la morceler, pour en faciliter la gestion par sous-secteurs. En outre, le contexte universitaire fonctionne sur la base des normes et réseaux professionnels, ce qui lui attribue immédiatement une transversalité qu'une logique de territorialisation vient perturber de manière paradoxale. En effet, ce mode de relations transversales et professionnelles qui déterminent la plupart des procédures de négociation à l'université peut attribuer, aux normes de gestion qui s'en réclament, une grande légitimité. Aussi, le processus de normalisation des instruments d'évaluation que nous souhaitons analyser par son commencement, c'est à dire par l'émergence de règles autonomes d'évaluation, doit intégrer ces modalités de négociation propres aux universités. C'est ce qui est attendue par les dirigeants et acteurs universitaires qui recherchent, comme nous l'avons entraperçu précédemment, une meilleure adéquation entre les missions et la structure en place. Ceci doit se réaliser à la demande des acteurs universitaires et de leurs dirigeants en se concentrant sur des missions facilement identifiables comme les missions scientifique et pédagogique.

Deuxièmement, des formes de partenariat entre acteurs universitaires et ministère gestionnaire sont significativement attendues. Il existe un lien évident entre la motivation des collaborateurs et leur efficacité professionnelle. Les acteurs doivent donc être intégrés, tant que faire se peut, à la définition des missions de leur organisation de sorte à ce qu'ils puissent se les approprier. Les processus de consultation et l'écoute de toutes les parties devraient intervenir en amont des réformes, c'est-à-dire au moment de la phase stratégique, mais elles interviennent en aval lors de l'appropriation des systèmes d'évaluation qui est réalisée par les acteurs de l'Université. Cette appropriation consiste en une contextualisation des instruments d'évaluation à partir des effets paradoxaux qu'ils induisent. Cette réinterprétation paradoxale entraîne une traduction par simplification de la complexité paradoxale qui permet d'avancer vers l'apparition de règles autonomes d'évaluation. En étudiant, les paradoxes induits par l'apparition de nouveaux instruments, nous pouvons définir les modes de simplification opérés par les acteurs universitaires. Ceux-ci représente la première étape du processus de normalisation des systèmes d'évaluation car ils recherchent à tendre vers une plus grande légitimité instrumentale et vers la possible émergence de règles autonomes d'évaluation.

Troisièmement, afin d'éviter des situations « d'égoïsme institutionnel », les simplifications observées, qui sont une traduction des effets paradoxaux induits, se fondent sur la transversalité et la qualité produite pour les usagers. Dès lors, des coûts de coordination importants peuvent être constatés. De cette manière, sur la base de nos observations précédentes, le message est clair : les acteurs universitaires simplifient la complexité paradoxale en encourageant la mesure la performance des activités inter-organisationnelles et l'évaluation des services en fonction de cette nouvelle donne. Les modes de simplification observés souhaitent reconnaître le professionnalisme des acteurs universitaires et leur pouvoir de négociation pour leur laisser des marges de manœuvre dans la construction de leur propre évaluation et son appropriation.

4.4.4. Paradoxe « logique organisationnelle/logique de résultat »

Ce paradoxe est assez bien identifiable à l'université car celle-ci perçoit sa légitimité par un ensemble de valeurs professionnelles individuelles et collectives qui irrigue l'ensemble de sa structure organisationnelle. Aussi, la tendance générale consistant en l'introduction de principes et d'outils d'évaluation de la performance sur l'individu et non sur le collectif fait apparaître un paradoxe évident portant sur la contradiction des objectifs universitaires. Ce paradoxe se retrouve indirectement dans les représentations de la performance des présidents d'université qui le traduisent par une simplification des objectifs de performance et de leur mode d'évaluation autour des missions traditionnelles de service public de l'Université.

Premièrement, les cultures organisationnelles ne se décrètent pas mais se construisent, à travers le temps, de manière patiente et lente. On ne peut difficilement implanter de nouvelles valeurs du jour au lendemain, surtout quand ces valeurs guident et sous-tendent véritablement les comportements individuels et collectifs. Aussi, notre travail contribue à analyser le système de valeurs universitaires relatif à la performance par l'intermédiaire des traductions de la complexité paradoxale opérées par les universitaires. En effet, cette traduction par simplification se réalise à partir des valeurs en place et participent à leurs évolutions qui représentent potentiellement l'initiation de routines et de règles autonomes d'évaluation.

Deuxièmement, les conflits de valeurs liés à l'émergence de composantes « marchandes » dans un monde largement défini par des références « civiques » sont potentiellement destructeurs et créent une confusion durable auprès du personnel. Ceci est renforcé par le fait que la dimension culturelle a souvent été le « parent pauvre » des processus de réforme en cours, essentiellement orientés sur des facteurs « durs ». Les modes de traduction et de simplification des objectifs de performance établis par les dirigeants universitaires en renforçant les missions traditionnelles de l'Université et les principes d'efficacité et de qualité des prestations semblent vouloir affirmer « une véritable culture de service public »,

valorisant les atouts propres à cette ambition (citoyenneté, transparence, équité et responsabilité sociale notamment).

Finalement, pour simplifier les effets paradoxaux des systèmes d'évaluation officiels les dirigeants d'université et, par leur intermédiaire, l'ensemble des acteurs veulent favoriser les mécanismes susceptibles de promouvoir les collectifs de travail, l'émergence de compétences collectives. Ceci peut représenter le commencement d'une normalisation progressive des instruments à travers l'apparition de règles autonomes d'évaluation inspirées des indicateurs prescrits mais aussi des valeurs propres à l'université qui se construisent dans la continuité d'une organisation professionnelle et coopérative.

4.4.5. Paradoxe lié à la recherche de légitimité des organisations universitaires

Dans cette problématique de légitimation, trois mots reviennent souvent : transparence, communication, intégration. Un outil concret permettant de faire une telle démarche et contribuer à la production de sens légitime est la « charte organisationnelle ». Celle-ci est constituée des missions, prestations et valeurs, issues d'un compromis entre partenaires sociaux à l'intérieur du cadre légal défini, que se donne l'organisation en vue d'atteindre des objectifs spécifiques. Aussi, la congruence entre discours et actions est nécessaire à la légitimation d'une organisation, que ce soit à l'interne, c'est-à-dire auprès des collaborateurs, ou à l'externe, c'est-à-dire auprès des clients, des citoyens contribuables-usagers.

« Réformer l'Etat » est devenu depuis une dizaine d'année une antienne de l'ensemble des classes dirigeantes de la plupart des pays occidentaux. Celui-ci est accusé de nombreux maux, notamment de bloquer la société, d'être un fardeau, une institution sclérosée, sinon dépassée. Aussi faut-il à tout prix le « moderniser » pour le rendre « efficient » et permettre aux sociétés d'être « compétitives » au plan international. Derrière ces discours et ces pratiques en apparence rationnels se cache une volonté politique de remplacer un système, l'Etat providence, par un autre, le Marché régulateur. Le moment est propice car la conjoncture économique (faible croissance, concurrence internationale très forte, fort taux de chômage,

marché du travail précarisé, etc.) et politique (gouvernements libéraux) justifient aux yeux des citoyens les mesures prises ou envisagées. Le triomphe de la Nouvelle Gestion Publique semble donc assuré en l'absence de contre modèles organisationnels et politiques quant au rôle de l'Etat et de ses dépendances.

Ce sont ces finalités et les méthodes utilisées pour y parvenir que nous étudions à travers les paradoxes et les traductions qu'elles induisent. En mettant les acteurs, par l'intermédiaire de leur présidence, au centre de ce système que constituent les universités et en envisageant les conséquences des réformes sur leurs comportements, nous souhaitons, dans une perspective constructiviste, analyser ce qui pourrait être la première étape du processus de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire. En effet, il nous semble que les paradoxes décrits et étudiés relatent assez bien les conséquences des réformes universitaires sur le système de valeurs des individus. Valeurs qui, par leurs évolutions à travers le prisme des simplifications des objectifs de la performance opérés par les dirigeants d'université, pourront définir le nouveau cadre normatif de la performance permettant l'émergence de nouvelles règles d'évaluation propres à chaque établissement. C'est ce qui est notamment observable dans les remarques des présidents d'université concernant la nécessité de construire des indicateurs spécifiques propres à chaque entité.

Pourtant la pression politique et intellectuelle est énorme. L'ensemble du discours, d'inspiration libérale, irrigue toutes les institutions, nationales comme internationale. Or, ce type d'analyse montre bien que s'il est logique que face aux principes qui la sous-tendent, chaque université puisse se voir attribuer des objectifs de performance, il apparaît que ces derniers devront être communément partagés, s'ils doivent accéder à une certaine légitimité.

4.5. Une transposition paradoxale d'instruments de gestion privée qui nuit à la coopération

Ce travail de recherche fournit des clefs de compréhension des mécanismes et des enjeux à l'œuvre dans ces démarches présentées si souvent comme de

simples ajustement rendus nécessaires par l'adaptation à la société (il faut être « moderne ») et à l'environnement international. En France, la loi organique des lois de finances fixant le régime budgétaire de l'Etat, celle relative à l'autonomie des universités (LRU) ou encore celle relative à révision générale des politiques publiques peuvent donc être traduites en termes politique, culturel et organisationnel. La comparaison à cet égard des différentes approches de légitimité et de culture du système de gestion publique et du système universitaire est assez explicite. En effet, les paradoxes décrits précédemment sont pour un grand nombre l'expression d'une rencontre de deux systèmes de valeur à l'origine assez proche mais qui s'éloignent progressivement du fait de ce que certains concepteurs des nouveaux systèmes de management public appellent l'inertie et l'archaïsme de l'institution universitaire. L'affaire serait sans doute bien simple à solutionner si tel était le cas mais la complexité universitaire complexifie également la transposition traditionnelle d'outils de gestion privée vers le secteur public. En effet, même si l'inertie peut être invoquée, elle s'explique autant par les changements opérés par le Management Public dans la détermination de son outillage de gestion qui rentre en contradiction avec les objectifs historiques de la fonction publique et des universités.

Les paradoxes étudiés sont bien l'expression de changements orchestrés par les gestionnaires publics sans coordination préalable avec les valeurs universitaires observables. Selon le mode actuel de construction des nouveaux systèmes d'évaluation de la performance, l'évolution de ce système de valeurs ne peut s'obtenir que par la prescription de règles officielles. Ces dernières permettant par la suite l'émergence *ex nihilo* de routines et convention de gestion de la performance. Ce *process* peut probablement obtenir une certaine efficacité dans un contexte privée où les systèmes de valeurs se sont construits progressivement sur des bases historiquement homogènes. Par contre, dans une institution publique porteuse de valeurs historiques assez éloignées des préoccupations marchandes et économiques, des règles autonomes d'évaluation devront rapidement apparaître pour assurer une certaine légitimité aux instruments prescrits. Le risque, bien connu du milieu universitaire, serait, par l'absence d'une officialisation de ces normes autonomes d'évaluation, de voir les systèmes d'évaluation totalement détournés ou

ignorés par les acteurs concernés. Aussi, nous suggérons que l'émergence de règles d'évaluation simplifiées et autonomes peut être étudiée comme le commencement d'une normalisation des instruments officiels de pilotage de la performance universitaire.

L'étude anticipée de ce processus de normalisation a démontré les potentialités heuristiques des modes de simplification et de traduction qui sont observés dans la résolution des effets paradoxaux induits par la mise en œuvre d'un nouveau système d'évaluation. En effet, face au risque d'illégitimité et d'inefficacité des systèmes officiels d'évaluation, la connaissance et l'observation de la construction potentielle de règles d'évaluation légitimes par des simplifications et des traductions opérationnelles doivent justifier la coordination préalable à l'élaboration des instruments d'évaluation de la performance universitaire. Cette participation des acteurs universitaires à l'élaboration de leurs modes d'évaluation peut représenter un élément essentiel de légitimation des outils mis en œuvre en favorisant l'apparition rapide de règles conjointes d'évaluation. En effet, l'observation des modes de construction de règles autonomes d'évaluation de la performance peut définir quelles devraient être les normes conjointes d'évaluation issues de règles officielles coordonnées. Les paradoxes décrits peuvent être en partie gérés par une meilleure connaissance des modes de simplification de la complexité paradoxale définies par les acteurs universitaires et correspondant à une autonomie instrumentale officieuse mais néanmoins légitime car contextualisée. Aussi, ce processus de résolution ou de gestion des paradoxes peut être utile à la construction de systèmes d'évaluation de la performance légitimes et progressivement normatifs.

En outre, ce travail d'analyse se fait sous l'angle de l'individu considéré à la fois comme acteur et comme actant, remis au centre de l'organisation et disposant d'un potentiel de liberté individuelle et de développement personnel. Or, cette attitude et cette vision de l'homme sont totalement absentes des méthodes et outils préconisés par les réformes universitaires qui ne considèrent l'individu que comme une variable d'un système dont la régulation est assurée non par des hommes mais par des mécanismes calqués sur ceux des organisations privées. La gestion des

ressources humaines, telle qu'elle se met en place dans nos universités, est entièrement axée sur l'individu (rien sur le rôle des collectifs de travail ou les partenaires sociaux) détaché de son environnement et agissant sous la menace de la contrainte ou l'espoir d'une promesse (le système de promotion par exemple). Le système ainsi conçu est parfait dans toutes ses composantes. Mais le système perçu par les agents publics et de nombreux citoyens est menacé.

Entre la gestion marchande des universités et l'absence de changement il existe peut-être une voie, difficile à suivre car elle constituerait un « juste milieu », un rapprochement des points de vue et des positions, des concessions réciproques. Pour réussir les changements souhaités (fortement empreints des notions issues du New Public Management), il apparaît nécessaire d'intégrer à la démarche, outre la dimension temps, les fonctionnaires comme acteurs légitimes. L'évaluation de la performance universitaire ne peut se faire sans les agents au risque de voir les réformes rendues improductives par l'illégitimité de l'appareillage de gestion utilisé. La normalisation des règles d'évaluation représente le processus indispensable à la réussite d'une logique performative à l'Université. Les acteurs universitaires ne plaident pas pour le statu quo mais contre le changement déraisonné. Le raisonnable ou la rationalité limitée sont reconnus par ces acteurs comme les logiques à mettre en œuvre face à la déraison de la rationalité optimisatrice des évaluations standardisées de la performance. La coopération est donc le plus court chemin vers la normativité raisonnée et coordonnée des systèmes d'évaluation de la performance. Toutefois, il revient aux politiques de s'appropriier (ou non) cette démarche coopérative et de la confronter à leur propre vision de l'université. Eux seuls ont autorité sur l'administration et, pour être crédibles dans leur volonté de changements, ils doivent s'appliquer à eux-mêmes ce qu'ils préconisent pour les autres car l'Etat est constitué de deux aspects indissolublement liés : la puissance publique placée sous l'autorité du pouvoir politique.

Notre travail de recherche se propose d'analyser la légitimité de cette démarche coopérative et de présenter les éventuels effets bénéfiques que celle-ci pourrait avoir sur la stabilisation d'une logique performative dans les organisations universitaires.

Chapitre 5. Systèmes d'évaluation de la performance et complexification de la simplicité

Il existe deux manières logiques de réagir face à la complexité, deux paradigmes : le paradigme de complexité et le paradigme de simplicité. Pour Morin (1990), « un paradigme est un type de relation logique (inclusion, conjonction, disjonction, exclusion) entre un certain nombre de notions ou catégories maîtresses⁵⁹ ». Un paradigme privilégie certaines relations logiques au détriment d'autres : ainsi, il contrôle la logique d'un discours. Morin montre qu'il existe un paradigme de simplicité qui « met de l'ordre » et « chasse le désordre » (p. 79). Celui-ci met l'accent tantôt sur l'un, tantôt sur le multiple, il sépare ou unit, mais ne se donne pas les moyens de penser ensemble le séparé en tant que séparé. La peur du désordre conduit à la rationalisation, c'est-à-dire « à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent » et à mettre de côté « tout ce qui dans la réalité, contredit ce système » (p. 94). Clarifier, distinguer, hiérarchiser, c'est sélectionner

⁵⁹ E. Morin, (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris.

les éléments d'ordre et de certitude, c'est « remettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre » (p. 21), c'est écarter l'incertain.

La complexité est un va-et-vient, un mouvement de navette entre les parties singulières d'un tout et le tout singulier des parties, « c'est l'union de la simplicité et de la complexité » (p. 135). Mais encore une fois, il s'agit d'une « tâche culturelle, historique, profonde et multiple » (p. 104) : c'est un défi épistémologique qui invite le scientifique à se méfier de son « attention sélective » (p. 95). Il ne s'agit pas d'une méfiance vis-à-vis de la rationalité, c'est-à-dire vis-à-vis de ce dialogue entre les structures logiques de notre esprit et le monde réel, mais d'une méfiance de la réduction du réel aux structures logiques de l'esprit. Le paradigme de la complexité est une invitation à ne se laisser fasciner ni par le système ou la totalité, ni par le chaos ou le particulier, mais à concevoir « la tragédie de la pensée condamnée à affronter des contradictions sans jamais pouvoir les liquider » (p. 128). Cette tension tragique est la condition d'un dépassement des contradictions, mais contrairement à l'*aufhebung* hégélienne, d'un dépassement sans suppression des contraires. Morin prône en effet un dépassement par changement de niveau, par arrivée à un « méta-niveau » (p. 129) qui comporte lui aussi sa propre tension tragique, mais qui ne supprime pas les antagonismes.

Le choix de retenir la notion de complexité paradoxale pour parler de l'environnement universitaire correspond bien à cette vision de la complexité et au nécessaire dépassement des contradictions sans suppression du paradoxe. Le « méta-niveau » universitaire serait celui de la légitimité normative des systèmes d'évaluation de la performance obtenu par une complexification du paradigme de simplicité de cette complexité paradoxale. La gestion de la complexité et l'élévation de la performance globale peut s'obtenir par une réduction territoriale des objectifs universitaires pour mieux les évaluer ou les traiter. Nous croyons, en résonance aux considérations de Morin, que la performance universitaire aurait tout à gagner d'une simplification supérieure de son évaluation et de son traitement qui se réaliserait à partir d'une connaissance profonde des paradoxes de gestion à l'œuvre à l'université et de leurs implications sur les représentations des acteurs.

Selon Morin, saisir la complexité d'un phénomène se fait en trois étapes paradoxales : le tout est plus que la somme des parties qui la constituent (il a de nouvelles propriétés), mais le tout est aussi moins que la somme des parties qui la constituent (il perd certaines qualités des parties prises une à une), donc le tout est à la fois plus et moins que la somme des parties qui la constituent (l'étape ultime de la complexité consiste à prendre conscience qu'il existe une contradiction interne au tout). La complexification de la simplicité que nous essayons d'analyser à travers les perceptions de la performance des présidents d'université représente une prise de conscience du « paradoxisme » du contexte universitaire. Situation qui peut permettre par la suite d'entrevoir un perfectionnement de la légitimité des systèmes d'évaluation de la performance par des modes de simplification complexifiés par l'intervention des acteurs universitaires dans la détermination de règles communes ou conjointes d'évaluation. Cette participation des acteurs universitaires à la détermination de leurs propres systèmes d'évaluation ne semble pas contredite par les textes relatifs aux réformes universitaires de ces quinze dernières années. Au contraire, ceux-ci définissent, pour la plupart, les normes d'autonomie accordées aux universités qui sont destinées à dépasser les effets paradoxaux d'une normativité individuelle et collective inhérente à des systèmes prescrits d'évaluation de la performance.

5.1. Les réformes universitaires : nouveaux contextes, nouveaux paradoxes

En tant qu'opérateur de l'Etat, les universités (ou EPSCP) sont soumises aux nouvelles règles de gestion définies par la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances), votée en août 2001 et mise en place au 1er janvier 2006. Elles sont également concernées par les nouvelles règles issues de la RGPP (Révision Générale des Politiques Publiques). Plus spécifiquement, en tant qu'établissement d'enseignement supérieur et de recherche, une université est soumise à un train de réformes successives, qui bouleversent le cadre de ses activités et les repères de ses acteurs internes. Le décret du 19 avril 2002 relatif aux SAIC (Services d'Activités Industrielles et Commerciales des universités) en précise les modalités de gestion. Il introduit de nouveaux concepts et de nouvelles méthodes : la comptabilité

analytique en coût complet, la sectorisation des activités lucratives et non lucratives.

En 2006, la Loi sur la Recherche du 18 avril et la création des pôles de compétitivité avaient modifié le paysage de la recherche universitaire. En 2007, la LRU (Loi du 10 août 2007), instaurant le passage aux RCE (Responsabilités et Compétences Elargies), entraîne l'obligation de maîtriser la masse salariale, le patrimoine immobilisé et le pilotage budgétaire de l'établissement. En 2009, l'introduction du modèle SYMPA (Système de répartition des Moyens à la Performance et à l'Activité), en remplacement du modèle San Remo, introduit une méthode de calcul de dotation à l'activité, proche de celle qui a été implantée dans les établissements publics de santé, la T2A (Tarification A l'Activité). Parallèlement, d'autres acteurs de l'environnement des universités, qui ont un fort impact sur le développement d'un établissement universitaire, ont modifié leurs modes de fonctionnement. Il s'agit notamment de l'accès aux fonds de financement de la recherche, qui s'appuie essentiellement sur la notion d'appels à projets, au niveau local, national comme européen. On peut cependant remarquer que les exigences de ces acteurs, en termes de règles de gestion, convergent avec les exigences de réformes de l'Etat et du MESR. Des acteurs plus lointains de l'environnement, comme l'université de Shanghai et son classement des établissements au niveau mondial, ont un impact important sur l'avenir des organisations universitaires. L'action de ce type d'acteurs de l'environnement entraîne une motivation forte pour atteindre la taille critique permettant d'être visible et reconnu à l'échelle mondiale. C'est également une motivation pour procéder au regroupement des universités, notamment sur une base géographique, dans le cadre des PRES. En conséquence le besoin de maîtriser les impacts que les acteurs de l'environnement ont sur le développement d'un établissement universitaire, suppose, pour l'équipe dirigeante, une vision globale et dynamique de l'établissement et de ses relations avec un environnement, qui est de plus en plus complexe⁶⁰.

⁶⁰ Jean-Louis Le Moigne, (1977), *La théorie du système général*, PUF, Paris.

5.1.1. Autonomie, responsabilités et compétences élargies des universités

Le processus qui conduit à l'autonomie des universités a débuté il ya dix ans. En 1999, les accords de Bologne ont engagé le chantier de l'harmonisation européenne des diplômes et ont introduit, en filigrane, la possibilité de comparer les établissements. Donc, pour qu'elle puisse s'exercer, cette comparaison nécessite une transformation des logiques de gestion en œuvre dans les universités. En effet, la logique de moyens en œuvre jusqu'à cette date pouvait se contenter d'un système de contrôle budgétaire prescrit par l'autorité de tutelle en vue de piloter et maîtriser les transferts budgétaires a priori et a posteriori. Il ne s'agissait pas de déterminer et de rechercher la meilleure performance mais simplement un niveau d'efficacité et d'efficience correspondant à des moyens négociés entre université et ministère. Aussi, l'évaluation de la performance ne portait en fait que sur l'efficacité (et éventuellement l'efficience) budgétaire de l'outil de gestion et de l'allocation des moyens. Cela simplifiait assez significativement le système d'évaluation de la performance puisque celui-ci ne se construisait qu'à partir d'objectifs de moyens budgétaires suivis par des indicateurs quantitatifs simples et facilement calculables. La gestion de la masse salariale étant hors du budget des universités, le système d'évaluation de la performance n'était pas tenu d'intégrer des indicateurs relatifs à la performance humaine mais seulement des critères mesurant la performance matérielle et financière (pilotage des dépenses).

En 2001, la LOLF a initié, dans toutes les administrations, une culture de performance et d'efficacité dans la gestion des deniers publics. La LRU de 2007 est, en réalité, la traduction, pour les universités, des exigences de cette loi qui, d'une part, génère une augmentation substantielle du budget des universités (en y intégrant notamment la gestion de la masse salariale) et qui, d'autre part, ne limite plus la mesure de la performance à la seule procédure budgétaire mais la diffuse à l'ensemble des activités universitaires (recherche, enseignement, formation, ressources humaines, etc.). Ce changement de paradigme n'est pas sans influence sur le management des universités car, en modifiant le cadre budgétaire universitaire, la LOLF participe à la construction d'une nouvelle complexité

instrumentale et interprétative. Cette diffusion d'un modèle de performance au delà des compétences budgétaires de l'université vient en effet se confronter à des rationalités autres que la rationalité économique des gestionnaires. Aussi, ce sont de nouveaux acteurs de performance qui sont désignés à l'université, et auxquels on attribue des objectifs de performance évalués par des indicateurs qui demeurent quantitatifs et volumiques. Dès lors, les réformes successives essaient au sein des organisations universitaires une logique de projet, à laquelle les acteurs ne sont pas nécessairement réfractaires, mais qui est assortie de systèmes d'évaluation simplifiés autour de cibles de performance quantitatives. Cette conjonction de logique et d'évaluation contradictoire nécessite de la part des acteurs universitaires une traduction autonome qui peut être perçue comme le premier mode opératoire de conventions ou de normes d'évaluation de la performance universitaire. Cette interprétation ou traduction se réalise par le biais d'une simplification complexifiée des objectifs de performance comme le révèlent les réponses des présidents d'université à notre enquête. Ceux-ci argumentent souvent en faveur d'objectifs de performance, rejetant les modes d'évaluation quantitatifs retenus habituellement dans les rapports ministère/université.

5.1.2. La résolution des conflits au cœur de la contextualisation des instruments de pilotage

Ainsi le nombre d'étudiant qui représentent un indicateur d'attribution de moyens et donc d'amélioration des performances opérationnelles est majoritairement rejeté par les dirigeants d'université pour sa simplicité excessive et sa mauvaise traduction de la performance des établissements. Ainsi, même s'ils reconnaissent l'importance de ce type d'indicateurs dans l'attribution des ressources (à 56,80%) c'est pour mieux contester sa capacité à mesurer la performance universitaire (à 80,60%).

Question 25. Le nombre d'étudiants inscrits représente :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|--|-----------------|---------------------|--------|
| L'indicateur le plus représentatif de la performance de votre établissement | 12,1% | 87,9% | 100,0% |
| Un indicateur dont dépend l'essentiel des ressources de financement de votre établissement | 56,8% | 43,2% | 100,0% |
| Un indicateur trop prégnant dans la gestion de votre établissement | 34,3% | 65,7% | 100,0% |
| L'information essentielle d'identification de votre établissement | 19,4% | 80,6% | 100,0% |

Tableau 26. Simplification de la performance en vue de résoudre les conflits internes et externes

Cette simplicité des indicateurs officiels jugée inopérante et illégitime est complexifiée par la subjectivité produite par les managers dans le choix d'objectifs de performance plus en phase avec les missions de service public qu'ils s'attribuent et les objectifs de réduction des conflits internes ou externes. En effet, les dirigeants d'université vont préférer mettre en avant des objectifs de performance qui permettent de satisfaire les usagers et les opérationnels en minimisant les potentialités conflictuelles. Ce choix va se porter sur des objectifs de performance qui sont susceptibles de rassembler les universitaires plutôt que de les diviser. Or, la prééminence d'objectifs de performance souvent officieux qui s'inscrivent néanmoins dans une démarche d'évaluation volumique, est supplantée dans les perceptions opérationnelles de la performance par des indicateurs plus œcuméniques qui peuvent paraître légitimes pour le plus grand nombre des usagers et acteurs de l'université. Ainsi, la réussite aux examens, l'insertion professionnelle, le suivi des étudiants, la satisfaction du personnel qui englobent des objectifs de moyen et de résultat sont des indicateurs potentiellement réducteurs de conflit alors que les indicateurs purement quantitatifs (nombre d'étudiants, nombre de formations), qui ne perçoivent la performance qu'à travers le prisme des résultats, sont définis comme assez peu représentatifs.

Question 13. Quels indicateurs permettraient, d'après vous, de mesurer la performance de votre université ?

| | Cochez la ou les cases |
|---|------------------------|
| Le taux d'insertion professionnelle des étudiants à 3 ans | 11,4% |
| Indicateurs de suivi des anciens étudiants | 11,1% |
| Taux d'échec | 10,4% |
| Satisfaction des étudiants | 10,1% |
| Satisfaction du personnel | 9,4% |
| Coûts de vos formations | 9,1% |
| Production scientifique de votre établissement | 7,4% |
| Personnel par rapport au nombre d'étudiants | 6,4% |
| Conditions de la vie étudiante | 5,0% |
| Part des diplômés en formation continue | 5,0% |
| Taux d'occupation des locaux | 4,7% |
| Respect des contraintes budgétaires | 4,7% |
| Respect des normes de performance nationale ou internationale | 2,7% |
| Nombre d'étudiants | 1,7% |
| Nombre de formations | 1,0% |
| Autres | 0,0% |
| Total | 100,0% |

Tableau 27. Simplifications organisationnelles et opérationnelles de la performance

Les réponses à la question des indicateurs représentatifs de la performance universitaire privilégient les indicateurs qui impliquent simultanément des objectifs de savoir-faire (objectif de moyen) et de résultat (tels le taux d'insertion professionnelle ou le taux d'échec aux examens) au détriment des indicateurs focalisés sur le seul objectif de résultat (tels que le nombre d'étudiants ou de formation).

5.1.3. Paradoxe « glocal » (global/local)

Le rôle et les règles de fonctionnement des universités françaises ont fortement évolué sous la contrainte de textes et de décisions structurants au cours des dix dernières années. La signature des accords de Bologne⁶¹ le 19 juin 1999 est un acte qui s'inscrit dans la logique de la construction européenne et porte en corollaire la volonté de faire émerger une « Europe des Connaissances ». Celle-ci suppose une harmonisation des parcours universitaires et des missions

⁶¹ 29 pays signataires : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.

fondamentales dans le respect de principes fondamentaux définis en 1988 par la « *Magna Charta Universitatum* »⁶² présentant l'université, « indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique » et comme une « institution autonome qui de façon critique produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement ». L'accent est mis sur la professionnalisation et, partant, sur le lien incontournable entre les compétences professionnelles à acquérir en cours de formation et la demande du secteur économique en la matière. Plus encore, les accords de Bologne vont établir un cadre clair de concurrence entre les établissements : entre les Etats-Unis et l'Europe dans un contexte d'attractivité des étudiants étrangers, asiatiques en particulier, mais également entre universités européennes pour attirer dans le deuxième cycle « Master » les meilleurs étudiants qui pourront enrichir les laboratoires et centres de recherche.

L. Bronner (2005) qualifie de « compétition mondiale acharnée autour de l'enseignement supérieur » la mise en place d'un véritable marché international de l'enseignement supérieur dont l'uniformisation des prestations et des niveaux de performance (où les comparaisons seraient plus aisées) simplifieraient l'arbitrage de cette compétition. Il s'agit donc pour les promoteurs de ces réformes universitaires de construire et de militer pour une standardisation de la performance universitaire dont la légitimité proviendrait de la contingence de la compétitivité internationale et du fatalisme économique et social qui l'accompagne. Or, lorsqu'on étudie les représentations de la performance des dirigeants d'université, on constate qu'elles traduisent les objectifs universitaires et leurs modes d'évaluation en rejetant partiellement les objectifs qui porteraient sur une standardisation internationale de la performance en réponse à un devoir de mise en conformité compétitive. Ce rejet du modèle de compétition internationale est assez variable selon les universités (en fonction de leur taille ou de leur environnement) mais il dénote une absence de consensus sur cet impératif d'adaptation compétitive et suscite donc la nécessaire apparition de logiques de performance adaptées non pas à un contexte homothétique mais à une pluralité de configurations.

⁶² Signée à Bologne le 18 septembre 1988 par les recteurs de grandes universités européennes

Question 2/Question 5 : Tableau à plat accolé

| | Plutot pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|---|---------------------|-----------------|-------|
| Satisfaire aux exigences des classements internationaux | 77,50% | 22,50% | 100% |
| Développer les relations internationales | 43,24% | 56,76% | 100% |
| améliorer le taux de réussite aux examens | 30,56% | 69,44% | 100% |
| augmenter les moyens budgétaires | 22,50% | 77,50% | 100% |
| améliorer les systèmes de contrôle | 22,50% | 77,50% | 100% |
| développer l'évaluation de la qualité | 17,95% | 82,05% | 100% |

Tableau 28. Les actions prioritaires à mener pour améliorer la performance universitaire

Les réponses des présidents d'université confirment les remarques précédentes et vont donc dans le sens d'une amélioration prioritaire des outils de gestion interne avant de nourrir des ambitions internationales.

5.1.4. L'affaiblissement progressif des universités françaises

Jusqu'en 1968, les facultés restaient « l'unité pertinente de structuration du système universitaire français » (Solle, 2009) et le producteur essentiel des savoirs académiques nationaux. Pour affaiblir les facultés, la loi Faure fut instaurée pour réduire l'hégémonie des universités et de leurs dirigeants dans la gestion de l'enseignement supérieur en ouvrant l'université sur l'extérieur au moyen des conseils d'administration et de leurs membres élus et nommés. Un autre facteur affaiblissant a été l'introduction des contrats quinquennaux passés entre le ministère et chaque université à partir de projets d'établissement que ces dernières préparent et qui servent de base à la négociation. Bien qu'elle ne concerne que 5% du budget de fonctionnement - le reste continuant à être attribué sur critères - cette nouvelle procédure a engagé un changement progressif mais radical (Musselin 2001). Elle a réduit le rôle de la profession universitaire, notamment au sein du ministère où la logique des disciplines s'est trouvée concurrencée par la logique des établissements.

Comme ont pu l'observer (Mignot-Gérard et Musselin 1999 et 2000), le volontarisme et les pratiques plus managériales des équipes présidentielles se heurtent fréquemment à l'absence de relais en interne, notamment de la part des directeurs de département qui ont du mal à se sentir solidaires des politiques de la

présidence, à la fois par désaccord avec leurs contenus pour certains d'entre d'eux, et parce que les enseignants et les administratifs attendent de leurs directeurs qu'ils les protègent de ces politiques plutôt qu'ils ne les relaient. Ainsi, les présidents d'université se trouvent souvent confrontés à la réalisation d'arbitrages entre leur volontarisme et d'un côté les objectifs de performance fixés par leur tutelle et d'un autre coté les préoccupations quotidiennes des personnels de l'Université. Ces arbitrages s'obtiennent par une « remédiation » autonome des objectifs et des critères de performance qui prennent la forme d'une simplification itérative de la complexité universitaire. Ceci a été décrit précédemment lors de la mise en évidence de simplifications par suppression d'objectifs jugés inadaptés aux modes de négociations internes à l'université.

Malgré les limites indéniables des nouveaux modes de management universitaire, la contractualisation puis l'autonomie des universités supposent des modifications dans l'engagement des acteurs universitaires (managers, enseignants, personnels technique et administratif). Néanmoins, cet engagement qui réclame des changements plus dans sa forme que dans son intensité ne peut s'obtenir que par une légitimation par les acteurs universitaires des logiques de management que les réformes sous tendent. On ne peut pas parler de légitimité globale et consensuelle mais de légitimité revisitée par les membres de l'Université en fonction de leurs perceptions opérationnelles de la performance.

5.1.5. Paradoxe « macro/méso acteur »

En effet, même si l'on voit bien que ces évolutions sont globalement congruentes dans leurs orientations avec celles que les autres pays européens ont vécues, notre système universitaire n'a rien perdu de sa spécificité et de son caractère français. L'une des principales raisons qui explique cette persistance tient à ce que la logique des disciplines qui était auparavant toute puissante et si caractéristique du système français, n'a pas disparu mais compose (de manière plus ou moins conflictuelle) avec la logique des établissements. Ceci ne va pas sans la création de paradoxes ou de contradictions dans le choix des instruments d'évaluation de la performance. Les outils d'évaluation de la performance prescrits traduisent cette logique d'établissements recherchée par les réformes récentes des

universités. Dès lors, ils s'opposent dans leur mise en place et leur légitimation à la logique des disciplines et ils nécessitent, de la part des médiateurs, une traduction qui prend la forme d'une simplification complémentaire tant les objectifs de performance prescrits sont, sur le terrain, perçus à la fois comme contradictoires et non représentatifs.

Ainsi, les présidents d'université, dans leurs propos, ne semble pas entériner cette logique d'établissements prônée par les systèmes d'évaluation de la performance. En effet, majoritairement (à plus de 60%), ils refusent de voir la contingence de taille, historique ou géographique comme un facteur distinctif de performance. Ceci justifie une volonté des acteurs universitaires de faire prendre en compte les spécificités non pas structurelles mais fonctionnelles de leurs établissements. Aussi, ils sont plus favorables à l'idée d'une performance dépendante et donc mesurée par l'action économique, sociale et sociétale de l'université dans son environnement (institutionnel et économique). Cette forme de simplification fonctionnelle semble vouloir rompre partiellement avec le déterminisme de la logique d'établissements pour proposer une évaluation de performance territorialisée et spécifique à chaque université permettant aux logiques des disciplines de s'exprimer. Ce mode de simplification cherche à résoudre les conflits des logiques « macro-acteur » (Latour, 1986) avec les logiques « méso-acteur ».

Question 20 : Considérez vous que la performance de votre université est dépendante de :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|----------------------------------|-----------------|---------------------|--------|
| Sa taille | 31,6% | 68,4% | 100,0% |
| Son antériorité, son histoire | 36,8% | 63,2% | 100,0% |
| Sa localisation géographique | 31,6% | 68,4% | 100,0% |
| Son environnement institutionnel | 63,2% | 36,8% | 100,0% |
| Son environnement économique | 71,1% | 28,9% | 100,0% |

Tableau 29. Simplification fonctionnelle vs simplification institutionnelle

Cependant, les contrats quinquennaux, puis les contrats de performance, n'ont pas remplacés les instruments de pilotage qui leur préexistaient, mais sont venus augmenter la panoplie d'outils à la disposition de l'administration centrale et, maintenant, des dirigeants d'universités. Il y a donc une nouvelle configuration de gestion des universités françaises qui combine des instruments porteurs de logiques de gestion pas totalement opposées mais, par bien des aspects, contradictoires. Cette combinaison instrumentale se retrouve de manière très significative dans l'omnipotence du budget universitaire qui s'oppose quelque peu avec la volonté des réformes universitaires d'appliquer une gestion et une évaluation par projet universitaire. Le budget, qui caractérise une approche fonctionnelle et verticale des organisations, est peu compatible avec une approche transversale et par projet. Ce paradoxe est en partie géré par l'apparition d'une traduction que nous tenons pour une simplification complémentaire et qui rejettent en très grande partie la gestion budgétaire comme mode de pilotage de la performance universitaire. Cette simplification opère un rejet des logiques antérieures pour se rapprocher des logiques actuelles de qualité de service (97,50% d'avis plutôt favorable) et d'efficacité (80% d'avis plutôt favorable). On peut parler de traduction et de simplification par conformité qui permet d'améliorer la compréhension et le sens des indicateurs de performance en leur donnant un caractère opérationnel et en les rapprochant des discours actuels.

Question 1. Pour vous, la performance à l'Université est avant tout une performance :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|---------------------------|-----------------|---------------------|--------|
| financière | 33,3% | 66,7% | 100,0% |
| budgétaire | 47,4% | 52,6% | 100,0% |
| organisationnelle | 72,5% | 27,5% | 100,0% |
| de gestion des ressources | 80,0% | 20,0% | 100,0% |
| de qualité du service | 97,5% | 2,5% | 100,0% |

Tableau 30. Simplification procédurale des objectifs de performance universitaire

Les simplifications que nous pouvons constater ne correspondent pas à une approche critique des modes d'évaluation mais au contraire, elles participent

souvent à la diffusion et à la légitimation de certains types d'indicateurs existants ou créés par la régulation autonome. De ce fait, les systèmes de mesure de la performance prescrits semblent vouloir opposer par disjonction (Morin, 1990) deux logiques (celle des établissements et celle des disciplines) pour mieux promouvoir l'une d'entre elles. La réponse apportée par les universitaires semble être une réponse de conjonction (telle que souhaite la voir apparaître E. Morin) qui, sans rejeter un type de logique, essaie plutôt de les relier en retenant des objectifs de performance qui permettent de satisfaire simultanément les deux logiques. A la suite de Morin ou de Berthoz, nous pouvons prétendre que, dans ce cas aussi, la complexité universitaire est enrichie par la simplification opérée par les acteurs universitaires pour donner lieu à une complexification des modes de simplification qui gagnent en légitimité car simple dans leur signification et complexe dans leur construction.

Une autre caractéristique universitaire semble décrire le paradoxe « macro/méso acteur » proche des investigations de la sociologie de la traduction (Callon, Latour) en matière de construction des pouvoirs au sein des organisations. En effet, l'université, avec ses velléités de changement définies par les réformes récentes, développe des injonctions qui ne sont pas nécessairement contradictoires mais, à tout le moins, paradoxales entre les objectifs de performance globale et les objectifs de performance décentralisée. Ainsi, la performance financière qui reste un objectif universitaire prépondérant était sous la responsabilité des « facultés » et leur autonomie pédagogique et scientifique. Les lois visant à modifier le cadre universitaire français leur retire progressivement cette identité au profit de leur établissement d'appartenance. Ceci est ressenti comme une modification substantielle de l'identité universitaire car tout en revenant sur l'indépendance financière des facultés, les nouvelles lois universitaires veulent les voir conserver ou développer leur autonomie professionnelle. Ce paradoxe est géré par un développement de la concurrence entre les facultés pour construire leurs budgets. Cela fait naître également une nouvelle forme de négociation ago-antagoniste entre hiérarchie et départements alors que les formes historiques de négociation à l'université étaient plus transversales entre départements à partir d'attributions financières assez indépendantes. Du point de vue de l'efficacité financière, l'enjeu

est ainsi de faire adhérer les composantes – et leurs responsables - aux priorités fixées par la direction universitaire. Cependant, cette adhésion ne peut s'obtenir qu'en dépassant le paradoxe « macro/méso acteur » qui octroie à la direction des universités un pouvoir plus ou moins légitime, reposant uniquement sur la prescription d'un nouveau mode de négociation hiérarchique.

Cette gestion paradoxale nécessite sans aucun doute la participation des acteurs universitaires en facilitant le maintien de leurs identités notamment par la conservation d'un pouvoir de négociation entre composantes. Ce pouvoir autonome de négociation représente un élément fondateur de l'identité universitaire des personnels universitaires qu'il paraît assez difficile de déconstruire sans prévoir un appareillage de gestion capable de légitimer une identité propre à chaque université qui se substituerait à l'identité facultaire. Les dirigeants d'université par leur volonté de ne pas faire de la performance financière un objectif majeur marquent, sans doute, leurs volontés de voir la négociation se déplacer vers des problématiques pédagogiques ou scientifiques pour lesquelles les composantes (et leurs personnels) peuvent conserver une grande part de leur pouvoir de négociation. Les présidents d'université plébiscitent la qualité du service (97,50%) ou la gestion des ressources (80%) ou encore la performance organisationnelle (72,50%) car ces niveaux de performance sont fortement dépendants de l'investissement des universitaires alors que la performance budgétaire et financière est davantage déterminée par la négociation hiérarchique entre tutelle et présidence des universités.

Question 1. Pour vous, la performance à l'Université est avant tout une performance :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|---------------------------|-----------------|---------------------|--------|
| de qualité du service | 97,5% | 2,5% | 100,0% |
| de gestion des ressources | 80,0% | 20,0% | 100,0% |
| organisationnelle | 72,5% | 27,5% | 100,0% |
| budgétaire | 47,4% | 52,6% | 100,0% |
| financière | 33,3% | 66,7% | 100,0% |

Tableau 31. Simplification pour une performance négociée et incitative

5.1.6. Paradoxe « service public/service marchand »

La transformation du système universitaire français s'accompagne d'un passage d'une perspective de service public à une éthique fondée sur la performance et l'évaluation par audit. Ce changement perturbe de manière significative les représentations de la performance des membres de l'Université car il crée un paradoxe entre objectifs de service public et objectifs de performance marchande. D'autant plus que la pression de la part des pouvoirs publics s'exerce pour accélérer cette mutation des objectifs universitaires vers une logique de marché. La manière de dépasser ce paradoxe semble encore se concentrer sur une simplification des objectifs de performance pour contourner la dualité des objectifs définie par des indicateurs de performance multiples et hétérogènes. La simplification proposée consiste à joindre ou à rapprocher des objectifs paradoxaux en faisant émerger des objectifs certes plus simples dans leur représentation mais plus complexes dans leur réalisation. En effet, cette simplification plutôt que séparer ou disjoindre les objectifs propose une conjonction par l'intermédiaire d'objectifs plus opérationnels prenant la forme de règles autonomes d'évaluation.

Pour les présidents d'université, malgré la nécessaire recherche d'efficacité et d'efficience que réclame la nouvelle gestion universitaire, il n'est sans doute pas nécessaire d'abandonner la notion de service public pour souhaiter l'adaptation de l'université aux contraintes de son environnement. C'est pourquoi leurs représentations de la performance associent des objectifs qui couvrent à la fois des missions de service public et des missions propres à l'efficacité et à l'efficience des établissements universitaires. On peut citer, notamment, l'objectif d'optimisation des ressources pour améliorer les formations (97,50%), l'objectif de développement de la professionnalisation des formations ou des activités de recherche (87,50% et 80%), de participation au développement économique régional (77,50%) ou la satisfaction des usagers (62,50%). Ces objectifs largement plébiscités par les dirigeants d'université correspondent bien à des compromis dont la réalisation correspond bien à des performances de service public et économique.

Question 2. Pour une université telle que la vôtre, être performante c'est ?

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|--|-----------------|---------------------|--------|
| Gérer plus d'étudiants avec moins de moyens | 10,3% | 89,7% | 100,0% |
| Optimiser les ressources pour dispenser de meilleures formations | 97,5% | 2,5% | 100,0% |
| Satisfaire les étudiants, le personnel et les financeurs | 62,5% | 37,5% | 100,0% |
| Obtenir plus de moyens humains | 46,2% | 53,8% | 100,0% |
| Développer les activités de recherche de votre établissement | 80,0% | 20,0% | 100,0% |
| Développer les collaborations Université/Entreprise | 87,5% | 12,5% | 100,0% |
| Participer au développement économique de votre région | 77,5% | 22,5% | 100,0% |
| Faire le mieux possible avec moins de moyens | 7,7% | 92,3% | 100,0% |

Tableau 32. Simplification du paradoxe « service public/service marchand »

Les objectifs et les modes d'évaluation associés sont bien des simplifications qui favorisent des performances complexes dont l'obtention impose à la fois une recherche d'efficacité économique et de service public. C'est donc par la complexification des performances recherchées que les acteurs universitaires simplifient les objectifs et évaluation prescrits par l'autorité de tutelle. Cette traduction réalisée par les présidents d'université répond donc à des exigences contextuelles imposées par les logiques paradoxales se faisant face dans ce type d'organisation. Favoriser une de ces deux logiques consisterait à modifier les rapports de force de manière radicale et réduirait les perspectives de normalisation des outils d'évaluation de la performance. Aussi, les dirigeants d'université préfèrent sans doute réduire l'impact des objectifs d'efficacité financière (obtenir plus de moyens, améliorer la gestion des ressources existantes) en les intégrant dans des modes d'évaluation plus complexes et plus légitimes pour l'ensemble des acteurs internes de l'université. Cette analyse contribue à soutenir notre hypothèse pratique de base selon laquelle les systèmes d'évaluation de la performance prescrits par le MESR sont traduits par les acteurs universitaires (en premier lieu par les présidences) par l'intermédiaire de simplifications. Simplifications induites par les modes opératoires des instruments d'évaluation qui, à la fois, séparent et disjoignent les objectifs de performance. Les simplifications mises en œuvre par les acteurs universitaires sont au contraire proches des principes de conjonction et d'inclusion des approches contradictoires décrits par l'approche

« hologrammatique » (le tout est dans la partie, la partie est dans le tout) de Morin. Au lieu de réduire les objectifs de performance, ces simplifications les rapprochent (principe d'inclusion) dans des règles autonomes d'évaluation qui peuvent participer à la construction de normes conjointes d'évaluation.

Ce phénomène de simplification complexifiée par conjonction des paradoxes est particulièrement prégnant dans les universités françaises où les réformes se sont accompagnées d'un développement massif d'instruments d'évaluation et de pilotage de la performance. Ainsi, le modèle SIFAC met en avant des indicateurs de performance censés mesurer l'efficacité gestionnaire et « productive » qui, en fait, alourdissent et compliquent les modes d'allocation de ressources et la détermination des performances qui en dépendent. Les simplifications autonomes sont donc imposées par la complexification instrumentale qui, en massifiant les instruments, participent à la séparation des objectifs alors même que ceux-ci recherchent une plus grande exhaustivité. Cela signifie que la réponse apportée par les promoteurs des systèmes d'évaluation à la complexité universitaire est une complexification instrumentale qui, sous couvert d'exhaustivité, sépare et disjoint des objectifs qui sont pourtant intimement liés. Cette complexification simplificatrice s'oppose à l'idée de récursivité entre simplification et complexité que nous défendons et qui peut favoriser l'apparition de règles autonomes et conjointes d'évaluation de la performance.

Dès lors, la question qui se pose aux administrateurs des établissements universitaires est de déterminer comment répercuter dans leurs propres pratiques d'évaluation les mêmes principes d'efficacité et d'efficacités. La répartition interne des moyens et des objectifs se ferait, si l'on suit la logique des réformes, sur la base de contrats d'objectifs et de moyens passés entre la direction de l'université (présidence et CA) et les subdélégués (UFR, Instituts, laboratoires). Le paradoxe ou l'ambiguïté de cette approche porte sur l'indépendance de gestion accordée aux composantes alors même que les réformes universitaires semblent vouloir revenir sur la gestion « facultaire ».

Aussi, si l'on suit les prescriptions des réformes universitaires, les objectifs de performance et leurs modes d'évaluation doivent participer à la responsabilisation des acteurs par une décentralisation des responsabilités. L'ambiguïté réside donc dans une responsabilisation ou une décentralisation hétéronome pour lesquelles les acteurs universitaires ne disposent que de peu de moyens et d'autonomie. Ce paradoxe est développé par des modes de pilotage de la performance assez peu inclusifs qui ne facilitent pas la clarté des objectifs nécessaire à une véritable responsabilisation des acteurs. Aussi, cette décentralisation des responsabilités suppose, de la part de l'Université, la mise en œuvre d'objectifs clairs ainsi qu'un accompagnement dans l'élaboration des objectifs de performance et de leurs modes d'évaluation. L'adoption de cette démarche présuppose donc pour beaucoup d'université le renforcement des outils de pilotage de la performance, ou plutôt un déploiement d'instruments, qui, à l'instar des règles autonomes d'évaluation, soient contextualisés à partir d'une connaissance approfondie des objectifs de performance légitimés par l'organisation. C'est pourquoi nous suggérons que l'analyse des modes de simplification de la performance universitaire apportés par les acteurs peut favoriser une amélioration significative de l'émergence de normes d'évaluation conjointes et légitimes.

5.2. Un changement de paradigme organisationnel plébiscités par les simplifications autonomes

Traiter d'autonomie des acteurs va nous conduire à (re)considérer l'organisation comme un « jeu » d'acteurs sociaux et à ne pas réduire l'entité à un acteur ultime, à une boîte noire. B. Coriat et O. Weinstein (1995) décrivent l'organisation comme un « jeu » d'acteurs sociaux dans lequel l'action des agents ne peut atteindre un quelconque niveau de cohérence que si des routines lient les comportements entre eux. Les routines représentent alors des interprétations concrètes des règles administratives officielles censées régir toute organisation. Ces routines peuvent se normaliser si elles sont jugées efficaces et égalitaires par les acteurs.

5.2.1. Des règles officielles qui sont sources d'inégalités

Les règles officielles d'évaluation appliquées à la complexité universitaire font émerger des situations paradoxales telles que « centralisation/décentralisation » ou « autonomie/contrôle » qui conduisent à « l'implantation puis à l'appropriation de nouveaux instruments de gestion (les logiciels de gestion budgétaire, l'élaboration de contrats objectifs et de moyens, etc.) sources d'inégalités ressenties par les acteurs universitaires » (Solle, 2010). Ces inégalités réduisent le potentiel de normalisation des instruments d'évaluation et donc leur efficacité dans l'accompagnement et la mise en place des réformes universitaires. Aussi, les simplifications et traductions formulées par les présidents d'université participent à la résorption de ces inégalités et contribuent à rendre les règles d'évaluation opérationnelles et légitimes. Ainsi, les présidents d'université jugent majoritairement (à 83,80%) les instruments d'évaluation de la performance comme devant être complétés par des indicateurs spécifiques pour contribuer efficacement à la réflexion stratégique de l'établissement.

Question 12 .Diriez-vous que les indicateurs de performance à votre disposition sont :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|---|-----------------|---------------------|--------|
| A compléter par des indicateurs spécifiques à votre établissement | 83,8% | 16,2% | 100,0% |
| Importants dans le cadre de votre réflexion stratégique | 71,8% | 28,2% | 100,0% |
| diversifiés | 39,5% | 60,5% | 100,0% |
| Adaptés à votre université | 40,5% | 59,5% | 100,0% |
| En nombre suffisant | 35,9% | 64,1% | 100,0% |
| Faciles à interpréter | 30,8% | 69,2% | 100,0% |

Tableau 33. Performance individuelle vs performance collective

Cela signifie que les instruments d'évaluation officiels sont perçus comme porteurs d'inégalités car pas adaptés au contexte particulier de chaque université. Cette interprétation est confirmée par les affirmations des dirigeants d'université qui perçoivent les indicateurs actuels de performance comme peu adaptés à leur université et plutôt peu diversifiés (à 60,50%). Même dans ces établissements la

règle ne remplace pas toutes les modalités de coordination. De ce fait, les concepts d'autonomie et de contractualisation fondant les bases de la réforme actuelle nous éloignent du modèle bureaucratique et impactent le fonctionnement même des organisations en mettant au cœur des débats l'articulation du binôme comportements individuels vs. comportements collectifs.

5.2.2. Paradoxe « Autonomie et contrôle »

Autonomie et contrôle apparaissent ainsi comme les deux termes d'un paradoxe permanent de la vie sociale. L'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance mais elle implique une certaine solidarité avec son environnement (Morin E., 1983). Or, la représentation dominante de l'organisation universitaire est encore celle « d'un système à commande, totalement prévisible et maîtrisable ». Cette vision du monde conduit à la création de modèles de pilotage et d'évaluation de la performance que l'on cherche à mathématiser le plus possible, intégrant les variables d'entrée, d'état (liées au système lui même) et de sortie. Le système actuel d'évaluation de la performance universitaire répond assez bien à ces caractéristiques mais il néglige en partie les interdépendances entre l'université, ses composantes et ses personnels. Il participe donc à un renforcement des paradoxes et de la complexité universitaire qui ne peuvent être gérés ou dépassés que par des simplifications complémentaires apportées par les acteurs opérationnels. Ces dernières représentent un perfectionnement du processus de simplification car elles attribuent une spécificité, une opérationnalité et une légitimité aux instruments d'évaluation de la performance. Ceci se réalise dans le cadre d'une normalisation progressive des indicateurs de performance au moyen de l'apparition de règles autonomes d'évaluation. Cette régulation autonome est réclamée par les dirigeants des universités lorsqu'ils font apparaître, dans leurs réponses à notre enquête, la nécessité de construire des indicateurs diversifiés et adaptés à leur université. Ils essaient ainsi d'encadrer le paradoxe « autonomie et contrôle » en définissant les caractéristiques d'un système contextualisé de pilotage de la performance.

Réussir à faire cohabiter ces deux éléments paradoxaux (autonomie et contrôle) consiste à construire des systèmes de pilotage de la performance et pas uniquement des systèmes de contrôle. Les trois niveaux de simplification que nous avons identifiés (stratégique, managériale et opérationnelle) participent à la construction d'un véritable pilotage de la performance universitaire car ils rapprochent les contraintes internes et managériales des attentes externes formulées par l'autorité administrative. En effet, la légitimation et la signification des outils d'évaluation s'inscrivent dans un processus progressif de normalisation qui accompagnera l'autonomie progressive des universités. Seul un véritable pilotage de la performance peut permettre de rendre autonome l'Université et ses acteurs. Ce pilotage nécessite la définition d'une performance conjointe en tant que régulation des contraintes internes et externes de l'Université. Les simplifications managériales que nous identifions dans ce travail permettent de contrôler les performances officielle et autonome en évaluant une performance conjointe. La normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire nécessite une prise en compte implicite ou explicite de ce niveau de performance conjointe dont les simplifications managériales sont l'expression.

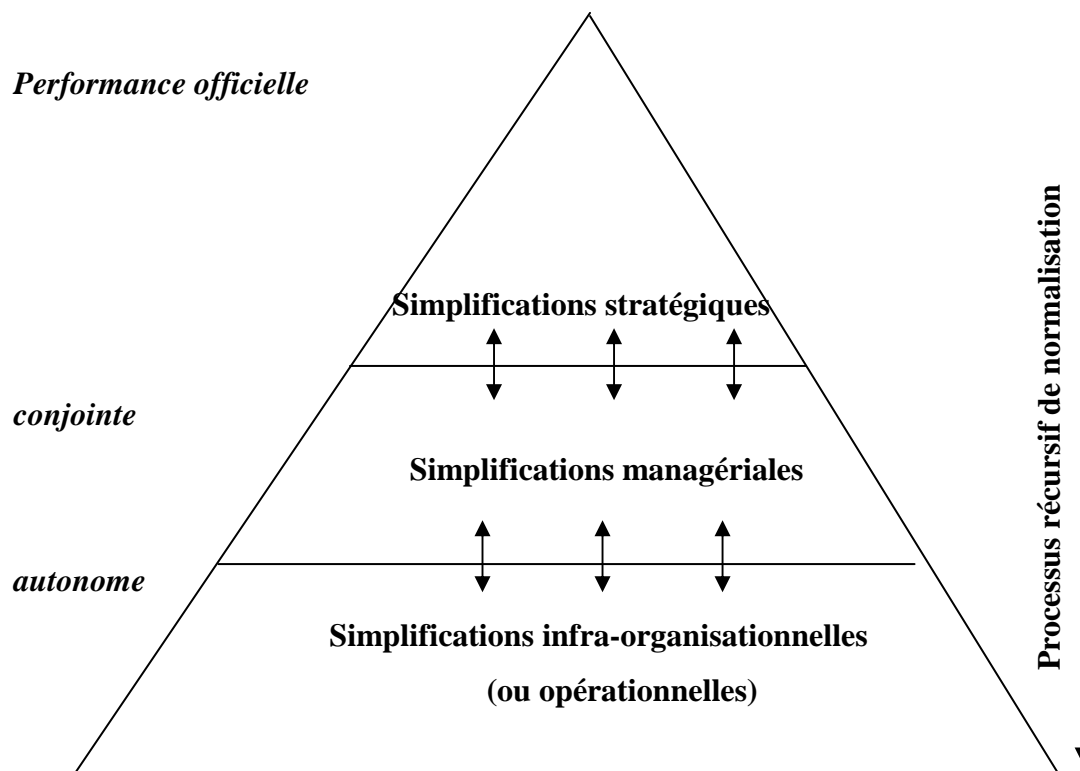


Figure 8. Le processus normalisation des outils d'évaluation

Par contre, les simplifications opérationnelles sont mises en évidence mais de manière plus indirectes ; elles nécessitent la mise en œuvre d'une méthodologie spécifique et d'une problématique pratique particulière qui devrait être un prolongement logique de notre approche scientifique.

5.2.3. Paradoxe « centralisation/décentralisation »

Alors que les universités se trouvent régies par une même loi qui les organise en établissements nationaux, leur taille, leur composition, leurs origines, leurs champs disciplinaires et leur environnement les différencient. Ce modèle réglementaire unique se décline dans des situations historique, géographique et sociologique très diverses qui permettent l'expression d'une identité et d'une autonomie dont la première matérialisation prend la forme des statuts de l'Université. L'Etat amorce ainsi une stratégie d'autonomie, de diversification et d'intégration (à l'image des principes de Lawrence et Lorsch) qu'il encourage en adoptant une manœuvre dirigiste. Cette dernière est caractérisée par un surcroît de planification et de contrôle (instauration de comités d'évaluation notamment) avec, en parallèle, un renforcement de l'autonomie⁶³. Cette situation quelque peu paradoxale développée par un encadrement de l'autonomie des universités suscite chez les responsables universitaires une nécessaire gestion paradoxale qui s'opère par traduction et contextualisation des systèmes d'évaluation de la performance afin de pouvoir développer une gestion interne autonome de la performance. Le ministère se place « en retrait » de la gestion interne en imposant celle-ci aux universités tout en gardant des mécanismes d'intégration et un pouvoir d'influence.

C'est dans ce contexte d'organismes d'Etat, dotés d'une mission et reconnus comme des organisations autonomes, que les universités doivent se développer et définir leur mode de gestion spécifique. La détermination des objectifs de performance est conditionnée par les multiples jeux des acteurs. *In fine*, nous retrouvons l'établissement universitaire en sa qualité d'organisation dans la définition générale apportée par Rojot et Bergmann (1989, p. 147) « Une organisation est donc un ensemble de jeux, qui sont eux-mêmes un ensemble de

⁶³ Référence à la loi LRU

stratégies rationnelles des acteurs (à caractère de rationalité limitée) ». Toute organisation résulte d'un jeu de coopérations. Ce sont les individus qui définissent les buts réels de l'organisation, la façon dont elle affronte les problèmes concrets quotidiens. La coordination des actions de participants-membres est indispensable au sein de l'entité « université-organisation ». C'est en raison de l'élargissement du champ d'action (internationalisation de la demande et de l'offre, multiplication des interlocuteurs et partenaires, etc.) auquel ces organisations devront faire face et de sa prise en compte nécessaire, que l'Etat leur confère des pouvoirs autonomes. Il ne peut assurer, seul, la gestion de l'ensemble des activités exercées au sein de structures multiples. Leurs configurations vont reposer sur des systèmes d'information qu'il faut adapter et affiner.

5.3. Des modes paradoxaux de régulation

Les systèmes d'évaluation de la performance à l'université sont des formes de régulation sociale qui découlent d'une négociation entre des « hiérarchies » différentes et qui génèrent une certaine interprétation de la part des agents opérationnels. L'Université peut donc être définie comme un « tout » qui se conforme à des règles. Dans les services publics et les universités ces règles dépassent le cadre officiel de régulation par les interprétations réalisées par les acteurs universités et, en premier lieu, les présidents d'université. En effet, comme l'indique J.-D. Reynaud (1997, pp. 18), les acteurs sociaux « se constituent dans la mesure où ils entreprennent une action collective. Ils existent dans la mesure où ils sont une source autonome de régulation » et l'on ne peut nier ces sources autonomes. Cependant, l'introduction d'un outil de gestion peut structurer de nouvelles modalités de coordination et, de ce fait, heurter éventuellement de manière violente, les routines en place et les sources de régulation autonomes. Il peut donc y avoir une évolution incontrôlée du développement des routines créant un pilotage aléatoire et désordonné, voire une absence totale de maîtrise (Crozier et Friedberg 1977). L'introduction de nouveaux critères d'évaluation de la performance universitaire peut constituer une source de désordre organisationnel par les paradoxes qu'elle fait apparaître ou qu'elle consolide.

5.3.1. Effets paradoxaux de la mise en concurrence des universités françaises

Ainsi, l'application d'une logique de performance fondée sur un modèle de mise en concurrence des universités entre elles, mais aussi entre ses composantes, bouleverse les logiques de négociation et de conciliation qui existaient jusqu'à présent à l'Université. D'aucuns considéreront que ce bouleversement représente une opportunité d'évolution pour l'université mais on peut tout de même s'interroger sur la pertinence de l'application d'un modèle concurrentiel à des activités qui pour leur plus grand nombre correspondent à des missions de service public. En effet, les réformes universitaires qui déploient ce nouveau paradigme concurrentiel reprennent les hypothèses du *New Management Public* qui associent performance et concurrence. Or, dans un service public, il est souvent difficile de vérifier que l'introduction d'une logique de concurrence dans l'organisation constitue nécessairement un gage d'amélioration de la performance. L'exemple de l'ouverture de certains services publics à la concurrence en Europe et en France n'apporte pas la preuve d'une amélioration tangible du service aux usagers, bien au contraire parfois.

Si on peut juger, dans certains de ces domaines de service public, d'une amélioration de la gestion budgétaire et financière (mais qui s'explique aussi par un transfert de charges à des collectivités locales ou des acteurs privés), il est plus difficile d'évaluer la performance de service et surtout de conclure à sa progression. Or, les agents publics universitaires ont des définitions de la performance qui ne se recoupent que partiellement avec la logique de résultat défini par les nouveaux systèmes officiels d'évaluation. Cette source de paradoxes ne permet pas de construire une cohabitation sereine entre ces deux logiques et, surtout, elle n'assure pas l'apparition de véritables normes d'évaluation légitimes construites conjointement. Au contraire, il apparaît que les règles officielles d'évaluation peuvent se confronter aux régulations autonomes et aux routines existantes soit en essayant de les modifier brutalement, soit en favorisant leurs proliférations paradoxales. Dans les deux cas, la règle officielle ne peut pas se construire une légitimité qui lui donne du sens auprès des acteurs. Au contraire, en interne, leur usage peut être contesté si elles bousculent les routines existantes.

Cette contestation est régulée par les interprétations et la contextualisation réalisée par les dirigeants universitaires dans la relation « hiérarchie/université ». A l'université, cette régulation prend la forme d'une simplification (autonome) de la performance et de son évaluation qui permet aux universités et à ses composantes de négocier à partir d'un même langage plus opérationnel et plus adapté à la sauvegarde des modes de négociation universitaire. Cette régulation est donc une traduction simplificatrice des objectifs et des outils laquelle gère et dépasse les paradoxes qui se développent sous l'effet de l'introduction d'une nouvelle logique et de nouveaux instruments d'évaluation.

C. Thomas (2001, 2003), montre qu'il n'existe pas de règles totalement stables mais seulement des processus de régulation auxquels il convient de porter attention et ce, y compris dans les services publics. En matière de performance, les processus de régulation en œuvre à l'université sont ceux qui proviennent à la fois des instruments officiels d'évaluation et des contextualisations autonomes définis par les acteurs. En effet, l'activité de régulation ne dépend pas d'un acteur unique d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un organisme de tutelle étatique souvent en proie à des méfiances et des défiances institutionnelles. Ainsi, « pour comprendre le fonctionnement d'une université, le chercheur en gestion peut toujours prendre connaissance des règles officielles de ce système. Règles de droit qui figurent dans des textes publiés [...], règles de gestion qui figurent dans les manuels ou des instructions [...] » (Reynaud, 1997). Ce travail préliminaire achevé tout observateur n'a pris en considération que les systèmes de signification et de domination à l'œuvre dans l'organisation universitaire. Il lui faut encore savoir quelles règles s'appliquent et donc étudier le système de légitimation. Autrement dit, il s'agit de déterminer « Quelle est-la règle effective ? » (Reynaud, 1997, p. 33) et comment elle apparaît.

Les règles ne sont pas fixées une fois pour toutes et elles ne sont pas immuables. Elles ne transcendent pas l'activité humaine, elles en sont au contraire le produit. Cependant, prises à un moment donné, elles exercent bien une contrainte et elles ont une stabilité. En somme, elles ont une inertie : on ne les change pas sans effort et sans dépense d'énergie. On ne s'attaque pas à elles sans attendre une

résistance ou une réplique. De ce fait, il convient d'analyser la manière dont les règles se créent, se transforment ou se suppriment. Nous pensons que les simplifications de la performance définies par les présidents d'université dans leurs représentations correspondent à un processus de production et de transformation des règles d'évaluation qui améliorent les simplifications issues des instruments officiels d'évaluation. Nous sommes donc bien en présence d'une régulation autonome qui, si elle est prise en compte par l'autorité de tutelle, peut créer une égalité de destin et souder une communauté de pairs (universitaires). C'est pourquoi nous avons insisté précédemment sur les paradoxes créés par les régulations officielles et qui peuvent développer auprès des acteurs universitaires des sentiments d'inégalité et de division de la solidarité professionnelle. Cette régulation est qualifiée d'autonome car elle permet aux acteurs d'affirmer leur autonomie à l'égard de leur hiérarchie qui tente de leur imposer des règles (Reynaud, 1999).

Cette régulation peut donc être considérée comme défensive, mais elle peut aussi traduire la volonté des acteurs de compléter des règles considérées comme incomplètes ou partiellement inefficaces. C'est cette dernière aptitude que nous attribuons aux traductions simplificatrices apportées par les dirigeants d'université à la condition que, dans la pratique, elle soit prise en considération et acceptées par les régulateurs officiels (ici le MESR). Par contre, s'ils n'intègrent pas dans leurs évaluations de la performance ces régulations simplificatrices et autonomes, on peut craindre que l'évaluation soit envisagée par les acteurs comme une activité de contrôle mécanique avec toutes les stratégies de contournement, de dissimulation voire d'opposition frontale qui peuvent accompagner ce type de régulation dans les universités, plus particulièrement. Aussi, croyons nous que la stabilisation puis la normalisation des systèmes d'évaluation de la performance ne peuvent s'obtenir que par une prise en compte des régulations autonomes et simplificatrices développées d'abord par les dirigeants d'université. Cette prise en compte peut se réaliser sous différentes formes, soit en amont dans une construction officielle de règles conjointes d'évaluation par un rapprochement des règles formelles et autonomes d'évaluation. Soit, en aval, de manière plus implicite, en prenant en considération, dans les évaluations, les définitions de la performance opérées par

les acteurs universitaires pour faire émerger notamment des instruments spécifiques et adaptés à chaque université. Cela est explicitement réclamé par les présidents d'université dans leurs perceptions des indicateurs officiels. Dès lors, par sa capacité à compléter ou modifier les règles officielles, la régulation autonome correspond à un perfectionnement de la simplification de la complexité défini comme processus simplexe (ou « simplicité ») qui peut être analysé par une heuristique de la conception des outils d'évaluation de la performance à l'université. En effet, analyser le développement de cette « simplicité » peut constituer un début de compréhension de la formation de règles autonomes d'évaluation en vue de leur normalisation progressive à travers l'apparition de règles conjointes.

La régulation de contrôle émane de l'extérieur du groupe et cherche à orienter et à prescrire des comportements, à contrôler des zones d'autonomie des salariés (Reynaud, 1999). Les acteurs universitaires dans l'exercice de leur autonomie proposent des formes de régulation qui leurs sont propres et qui se construisent par la confrontation des règles officielles avec leurs contraintes professionnelles. Selon l'intensité de cette confrontation, on peut prétendre que les règles autonomes d'évaluation retenues par les acteurs seront plus ou moins coopérantes et donc en accord avec les règles officielles. La légitimité progressive des instruments d'évaluation de la performance et leur normalisation dépend en grande partie de l'intensité de cette confrontation « règles/réalités ». Aussi, il nous semble que cette rencontre entre règles officielles et règles autonomes peut être gérée par une connaissance des réactions observables des acteurs dans le champ universitaire. A cet égard, en s'intéressant à l'articulation entre régulation autonome et régulation de contrôle, Reynaud retient deux cas distincts de régulation : 1) soit les deux régulations restent en concurrence ; 2) soit la négociation implicite ou explicite aboutit à un accord sur l'établissement de règles communes incluant l'existence de contreparties. Il s'agit alors de la régulation conjointe. Une fois négociées, ces règles conjointes deviennent des règles de contrôle qui s'imposent aux unités concrètes de travail (Reynaud, 1999). Nous avons constaté que la régulation autonome construite par les acteurs universitaires, faute d'une négociation et d'une prise en compte effective par les autorités de

tutelle, entre le plus souvent en concurrence avec les règles officielles de contrôle. De plus, en règle générale, nous avons également observé que logiquement cette concurrence se traduit plutôt par des simplifications car celles-ci correspondent à une « sélection naturelle » des instruments les plus opérationnels. Cependant, en raison de leurs capacités à saturer des contraintes internes vécues par les acteurs universitaires, ces simplifications permettent de perfectionner les représentations de la complexité. Néanmoins, compte tenu du contexte concurrentiel entre formes de régulation officielle et autonome décrit plus haut, les simplifications observables ne se font que par adhésion totale, adhésion partielle aux règles officielles, ou rejet de celles-ci. Seule la coordination en amont ou en aval entre hiérarchie et université pourrait permettre d'approfondir et de perfectionner les formes de régulation autonome. Pour le moment, dans l'analyse que nous pouvons faire des représentations des dirigeants d'université, nous observons l'existence de ces trois formes de simplification complémentaires car le mode d'implantation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire se prête assez mal à autre chose que l'adhésion ou le rejet par les acteurs.

Nous considérons donc que la constitution de règles autonomes, si elle est autorisée dans les universités françaises, n'est pas suffisamment prise en compte lors de la conception des instruments officiels d'évaluation. Ce phénomène est à l'origine d'une concurrence entre règles officielles et autonomes qui, faute de négociation explicite ou de mécanismes de coordination entre ces deux formes de règles, ne peut permettre que l'émergence de règles conjointes d'évaluation construites autour du plus petit dénominateur commun. Ce dernier se caractérise par une simplification complémentaire de la complexité qui, à bien des égards, ne permet pas de développer un perfectionnement optimal des instruments d'évaluation. Pour cela, l'autonomie institutionnelle des universités doit s'accompagner d'une autonomie stratégique et organisationnelle dans la détermination des objectifs de performance et de leurs modes d'évaluation. Or, le principe de développement de l'autonomie des établissements défendu par les réformes universitaires ne dispose pas d'un appareillage de gestion et d'évaluation qui puisse favoriser une autonomie effective des acteurs universitaires dans la construction de normes d'évaluation légitimes et conjointes.

5.3.2. Simplifications du paradoxe « action et structure »

L'organisation universitaire sort donc d'un management bureaucratique fondé sur le respect de diverses procédures pour aller vers un management par objectifs et par projet qui tente d'allier contrôle et autonomie. Dans l'organisation bureaucratique, l'approche en termes de pilotage relevait d'un souci de mesure, permettant le pilotage à distance par des agents placés hors ou au dessus du système d'action. La conception de l'organisation repose alors sur le cloisonnement des activités, l'additivité des performances locales, la stabilité des prévisions, une approche discrète du temps. Ici, l'information est considérée comme efficiente puisque le risque de non-performance est traité simplement par le respect des procédures préétablies (Solle, 2001; 2006). Ce modèle d'évaluation définit le chemin vers la performance comme une mise en conformité des procédures se rapprochant donc d'un contrôle interne avec réévaluation périodique de ces procédures. Ce n'est pas la performance finale qui est la plus évaluée mais plutôt la procédure qui doit mener à cette performance.

Avec l'apparition du management par objectifs, les promoteurs des réformes universitaires déplacent le contrôle des procédures vers les résultats en affichant leur volonté de laisser l'autonomie des universités s'exercer au sein de ce dispositif. Si, en théorie, cette autonomie peut s'exercer dans la mise en œuvre des moyens et des procédures, en pratique, l'autonomie des établissements se limite à la gestion de moyens qui sont financièrement contraints et stratégiquement orientés (ou désorientés) par les cibles de performance prescrites. La prescription d'objectifs de performance homogènes et calqués sur un modèle de performance universel limite très largement l'autonomie stratégique des universités, notamment dans la détermination de ses propres objectifs et des résultats à atteindre. Ce paradoxe stratégique doit être géré, selon les présidents d'université, par l'élaboration d'indicateurs spécifiques et adaptés à chaque université qui permettront de qualifier une performance multidimensionnelle pouvant prendre des formes diverses et complémentaires. La majorité des dirigeants d'université plaide pour une performance équilibrée au niveau global mais spécifique au niveau local.

Ainsi, au niveau global, les dirigeants d'université définissent des objectifs généraux de performance qui couvrent les principales attentes exprimées par le ministère à savoir, d'une part, l'amélioration de l'insertion professionnelle et de la réussite universitaire et, d'autre part, la diffusion et le rayonnement de la recherche.

Question 6. Selon vous, les objectifs généraux d'une université sont :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|---|-----------------|---------------------|--------|
| L'amélioration de l'insertion professionnelle des étudiants | 95,0% | 5,0% | 100,0% |
| L'élévation du niveau général de formation de la population | 82,5% | 17,5% | 100,0% |
| L'adéquation formation - emploi | 82,5% | 17,5% | 100,0% |
| La diffusion et la valorisation de la recherche | 77,5% | 22,5% | 100,0% |
| Le rayonnement de la science et de la culture française | 72,5% | 27,5% | 100,0% |

Tableau 34. Performance globale vs performance locale

Par contre au niveau local, les dirigeants d'université aspirent à dépasser le paradoxe stratégique développé par le recours à des outils de contrôle dans un contexte que l'on voudrait rendre autonome. En effet, ils incitent à la mise en œuvre d'outils d'évaluation diversifiés et spécifiques à chacun des établissements afin que l'évaluation de la performance ne soit pas définie comme seulement un processus de mise en conformité mais également comme une norme coopérative dont les limites sont déterminées à la fois par des indicateurs généraux peu négociables et des indicateurs locaux et spécifiques qui restent à définir de manière coordonnée. Donc, les dirigeants d'université semblent proposer une simplification des objectifs de performance par conjonction d'indicateurs globaux et locaux dépassant la volonté d'homogénéisation proposée par les systèmes d'évaluation actuels qui, dans leur mode de simplification, exclus les qualifications locales de la performance.

Question 12. Vous diriez que les indicateurs de performance à votre disposition sont :

| | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|---|---------------------|-----------------|-------|
| Faciles à interpréter | 69,23% | 30,77% | 100% |
| Diversifiés | 60,53% | 39,47% | 100% |
| A compléter par des indicateurs spécifiques | 16,22% | 83,78% | 100% |
| Adaptés à votre université | 59,46% | 40,54% | 100% |

Tableau 35. Simplification par conjonction des performances universitaires

Par conséquent, à travers les instruments d'évaluation prescrits au sein des établissements universitaires, les structures et les acteurs ne sont pas envisagés comme des phénomènes interdépendants et, à tout le moins pour les structures, celles-ci sont considérées comme stables par définition. Cette vision de l'organisation universitaire est en partie ébranlée par le recours à une rhétorique qui considère l'autonomie comme une nouvelle logique universitaire susceptible d'améliorer la performance.

Cette nouvelle orientation donnée à l'Université est de type « management participatif administré » puisqu'il s'agit de demander aux acteurs universitaires (directeurs de laboratoires, de composantes, etc.) de mettre leurs connaissances (de pilotage et de gestion) en action et de prendre des initiatives locales en respect de la ligne stratégique définie et des critères de performance souhaités. Ce mode de management testé par l'intermédiaire des systèmes d'évaluation de la performance fait apparaître un certain nombre de paradoxes (présentés dans ce travail) qui trouvent leur origine dans le sentiment de déni des acteurs universitaires et des modes de résolution de conflits jusque là en vigueur à l'Université. Le management participatif administré que nous décrivons s'inscrit encore dans une logique de management universitaire préférant la structure qui selon Y. Giordano (1998) a longtemps dominé les sciences de gestion en France et à mise à l'écart des approches « sociales » de l'organisation.

Cependant, la structure ne suffit pas à animer et à développer une organisation qui s'attache des objectifs de performance ayant l'ambition de faciliter l'initiative et l'action autonome des êtres humains plutôt que la contraindre ou la

nier comme le suppose le management « structuraliste » jusqu'ici en vigueur. Au contraire, les acteurs universitaires favorisent l'émergence de routines d'interaction qui « maintes fois reproduites dans le temps et dans l'espace, caractérisent le système social dont se dégagent des propriétés structurelles » (Groleau, 1999, p. 186). Ces propriétés apparaissent dans une vision complexifiée de l'organisation à la fois comme « le moyen et le résultat des pratiques qu'elles organisent de façon récursive » (Rojot, 1998, p. 14). Ceci confère au management de la performance des fonctions qui dépassent largement le stade de la reproduction de niveaux de performance déterminés par la structure et par sa hiérarchie. Il n'empêche que l'affichage d'une autonomie grandissante des universités ne permet pas à lui seul d'attribuer au nouveau mode de management de la performance des propriétés constructivistes dans ses objectifs et récursives dans sa mise en place. Le déterminisme en matière de performance à l'université reste de mise tant que l'autonomie des acteurs ne peut pas se retrouver dans la construction des objectifs et de ses modes d'évaluation.

A cette fin, à la croisée des approches structuraliste et constructiviste, Giddens (1987) propose le concept d'acteur compétent : l'individu n'est pas entièrement contraint par les structures, ni complètement libre de ses actes. Il produit et reproduit la vie en groupe à partir des connaissances qu'il a des conventions, des contraintes et des règles sociales » (*ibid*, 2002). Cette dualité de la structure décrite par Giddens (1987, p. 15) souligne le double caractère des propriétés structurelles, présentées à la fois comme les conditions et les résultats des activités humaines, ce qui donne à notre approche par la complexité une dimension structurante pour déterminer les instruments d'évaluation de la performance. En effet, cette approche par la complexité définit la récursivité « action/structure » comme un élément fondateur du sens et de la légitimité des systèmes de management de la performance qui s'obtient par un perfectionnement des simplifications apparaissant dans ce processus récursif.

Ce changement de définition de l'organisation proposé par Giddens met un peu plus en lumière l'ambiguïté de l'approche du changement actuel et laisse présager une indépendance de gestion aux composantes alors même que l'esprit des

textes est celui de l'abandon d'une gestion « facultaire ». En parallèle, les outils d'évaluation de la performance changent, faisant probablement apparaître de nouvelles inégalités qui seront ressenties avec souffrance et violence (Baumgartner et Solle, 2009) puisque leur sources et leur responsabilités se trouvent alors transférées d'une « hiérarchie » vers des acteurs « autonomes ». Les nouveaux modèles de management universitaire correspondent bien à un transfert de responsabilités et de compétences (cf. RCE) qui risque d'être perçu comme l'attribution d'une mission de résolution de conflits internes dont l'origine est externe. En effet, en élargissant la responsabilité des universités dans la gestion des moyens mais pas dans la définition des objectifs et des cibles de performance, les nouveaux systèmes d'évaluation de la performance par leur non récursivité créent les conditions de leur défiance et de leur illégitimité.

5.3.3. Paradoxe « simplification et différenciation »

Les indicateurs de performance sont propres aux établissements qui peuvent avoir une évolution centrale ou marginale en fonction du degré de normalisation obtenu par le système d'évaluation élaboré. En effet, la simplification des instruments d'évaluation peut être simpliste ou différenciée et ne répondre que partiellement aux exigences de la normalisation recherchée. La construction d'indicateurs de performance prescrits par une autorité de tutelle et identiques pour l'ensemble des composantes suppose de retenir des critères simplistes pour rendre les résultats comparables en laissant croire que les structures pourraient avoir toutes la même capacité d'atteindre les objectifs. Paradoxalement, la différenciation des instruments d'évaluation que pourrait apporter la construction d'indicateurs spécifiques par université, par composantes ou par « domaine scientifique », si elle donne l'illusion du pragmatisme, développe inéluctablement des inégalités de traitement entre les parties prenantes.

Comme le précise justement Solle et Baumgartner (2010), « l'évaluation de la performance au sein des universités françaises s'inscrit dans un double changement de paradigme : gestionnaire et organisationnel » qui développe des formes paradoxales encore inconnues et donc des simplifications plus nombreuses

et plus complexes. C'est bien parce qu'il y a amplification des paradoxes qu'il nous semble utile d'analyser l'évolution des simplifications afin de comprendre comment se construisent des règles autonomes d'évaluation destinées à alimenter de futures règles conjointes. Le changement de modèle de gestion universitaire n'a pas encore, faute de recul, fait ses preuves en matière d'efficacité, que ce soit au niveau national ou au niveau des établissements. Il paraît probable que cette efficacité que nous percevons comme une normalisation progressive nécessitera le recours à une régulation conjointe qui n'accompagne pas totalement les nouvelles formes de pouvoir et de régulation imposées par une autorité administrative. Des exemples précédents de réforme universitaire prouvent que l'évolution des logiques de gestion n'entraîne pas nécessairement une amélioration des systèmes de gestion. Nous faisons ici référence, par exemple, au bilan des réformes universitaires en Suisse (Schenker-Wicki et Hürlimann, 2006) : « Sept ans en moyenne après l'adoption des lois sur les universités cantonales qui, globalement, conféraient à ces établissements une plus grande autonomie, on peut noter que le transfert d'un certain pouvoir de décision et la mise en place d'une gestion contractuelle et de budgets globaux n'ont pas entraîné une progression notable de l'efficacité technique des universités ».

Aussi, si l'évaluation des performances en termes de coûts et de gestion budgétaire relève du domaine de la quantification (domaine comptable), les évaluations sur les autres dimensions de la performance (pédagogie, recherche, relations internationales, etc.) concernent le pilotage et portent sur une combinaison de ressources qui ne se limitent pas à des ressources financières. La modélisation financière de l'organisation universitaire ne peut suffire au pilotage d'activités dont les moyens portent sur des ressources spécifiques (chercheurs, enseignants chercheurs, matériels scientifiques, etc.). Dès lors, il nous semble que c'est une modélisation des compétences et des objectifs des acteurs qui peut permettre de perfectionner les outils d'évaluation de la performance universitaire. Nous proposons une tentative de modélisation des objectifs de performance des acteurs universitaires en définissant les simplifications qu'ils réalisent pour définir des objectifs autonomes et conformes aux exigences opérationnelles. C'est à cette

modélisation des simplifications que nous avons essayé de contribuer dans ce chapitre. Nous proposons de tester ce modèle dans le chapitre suivant.

Chapitre 6. Un processus de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire par la stabilisation des régulations et des simplifications autonomes

La deuxième étape de notre travail portait sur l'analyse approfondie des représentations des présidents d'université perçus comme les médiateurs du système de diffusion des outils de pilotage et d'évaluation de la performance universitaire. L'étape suivante nécessite de confronter ces instruments d'évaluation avec les perceptions de la performance que nous avons analysées. Elle suppose de mettre en avant des techniques d'appréciation des systèmes d'évaluation en place. Ces appréciations, dans notre cas, vont porter sur les outils les plus influents que sont les instruments de l'AERES et des rapports ministériels (de la DGESIP) sur l'évaluation des universités françaises. Il va de soi que d'autres supports d'analyse pourraient être mobilisés tant les évaluations internes et externes des universités sont nombreuses et diversifiées sur le plan méthodologique (outils de contrôle interne, outils de contrôle de gestion, évaluation journalistique, évaluation des partenariats avec les collectivités ou les entreprises). L'exhaustivité des analyses n'étant pas l'objectif de ce travail, notre attention se focalisera sur le repérage des rapprochements que l'on peut ou ne peut pas réaliser entre la complexité du contexte universitaire et les outils d'évaluation de la performance utilisés.

Concevoir les outils d'évaluation de la performance universitaire comme une dialogique entre simplification et complexification implique de mesurer le niveau de rapprochement existant entre outils et représentations. Or, on l'a vu, les instruments de gestion séparent le plus souvent les deux pôles : certains sont porteurs de simplification pragmatique pour satisfaire des rationalités diffuses (économique, politique ou professionnelle) alors que d'autres instruments montent en complexité technique pour répondre à la complexité organisationnelle. Aussi, la préoccupation essentielle du concepteur d'outils de contrôle de gestion et d'évaluation doit être, selon nous, de déterminer comment associer ces deux dimensions dans la conception de ses instruments. Le chercheur en contrôle de gestion sera plus préoccupé par la manière dont s'opère ce rapprochement entre simplification et complexification. Aussi, dans le cadre de notre travail, allons-nous analyser ce rapprochement et son intensité dans le contexte des universités françaises. Il ne s'agira donc pas d'identifier ou de concevoir de nouveaux outils d'évaluation de la performance universitaire et encore moins de porter une appréciation sur cette dernière. Nous nous intéresserons, plus modestement, au processus dialogique à l'œuvre entre complexification et simplification des outils dans les universités et à leurs niveaux d'intensité. Cela pourrait bien entendu faire l'objet d'interprétations sur le niveau d'efficacité des systèmes d'évaluation, voire même sur les niveaux de performance universitaire. Nous nous limiterons à une analyse et à une interprétation de cette dialogique simplicité/complexité afin de mettre en avant dans quelle mesure ce dialogue s'opère et quelles sont les incidences de ce niveau de rapprochement en matière de construction des outils d'évaluation de la performance et d'efficacité de ces outils. Ainsi, nous procéderons d'abord à une revue de littérature des travaux qui ont déjà porté sur l'évaluation de l'efficacité des systèmes d'évaluation de la performance universitaire.

6.1. Les systèmes d'évaluation de la performance universitaire à l'épreuve de leurs propres évaluations par les acteurs

Guillaume Biot-Paquerot⁶⁴ montre dans son étude sur l'efficacité des systèmes d'évaluation de la performance universitaire que les établissements débattent peu des bilans des filières en conseil. Les évaluations ne portent que sur la baisse des effectifs, et viennent justifier la demande de fermeture d'un site. L'habilitation des cursus de formation et les questions budgétaires représentent depuis de nombreuses années le pivot de la relation entre l'administration centrale et les établissements universitaires, par ailleurs autonomes. Cette procédure a des répercussions certaines sur la fixation du budget et des postes pour les universités ; elle rappelle les limites de cette autonomie (Musselin et Brisset, 1989). Bien plus que le processus d'évaluation de la performance, ce sont les critères retenus qui sont principalement remis en cause par les acteurs. On peut ainsi y voir une source d'asymétrie informationnelle forte. Mathiot s'interroge ainsi sur le critère des effectifs retenu par SYMPA et par les experts du ministère, qui semble générateur de coûts d'agence aussi bien explicites qu'implicites⁶⁵. A l'heure actuelle, les établissements d'enseignement supérieur doivent être évalués tous les quatre ans (maintenant tous les cinq ans), au moment de la signature des contrats avec l'État. Mais cette durée est selon l'AERES trop courte pour qu'ils arrivent à réaliser leurs objectifs et à en dresser le bilan.

Afin de limiter les défaillances du système d'évaluation, les établissements eux-mêmes cherchent à évaluer leurs propres formations différemment, et n'hésitent pas à faire appel à des organismes certificateurs pour mesurer et évaluer leur activité. C'est notamment le cas de nombreux masters universitaires qui font appel à une certification ISO 9000 pour certifier leurs processus et avoir recours à

⁶⁴ Biot-Paquerot, G., (2007), « Efficacité du système d'évaluation public : Le cas des universités », *28ème Congrès de l'Association Francophone de Comptabilité*.

⁶⁵ Les coûts d'agence représentent les coûts liés à l'exécution des termes du contrat. Les coûts explicites sont liés à la mise en place de mécanismes de surveillance et de révélation d'information (dédouanement) par les partenaires de la coalition. Les coûts implicites sont relatifs à l'imperfection de ces mécanismes dans leur rôle d'alignement des intérêts de chacun.

une évaluation externe sur le modèle de ce qui est réalisé par les écoles de commerce et d'ingénieurs. De même, les IAE, via leur association nationale (ANIAE), se sont engagés dans la création d'un label qualité. « Principaux critères retenus : le nombre d'enseignants-chercheurs, la place de la recherche et de l'interdisciplinarité, une sélection des candidats homogène entre les différents instituts, les relations avec les entreprises... » (Les Échos, 2009). Dans cette dynamique, la stratégie des universités se situe alors au-delà de l'évaluation locale de ses projets et intègre une dimension inter-établissements, qui sous-tend la logique des accords de Bologne (selon laquelle les établissements doivent tendre vers une reconnaissance internationale) et la mise en place des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES).

Le problème de l'évaluation reste d'ailleurs central dans le pilotage des institutions et dans l'explication de l'inertie du système d'offre de formation. Il repose essentiellement sur l'absence ou l'inefficacité du système d'information. Le rapport Fréville (2001, p.105-107) mettait en exergue le déficit d'évaluation dans les établissements universitaires et l'absence de mécanismes de confrontation des objectifs aux résultats et de mesure de la performance. Bien que l'évaluation des formations soit prévue par les textes, elle n'est pas ou peu utilisée. Cette problématique reste d'autant plus présente dans la réflexion actuellement menée par les établissements qu'elle a été accentuée par la mise en œuvre de la LOLF, puis de la LRU, qui ont introduit la mesure de la performance des différents opérateurs et le financement d'objectifs clairement identifiés et mesurables.

On peut penser que l'absence ou la faiblesse de la dimension incitative rend inefficace l'évaluation de la performance proposée par les dernières réformes universitaires. L'évaluation de la performance est d'autant plus problématique que l'administration centrale évalue de façon relativement indifférenciée la performance des universités, des formations, des personnels. On est tenté alors de conclure à une incohérence entre les dimensions de l'architecture organisationnelle des universités, qui tendrait à expliquer leur inefficience. Dès lors, les systèmes des

cibles de performance proposés par la LOLF et les évaluations de l'AERES⁶⁶ semblent plus efficaces, limitant les coûts politiques liés à la discussion et aux arbitrages qui ne reposent pas sur des évaluations et des données objectives. Néanmoins, on peut également voir dans ces systèmes de contrôle des résultats, des outils de gestion assez peu participatifs qui limitent leur légitimation et leur normalisation. La légitimité pourrait intervenir à moyen terme par une construction de routines organisationnelles ; et il s'agit là probablement de l'ambition des promoteurs des modes actuels d'évaluation. Cependant, cette vision se heurte à un contexte universitaire assez peu enclin à intégrer un management administré des résultats. Cela d'autant plus que ce mode de management laisse entrevoir l'apparition d'inégalités de traitement entre les universités et entre les composantes qui rentrent en contradiction évidente avec la posture égalitariste affichée par la communauté universitaire. Aussi, au fil des paradoxes et contradictions entre la complexité universitaire et les systèmes d'évaluation de la performance, ces derniers sont simplifiés de manière complémentaire par les dirigeants universitaires pour limiter les crispations internes entre égalitarisme universitaire et logique de concurrence induit par le réformisme actuel.

Ainsi, malgré les ambitions affichées par les nouveaux modèles de performance universitaire, le processus budgétaire influence toujours autant le système de décision à l'Université, les individus orientant leur activisme vers les centres qui leur permettent de s'accaparer une partie de la rente créée, en faisant appel à différents réseaux pour appuyer leurs projets. Le processus de création de valeur est au centre des processus de répartition. Kletz et Pallez (2001) montrent comment les enseignants cherchent à s'attribuer une partie de la rente dégagée par la constitution de l'offre de formation dans les universités, en se tournant vers les diplômes les plus réputés, qui servent alors à un enseignant à « délimiter les frontières de sa responsabilité et de ses compétences, à trouver une place dans la carte des diplômes. » On peut ainsi en conclure que le passage aux Responsabilités et Compétences Elargies (RCE) perturbe le modèle traditionnel d'attribution des responsabilités par formation en vigueur à l'Université.

⁶⁶ <http://www.aeresevaluation.fr/index.php/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Documents-generaux-de-reference> 2010

Le passage aux RCE propose des responsabilités des personnels enseignants élargies bien au delà des seules compétences attachées aux diplômes. Ce mode de responsabilisation attribuait aux formations dispensées un caractère essentiel aux capacités de négociation des personnels enseignants alors que les RCE veulent faire dépendre celle-ci de compétences multiples mais beaucoup plus individualisées alors que les formes de management précédent attribuaient des responsabilités aux collectifs les plus aboutis. On peut expliquer ainsi une partie de l'inflation des créations de diplômes dans les établissements d'enseignement supérieur, notamment par la valorisation, et donc par les économies d'échelle réalisées par les enseignants d'une part, mais également par le goût naturel des individus qui les porteront à intégrer plus facilement les résultats de leurs travaux dans ces enseignements, notamment en troisième cycle (plus particulièrement en Master 2). Ce qui est vu par les acteurs externes comme une mesure incitative capable d'améliorer la performance des personnels et l'efficacité globale, sera perçu par les acteurs internes comme un transfert de responsabilités sans réelles compétences ou avec des compétences limitées et non élargies.

Dans ce contexte, l'intégration des parties prenantes au processus de construction des instruments d'évaluation permet d'ouvrir considérablement le champ traditionnel du contrôle et du pilotage des universités. Le cadre de la théorie des droits de propriété permet d'intégrer les contraintes liées à l'ouverture de la boîte noire organisationnelle des universités. Elle permet d'analyser le processus décisionnel, notamment à l'aune de la structure d'incitations des organisations. Néanmoins, l'un des problèmes essentiels lié à la structure des incitations découle du choix du mode de rétribution des agents. Classiquement, la principale base de résolution de la créance résiduelle dans les organisations réside dans la rétribution de la performance. Mais celle-ci ne peut être rétribuée à sa juste valeur que dans le seul cas où elle est mesurable. Les universités ont dû développer des modes alternatifs de contrôle interne afin de minimiser les coûts d'agence. Elles sont considérablement contraintes, par rapport à leur capacité, à inciter leurs personnels, aussi bien académiques qu'administratifs, à la production. Les outils d'évaluation de la performance quels qu'ils soient se confrontent à la difficulté pour mettre en

œuvre des mesures incitatives appropriées. Il est en effet difficile de proposer, d'orienter les projets stratégiques et de mobiliser les porteurs de projets. Ainsi, selon la théorie des droits de propriétés, en l'absence de mesure objective, l'information des acheteurs d'un service ou d'un bien est imparfaite et le vendeur a toute la latitude pour exercer son opportunisme. Les systèmes d'évaluation développés dans le cadre des réformes universitaires ne peuvent pas espérer limiter l'opportunisme des vendeurs (les personnels universitaires) que par un encadrement des résultats. En effet, un encadrement et un contrôle complet des prestations universitaires semble illusoire sans l'activation de la participation des acteurs universitaires. Aussi, pour le moment, afin de pallier l'opportunisme des acteurs dans le cadre des universités, et devant la difficulté à produire une évaluation complète du produit créé, c'est le système d'incitations catégorielles qui constitue le mode de contrôle le plus légitime. Cependant, à travers ce système, les enseignants sont rétribués de façon catégorielle et non en fonction de leur performance⁶⁷. Ce système de rétribution permet d'éviter les risques d'opportunisme des enseignants quant à la qualité du produit fourni, mais s'avère assez peu incitatif en matière d'amélioration des performances individuelle et collective. Ce phénomène est accentué par les modalités de gestion de carrières des universitaires, dont l'avancement dépend quasi exclusivement de la recherche et de l'ancienneté et très peu de l'enseignement.

L'analyse des systèmes d'évaluation de la performance à l'aune de la théorie des droits des propriétés permet de comprendre l'opportunisme individuel dans les organisations publiques (et plus particulièrement les universités) dans le cadre de la mise en œuvre des réformes universitaires à la fois budgétaire et organisationnelle (processus de Bologne, LOLF et LRU). Cet opportunisme est géré de manière satisfaisante aujourd'hui par les incitations catégorielles et professionnelles qui encadrent l'avancement de carrière afin de le rendre dépendant de l'efficacité collective des réseaux de formation ou de recherche dans lesquels s'inscrivent les personnels. La gestion catégorielle et professionnelle des

⁶⁷ Il est ainsi plus aisé de mesurer l'activité de recherche d'un enseignant à partir d'indicateurs objectifs (nombre de publications...) que la qualité des enseignements, qui entraînerait des coûts d'influence importants.

universités peut difficilement être remise en cause à l'Université car, si elle n'est pas très incitative sur le plan de la performance, elle assure l'attachement des personnels universitaires aux réseaux collectifs dont ils dépendent. L'efficacité de ces réseaux en matière de gestion des opportunités peut être difficilement contestée ; vouloir les défaire au profit d'un management moins professionnel et plus axé sur les établissements représente un projet quelque peu aventureux. Au contraire, les remarques effectuées par les dirigeants d'université dans le cadre de notre enquête semblent convenir de la nécessité de construire des systèmes d'évaluation en accord (au moins partiel) avec l'existence des réseaux professionnels. Ceux-ci garantissent en effet la participation des agents aux projets collectifs des établissements alors que les modes d'évaluation proposés actuellement leur opposent des incitations individuelles qui pourraient aller à l'encontre des performances collectives. On peut effectivement se demander en quoi les personnels enseignants pourraient être incités au développement de la performance collective en matière d'insertion professionnelle et de réussite aux examens, par exemple, alors que leur mode d'avancement repose essentiellement sur une individualisation (scientifique) de leur carrière. Le fonctionnement catégoriel et professionnel de l'université permettait jusqu'à maintenant de lier en partie l'avancement des personnels à la réussite de leur établissement ou de leur réseau en matière de formation et de recherche. Revenir à des carrières plus individualisées casse le pacte tacite de collaboration conjointe qui existait entre établissement, réseaux et université.

Aussi, l'exemple des universités semble particulièrement intéressant s'agissant de leur propension à gérer des intérêts catégoriels différents et parfois incompatibles. Dans le climat de défiance vis-à-vis des organisations publiques, cette réussite des universités ne peut tout de même pas être niée par les nouvelles logiques de management car elle représente un mode de résolution des conflits efficace et difficilement dépassable. Remettre en cause le management professionnel des universités par des logiques d'établissement revient sans doute à faire naître des conflits dont la résolution par la performance semble assez hypothétique. En effet, dans l'esprit de la majorité des acteurs universitaires, la performance universitaire n'est pas guidée par la « main invisible » des intérêts

particuliers mais par l'engagement professionnel de chacun des agents. Aussi, les objectifs de performance universitaire et leurs modes d'évaluation ne tireront leur légitimité que par leur capacité à articuler les demandes et les objectifs de l'ensemble des *stakeholders* (étudiants, tutelle, enseignants, personnels IATOS, collectivités locales, entreprises, etc.) en s'appuyant sur les modalités actuelles de gestion du « désordre » organisationnel universitaire. Les recommandations formulées par les dirigeants d'université dans notre enquête vont dans le sens d'une articulation de ces différents objectifs qui reposent à la fois sur des performances économique, professionnelle et de service public.

Ceci remet en cause la légitimité de systèmes d'évaluation essentiellement quantitatifs qui privilégieraient une mesure économique de la performance au détriment de performances internes garantissant paix sociale et qualité des prestations.

6.2. Des systèmes d'évaluation qui se veulent toujours plus quantitatifs

La mise en place des « pôles de compétitivité » en 2004, le rôle croissant des conseils régionaux dans la définition d'une politique de recherche ciblée dans le cadre des « contrats de projet Etat-région », les réformes nationales visant, par de multiples moyens, à rapprocher l'enseignement supérieur et de recherche du tissu socio-économique (LMD⁶⁸, LPR⁶⁹, LRU⁷⁰...). Plus largement, le nouveau cadre comptable des politiques publiques, qui, avec la LOLF⁷¹ (2001), induit la généralisation d'une « culture de l'objectif » et accentue la conversion au *New Public Management* (NPM) au sein des organisations publiques, la médiatisation accrue de palmarès et classements des universités, comme le classement de Shanghai : ces processus convergents semblent concourir à l'institution d'une mesure stabilisée et fiable visant à légitimer l'évaluation de la performance dans un secteur qui restait jusque là relativement rétif à la quantification systématique.

⁶⁸ Licence-Master-Doctorat.

⁶⁹ Loi de Programmation de la Recherche.

⁷⁰ Libertés et Responsabilités des Universités.

⁷¹ Loi organique relative aux lois de finances.

Pour comprendre certaines des logiques présidant au processus en cours d'objectivation quantitative des performances des universités, il peut être utile, en prenant pour point de départ des catégories analytiques du sociologue américain Robert K. Merton⁷², de s'interroger sur les diverses fonctions sociales remplies par les universités (plus largement les établissements d'enseignement supérieur), à condition d'entendre non seulement par là leurs fonctions « manifestes », officiellement définies (comme la transmission, la production et la valorisation de connaissances, ou encore la dynamisation de l'« économie de la connaissance », l'insertion professionnelle des étudiants, l'« égalité des chances »), mais aussi leurs fonctions plus « latentes », comme celles qui visent à la reproduction de la structure sociale, l'intégration et la socialisation des jeunes scolarisés, la production de « bien-être » collectif, la contribution à la vie sociale, etc. On voit alors mieux, dans ce cadre, à quel point l'objectivation quantitative des « performances » est un processus très inégal et sélectif selon les fonctions considérées. Celles-ci apparaissent comme objectivement hiérarchisées, cette hiérarchie évoluant dans un sens déterminé : le processus d'objectivation en cours tend principalement aujourd'hui à imposer la domination de critères de type « économique » aux établissements, au détriment d'autres mesures et, partant, d'autres catégories d'évaluation de l'activité universitaire.

Largement inspirée par la montée du *New public management* dans la réforme de l'Etat⁷³, et par l'impulsion de la nouvelle méthode de gouvernance européenne, notamment après le sommet européen de Lisbonne de mars 2000, l'objectivation quantitative des performances est aujourd'hui incontestablement l'une des principales dimensions des politiques publiques en matière de recherche et d'enseignement supérieur. C'est, en particulier, dans le cadre communautaire que la « mise en indicateurs » s'est imposée comme modalité essentielle de l'action publique. La « stratégie de Lisbonne » repose ainsi sur la pratique du *benchmarking*, qui s'appuie sur les vertus intrinsèques de la comparaison et de la quête indéfinie des « meilleures pratiques » dans le but de transformer de façon

⁷² Merton, R.-K (1965), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Plon, Paris.

⁷³ Sur l'introduction du NPM et du management quantitatif dans le secteur éducatif, on se reportera à Vinokur, A. (dir.), « Pouvoirs et mesure en éducation » Numéro spécial hors-série n°1, *Cahiers de la Recherche sur l' Education et les Savoirs*, juin 2005.

incitative l'action publique⁷⁴. Le domaine de l'enseignement supérieur et, surtout, de la recherche est au cœur de cette stratégie, avec la volonté de construire une « économie de la connaissance » hautement compétitive, rendant possible la croissance, l'investissement, la création d'emplois, etc. Les indicateurs associés sont de natures très diverses, mais convergent vers la priorité donnée à d'une rentabilisation économique et, plus précisément, marchande de la recherche. Mesurés au niveau des différents pays, ces indicateurs peuvent au moins en théorie se décliner au niveau régional, voire à un niveau encore plus restreint. Ils constituent un cadre politique et cognitif prégnant, au sein duquel s'élaborent les stratégies nationales et, de plus en plus, régionales.

Le cadre général des politiques publiques a été, parallèlement, transformé en profondeur, en France, par la promulgation de la LOLF (2001), qui instaure une nouvelle culture administrative, la « culture de l'objectif », reposant sur l'objectivation systématique des « performances » à travers le recours à des indicateurs. Fondé sur la valorisation, directement issue du NPM, de la « transparence » et de l'« évaluation » comme instrument de changement des comportements⁷⁵, l'usage de ces indicateurs vise à couvrir l'ensemble des secteurs de l'action publique, redéfinis autour de « missions » spécifiques. La mission interministérielle « Recherche et enseignement supérieur » comprend ainsi divers programmes, qui s'articulent autour de grands objectifs : en 2006, il s'agit de développer une recherche créative, et améliorer sa contribution à la croissance ; répondre aux besoins de qualification supérieure et améliorer la réussite à tous les niveaux de formation ; favoriser l'égalité des chances dans l'accès à l'enseignement supérieur ; développer la recherche industrielle et l'innovation au sein des entreprises. L'un des effets de la LOLF est ainsi de tendre à rendre explicites les « fonctions-objectifs » de l'université, pour reprendre une notion chère aux micro économistes, en objectivant les divers présupposés engagés usuellement dans la perception de l'enseignement supérieur et de la recherche.

⁷⁴ Bruno, I. (2008), *A vos marques, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne vers un marché de la recherche*, Croquant, Bellecombe-en-Bauges.

⁷⁵ Arkwright, E., de Boissieu, C., Lorenzi, J.H., Samson, J., (2007), « Modifier les comportements par la transparence et l'évaluation », chap. 4, in *Economie politique de la LOLF*, Rapport pour le Conseil d'analyse économique, Documentation française, Paris.

Cette objectivation des représentations multiples de la performance universitaire, si elle s'inscrit dans une démarche participative de plus en plus réclamée par les citoyens (ou certains de leurs représentants), peut difficilement se détourner d'une situation organisationnelle qui contextualise les attentes des usagers de l'université pour les rendre compatibles avec l'organisation.

En matière d'enseignement supérieur, la loi du 10 août 2007 (« Libertés et Responsabilités des Universités ») impose désormais aux établissements la publication d'indicateurs : « les établissements dispensant des formations sanctionnées par un diplôme d'études supérieures rendent publiques des statistiques comportant des indicateurs de réussite aux examens et aux diplômes, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle des étudiants » (article 20). Ces indicateurs économiques et quantitatifs sont l'expression d'attentes et de perceptions externes à l'université qui ne peuvent être reproduites telles quelles dans les systèmes d'évaluation de la performance au risque de les voir délégitimer par leur confrontation avec la réalité organisationnelle des universités.

6.2.1. Des indicateurs essentiellement économiques

La pression multiforme à la quantification ne s'impose pas de façon mécanique et uniforme « sur le terrain » local⁷⁶. Elle est retraduite et négociée, sous diverses contraintes, notamment parce qu'elle modifie les équilibres entre les différents « acteurs » de la vie universitaire et de la recherche et met en cause la perception que ceux-ci ont de leur établissement. Elle survient dans un contexte politico-économique et scientifique local caractérisé par certaines spécificités disciplinaires, et par une position particulière, en termes de capitaux (politiques, économiques, scientifiques, sociaux) dans l'espace national des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Cette traduction des systèmes quantitatifs d'évaluation s'opère par une simplification complémentaire de leurs objectifs et indicateurs rendue indispensable par l'existence d'une multiplication

⁷⁶ Résultat banal de sociologie des politiques publiques, ce constat est peut-être ici d'autant plus important que la mise en œuvre d'une mesure nationale est censée s'accompagner d'une application à tous les niveaux.

d'attentes contradictoires et paradoxales. Parmi les universitaires, les agents selon leurs disciplines de prédilection se sentent des accointances plus ou moins développées avec les modes de management proposés par les réformes universitaires actuellement. Apparemment certains agents issus des disciplines scientifiques dominantes (chimie, pharmacie, médecine...) exercent la pression la plus forte dans le sens de la mise en place d'une politique managériale, qu'ils associent souvent au soutien aux réformes néolibérales et à un engagement plus assumé dans la logique des pôles (de compétitivité, d'excellence, etc.)⁷⁷. Ils promeuvent une définition en apparence plus proche de la conception dominante de la « performance » universitaire, entendue notamment dans un sens « économique ». Mais, malgré cet engagement en apparence plus marqué de certains acteurs, la mise en place de la politique des indicateurs développe plus de situations paradoxales qu'elle n'en résout ou, du moins, qu'elle n'en gère.

L'évaluation des performances des universités proposée à l'heure actuelle induit une soumission accrue à des critères d'évaluation « économiques » dans le contexte des politiques néolibérales et de la domination d'une vision de plus en plus étroite de l'efficacité économique, exportée du secteur marchand⁷⁸ et qui tend à rapprocher symboliquement structures et pratiques d'une vision normative issue de celui-ci. Cette normativité des pratiques et des indicateurs d'évaluation peut s'obtenir avec une certaine facilité dans des contextes organisationnels rompus au management privé par un approfondissement des logiques marchandes et une sophistication ou complexification des outils de gestion. Cette complexification instrumentale suppose l'existence de routines de travail et de règles autonomes de négociation acceptant la légitimité d'évaluation quantitative et économique d'objectifs marchands de performance. Par contre, cette complexification appliquée dans un contexte universitaire où les logiques non marchandes et marchandes cohabitent crée un niveau supérieur de complexité paradoxale. Dès lors, c'est par une simplification complémentaire que les acteurs universitaires répondent à la

⁷⁷ Cette politique managériale quantitative est depuis déjà quelques temps mise en œuvre au sein des CHU, ce qui explique que les « hospitalo-universitaires » puissent apparaître, sur ce plan, comme faisant partie des disciplines coalisées plus favorables aux politiques d'inspiration managériale.

⁷⁸ Sur la domination de critères d'évaluation des « performances » issus du secteur financier, voir

complexification instrumentale proposée par les systèmes d'évaluation promus par les réformes universitaires. Cette simplification itérative constitue bien une contextualisation et une traduction locale rendue indispensable par la cohabitation persistante d'objectifs marchands et non marchands au sein des universités françaises. Cette cohabitation n'est pas une spécificité française mais elle présente en France des dimensions particulières car elle nécessite l'acceptation de régulations autonomes connues mais assez peu identifiées par les prescripteurs des réformes universitaires. Ce travail d'intégration et de prise en compte de règles autonomes propres à chacune des universités a soit déjà été réalisé dans certains contextes universitaires nationaux (Allemagne, Suisse, Canada, par exemple) soit n'a pas eu lieu dans des pays où les universités fonctionnaient déjà de manière autonome (Etats Unis, Angleterre, Australie...) et avec des règles spécifiques.

Certes, la recherche du profit et la maximisation de la « valeur actionnariale » (encore sans signification concrète dans le contexte du « service public ») ne sont pas des objectifs affichés des établissements, même dans le contexte de leur autonomie budgétaire croissante. La recherche de ressources va s'accompagner de l'objectivation de nouveaux critères de classement des établissements, engagés dans des logiques de concurrence plus marquées : progressivement, un ordre quasi-marchand se substitue symboliquement au « service public » caractérisé par la gratuité. Le budget global annuel d'un établissement pourrait ainsi rapidement devenir un indicateur sensible dans les comparaisons entre universités, notamment avec la mise en place de fondations censées incarner l'implication du tissu socio-économique dans le financement des établissements ; de même, la valorisation du patrimoine foncier et immobilier pourrait contribuer à une perception de plus en plus clairement « économique », sinon financière au sens le plus classique, de la gestion des « ressources » universitaires. L'attractivité socio-économique d'un établissement pourrait alors se mesurer de façon croissante à son budget et à son patrimoine. Ses stratégies seraient de plus en plus articulées autour d'objectifs de type financiers, ce qui les

rapprocherait, par ruptures ou infléchissements symboliques successifs, du « modèle » de l'entreprise commerciale sur un marché concurrentiel⁷⁹.

6.2.2. Des indicateurs très peu qualitatifs

Les autres mesures « économiques » qui s'imposent de façon beaucoup plus explicite pour l'instant sont « indirectement économiques » : l'insertion professionnelle des étudiants fournit des informations sur la capacité d'un établissement à produire du « capital humain » ; le nombre de brevets déposés indique qu'il est performant sur le plan de la recherche appliquée tournée vers le secteur productif, donc qu'il participe réellement de l'économie de la connaissance ; le nombre de créations d'entreprises par des enseignants ou d'anciens étudiants peut donner une indication sur la contribution de l'établissement à l'innovation, voire à la compétitivité économique, deux catégories centrales du discours dominant qui soulèvent toutefois de nombreux problèmes en matière d'évaluation. En effet, les enquêtes réalisées sur l'insertion professionnelle des étudiants se préoccupent assez peu de la dimension qualitative de l'insertion et privilégient une mesure quantitative qui se concentre sur les taux brut d'insertion sans distinction sectorielle ou socio-professionnelle. D'autre part, dans de nombreuses universités, ces enquêtes sont peu nombreuses et reposent sur des taux de réponse relativement bas. Elles sont donc très peu visibles et sont souvent considérées comme dangereuses ou comme pouvant menacer la légitimité de nombreuses formations.

Aussi, l'évaluation se réalise souvent à partir d'études peu exhaustives mais considérées comme telles pour satisfaire la nécessité d'évaluation. La performance est plus évaluée à l'université pour répondre à des impératifs d'évaluation définis par les attentes externes et la réduction des dépenses publiques (RGPP par exemple) que par la réelle nécessité de son pilotage. Ce phénomène est particulièrement perceptible dans de nombreuses universités où, faute d'un système

⁷⁹ Sur la conception « symbolique » de la construction des marchés qui sous-tend notre analyse, cf. F. Lebaron, (2003), *Les fondements symboliques de l'ordre économique*, habilitation à diriger des recherches, université Paris 8.

d'information fiable et développé, les évaluations se réalisent souvent sur la base d'informations tronquées ou, pire encore, falsifiées par les responsables de formation ou de composantes. Cette situation paradoxale justifie sans doute une partie de la défiance décrite par les dirigeants d'université à l'égard d'instruments d'évaluation, comme l'insertion professionnelle, jugés comme difficiles à évaluer (à 63,20%) malgré leur importance dans le pilotage et le suivi de la performance.

Question 15. Selon vous, l'insertion professionnelle des étudiants représente :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|---|-----------------|---------------------|--------|
| le principal critère de réussite de vos formations | 86,8% | 13,2% | 100,0% |
| Un indicateur dont le suivi modifie radicalement la gestion des formations de votre établissement | 39,5% | 60,5% | 100,0% |
| Un indicateur difficile à connaître ou à évaluer | 36,8% | 63,2% | 100,0% |
| Un indicateur peu suivi dans votre établissement | 6,1% | 93,9% | 100,0% |

Tableau 36. Simplification de la performance par des indicateurs mesurables

Cette évaluation de la performance qui espère tirer sa légitimité de son caractère péremptoire et impératif n'est alors élaborée qu'à partir de règles officielles et prescrites.

De la même façon, le nombre de brevets déposés qui est défini comme un critère essentiel de performance scientifique ne peut permettre une évaluation fiable dans la mesure où, dans la plupart des universités, cet indicateur se caractérise par sa faiblesse et son inexistence. Aussi, la transposition d'indicateurs de performance issus des classements internationaux fait apparaître un certain nombre de limites méthodologiques qui justifient l'illégitimité de ces instruments dans les perceptions des acteurs universitaires. Cela participe d'une moindre légitimité accordée à la performance scientifique par les dirigeants d'université alors que celle-ci est une préoccupation essentielle des réformateurs qui va dans le sens d'une plus grande lisibilité internationale des universités françaises.

Question 29. Selon vous, les faiblesses du système universitaire français s'explique par :

| | Plutot pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|--|---------------------|-----------------|-------|
| une reconnaissance internationale insuffisante | 69,44% | 30,56% | 100% |
| Une notoriété scientifique insuffisante | 63,89% | 36,11% | 100% |
| Une gestion pas suffisamment autonome | 37,84% | 62,16% | 100% |
| Une inflation non maîtrisée de l'offre de formation | 35,14% | 64,87% | 100% |
| Une insuffisante professionnalisation des formations | 24,32% | 75,68% | 100% |

Tableau 37. Simplification instrumentale vs simplification opérationnelle

Ainsi, la reconnaissance internationale et la notoriété scientifique ne sont pas définies comme des faiblesses des universités françaises comparativement à des insuffisances en matière de professionnalisation des formations et d'autonomie. Cette moindre considération pour la performance scientifique évaluée dans un cadre international contraste fortement avec les ambitions scientifiques affichées par les promoteurs des systèmes d'évaluation et, plus globalement, par les politiques nationales en matière de recherche. Ceci s'explique par une inadaptation manifeste des indicateurs prescrits dans le domaine de la recherche qui retiennent des critères très peu contextualisés et qui, de plus, reposent sur un système d'information incomplet. Cette inadaptation peut être corrigée par une prise en compte étendue des indicateurs autonomes d'évaluation de la recherche définis par les acteurs opérationnels de l'Université qui peuvent identifier des instruments réduisant l'incomplétude d'informations relatives à la performance scientifique.

6.3. Des indicateurs dont les simplifications instrumentale et économique limitent l'exploitation

L'une des modalités officielles d'évaluation de l'activité universitaire dans sa dimension pédagogique est aujourd'hui la réussite aux examens et diplômes, qui reposent (à la base) sur les notes obtenues aux unités d'enseignement (ces informations étant renseignées de façon obligatoire dans le système informatique Apogée). Plus précisément, l'indicateur dominant ici est le taux d'obtention des différents diplômes (défini comme le rapport du nombre de diplômés sur le nombre d'inscrits). Cet indicateur est en fait difficile à interpréter, une hausse du taux de réussite pouvant aussi bien signifier un changement dans les normes internes

d'évaluation (par exemple, l'introduction d'un système de « compensation » en matière de notation aux unités d'enseignement) qu'une transformation reflétant une efficacité accrue du système et une « amélioration » des résultats des étudiants. Cette ambiguïté structurelle n'est pas modifiée par l'objectivation quantitative accrue des « performances ».

Deux stratégies opposées peuvent en théorie conduire à une amélioration des performances selon cet indicateur : une politique plus « expansionniste » et « laxiste » en matière d'évaluation des connaissances (qui consisterait, à niveau d'accès identique, à rendre plus facile l'obtention des unités et des diplômes) ; ou, à l'opposé, une politique plus « sélective » et « restrictive » fondée sur l'introduction de barrières à l'entrée ou d'une politique d'orientation dans l'enseignement supérieur plus contraignante. La pression à l'objectivation quantitative peut ainsi induire des comportements « opportunistes » ou des stratégies de contournement diverses. Cela délégitime auprès de la communauté universitaire les systèmes d'évaluation existants en affaiblissant la dimension économique de la performance. Cette dernière est alors perçue, à l'image des « données économiques », comme facilement manipulable et dépendante de l'impératif d'évaluation plus que de la nécessité de pilotage de la performance. L'évaluation, en tant que moyen (d'information), devient, par ce biais, plus importante que le pilotage de la performance en tant que finalité. Ceci est en partie dû à l'utilisation abusive d'une valorisation quantitative de la performance associée à une déconsidération des formes autonomes d'évaluation développées par la communauté universitaire. Le principe de résultat (principe de réalité) détermine les objectifs de performance universitaire en occultant le principe de reconnaissance de ces mêmes résultats (principe de communauté). Or, si dans une logique marchande la légitimité et la normalisation progressive des indicateurs de performance en appellent à l'obtention de résultat, elles ne peuvent pour autant exister que par une reconnaissance communautaire du bien fondé de ses résultats. Aussi, les simplifications de la performance et des instruments opérées par les acteurs universitaires sont des formes de reconnaissance des indicateurs les plus appropriés.

Par ailleurs, la pression à l'objectivation des performances économiques de l'Université est associée, en pratique, à la mise en place de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES), qui s'est rapidement instituée comme l'instance centrale de l'évaluation des établissements, des formations, et des unités de recherche (les trois principales missions de L'AERES, qui correspondent à ses trois composantes). C'est par les « évaluations » externes que s'impose de façon plus urgente la nécessité de la mesure, ce qui induit aussi un sentiment d'insécurité et d'incertitude. Cette insécurité venant de l'extérieur (donc de l'inconnu ou du méconnu) pourrait être constructive si elle était sécurisée par des modes d'évaluation diversifiés et des objectifs porteurs de sens. Cependant, les systèmes d'évaluation prescrits le sont souvent pour des raisons de « mesure commune » et non de « commune mesure ». Cela signifie que ce qui pourrait rendre normatif l'outil d'évaluation, c'est à dire sa reconnaissance au sein de l'organisation, est négligé pour faire place à une normativité qui devrait se construire par l'impératif d'évaluation défini par un management par objectif et par projet.

6.3.1. Des simplifications mécanistes de la performance

Dans le domaine de la recherche, l'évaluation quantitative des unités, des chercheurs, des enseignants-chercheurs, voire même, à terme, des projets de recherche, se fait de plus en plus pressante, dans les différentes instances concernées. Les rôles de celles-ci sont en cours de redéfinition profonde : le Comité national du CNRS (CONRS), la MSTP⁸⁰ désormais remplacée par l'AERES, le Conseil national des universités, les conseils scientifiques des établissements, etc. Le recours croissant aux outils de la bibliométrie n'en est qu'une des dimensions, relative à la fonction de production scientifique, mais elle est particulièrement symbolique et investie d'une forte charge politique.

L'objectivation bibliométrique des unités et des chercheurs reste pour l'instant très variable selon les disciplines et les institutions, mais la pression de l'impératif bibliométrique est aujourd'hui de plus en plus forte. On observe un net

⁸⁰ Mission Scientifique Technique et Pédagogique.

mouvement de mise en forme qui est surtout lié à la structuration et au rôle accru des écoles doctorales à travers l'action de leurs responsables. S'appuyant sur la construction d'indicateurs relatifs au nombre de thèses financées, soutenues, qualifiées, à la durée moyenne des thèses, les écoles doctorales contribuent à la transformation des pratiques académiques dans le sens d'une objectivation accrue. Certains laboratoires, qui occupent une position dominante, voire « d'avant-garde », au sein des universités (par exemple les unités mixtes de recherche labellisées CNRS), participent aussi de ce mouvement, en mettant par exemple en œuvre des instruments bibliométriques dans l'attribution de dotations budgétaires individuelles aux chercheurs et enseignants-chercheurs. Dans de nombreuses équipes d'accueil, surtout en SHS, on est encore très loin d'une mise en œuvre généralisée de ces critères, toujours fortement contestés, malgré les efforts en cours au sein de l'AERES pour les formaliser (avec diverses résistances dans les SHS).

Les impulsions institutionnelles multiples à la mise en indicateur sont redoublées et amplifiées par une incessante pression médiatico-politique à la comparaison quantitative, qui passe par la publication de palmarès des établissements fondés sur des indicateurs « ad hoc », sur le modèle de ce que l'on observe depuis des années dans le domaine des politiques hospitalières⁸¹, mais aussi en matière d'enseignement secondaire (palmarès des lycées), conformément à un processus qui s'est développé dans de nombreux pays. Cette forme « vulgaire » de comparaison et de *benchmarking* exerce des effets sur le type d'indicateurs utilisés et l'objectivation prescrite. Pour rendre la comparaison effective, les systèmes d'évaluation vont prescrire des indicateurs très génériques mais pour lesquels beaucoup d'universités ne disposent que d'un nombre réduit d'information. Par exemple, si le classement de Shanghai est le plus connu et certainement le plus efficace sur le plan symbolique des classements mondiaux des universités et des institutions d'enseignement supérieur et de recherche, la retranscription de certains de ses indicateurs dans les méthodes d'évaluation de la recherche universitaire française semble inappropriée tant il est difficile d'évaluer les universités françaises dans ce domaine uniquement sur la base quantitative du nombre de brevets ou de

⁸¹ Pierru, F. (2007), *Hippocrate, malade de ses réformes*, Croquant, Bellecombe-en-Bauges.

chercheurs publiant. En effet, l'utilisation exclusive d'indicateurs quantitatifs proposant une individualisation de la recherche et des incitations s'oppose aux pratiques françaises de recherche collective.

De plus, l'abus d'indicateurs volumiques dans le domaine de la recherche tend à modifier le métier d'enseignant-chercheur qui s'éloigne progressivement des préoccupations pédagogiques en négligeant les formations et la performance collective qu'elles représentent. En favorisant la performance individuelle des enseignants-chercheurs, les indicateurs scientifiques prescrits pourraient perturber l'influence des collectifs de travail en matière de recherche mais aussi de formation et ainsi réduire la performance de service public que ceux-ci représentent. Ce peu de crédit accordé à la performance collective est particulièrement paradoxal étant entendu que de nombreux bénéfices collectifs sont par ailleurs attendus de l'évaluation de la performance. Or, nous savons que « nombre de bénéfices attendus du secteur académique sont produits par la coopération, et non la compétition »⁸². Cela dénote une déconnexion évidente entre objectifs de performance et instruments d'évaluation. Donc, dans certains domaines comme la recherche universitaire, l'évaluation apparaît être un objectif en soi qui occulte ou qui considère comme acquis les effets multiplicateurs de la recherche et ses externalités positives. Cependant, l'implication collective des chercheurs et leur souci de service public n'étant pas évalué, il est hypothétique de croire là encore aux vertus de la main « invisible » du chercheur qui choisirait, pour le compte de la collectivité, les thématiques optimales de recherche.

6.3.2. La performance sociale des universités : une confidentialité accrue par l'incomplétude informationnelle

Même si l'« égalité des chances » figure parmi les objectifs de la mission d'enseignement supérieur, les indicateurs qui lui sont associés (accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20/21 ans, évolution de la représentation des origines socioprofessionnelles des étudiants selon les niveaux de formation, taux de réussite des boursiers...) sont largement déconnectés de l'enjeu de la

⁸² Marchman M, et alii (2011), Université de Copenhague, *Le Monde*, 21.01.2011

mesure globale des performances des établissements : comme dans le domaine économique et social « en général », la « performance sociale » n'est pas objectivée au même degré que la performance « économique » et elle est en quelque sorte reléguée à un rôle résiduel (elle est pourtant significativement inscrite dans le cadre du programme « Vie étudiante » dans le cadre du budget de l'Etat).

La mesure des « inégalités » a essentiellement été prise en charge au niveau national sans qu'une pratique de la comparaison entre établissements se soit véritablement mise en place en la matière. Pourtant, au niveau des « performances » des lycées (mesurées par la réussite au baccalauréat), des sociologues comme Christian Baudelot (1989) avaient proposé (notamment dans le cadre de palmarès journalistiques et avec le soutien de l'administration statistique) de développer une mesure de la performance en matière de réussite au bac dépendant de la composition sociale des établissements, mesure qui a connu un certain succès⁸³. L'opération pourrait pourtant aussi être menée au niveau des établissements d'enseignement supérieur et modifierait sans doute les hiérarchies les plus fermement établies : il est en effet (socio)logique que des grandes écoles conduisent plus facilement des élèves très majoritairement issus des classes supérieures à fort capital culturel au niveau du master ou du doctorat que des universités au recrutement très populaire offrant un accès important et croissant au même niveau de formation. Mais on retrouve ici les difficultés de mesure de la réussite liées à l'éclatement des normes d'évaluation qui ont été évoquées plus haut.

De même, la montée en puissance de l'enjeu de la mesure du « bien-être » dans une perspective qui ne serait pas dominée par les critères économiques (critique du PIB, multiplication des « indicateurs alternatifs »⁸⁴), n'a pas conduit à une mobilisation spécifique concernant le monde étudiant, pas plus d'ailleurs que dans d'autres univers professionnels. Les « observatoires de la vie étudiante », qui ont produit, tant sur le plan national que sur le plan local, de nombreux rapports sur

⁸³ La réussite au baccalauréat « corrigée » de la composition sociale est devenue un indicateur standard fourni par le ministère de l'éducation.

⁸⁴ Gadrey, J., Jany-Catrice, F. (2005), *Les nouveaux indicateurs de richesse*, La Découverte, Paris.

des questions comme les revenus, le logement, l'alimentation, les pratiques culturelles, la sociabilité des étudiants ne sont que peu présents dans le débat sur les performances des établissements. Les seuls indicateurs évoqués dans le programme « Vie étudiante » de la LOLF qui se rapportent à ces questions, portent sur la satisfaction en matière de logement et de restauration (enquêtes de satisfaction), le taux d'étudiants de premier cycle ayant passé un contrôle médical et le taux de participation des étudiants aux élections universitaires.

Ainsi, dans la plupart des représentations de la performance analysées, si la satisfaction des étudiants est définie comme un objectif de performance important, le bien être des étudiants est assez peu mis en avant. Ceci peut s'expliquer d'abord par une prééminence d'objectifs quantitatifs qui sont difficilement utilisables dans une évaluation qualitative. D'autre part, les règles officielles déterminent en partie les représentations de la performance qui, dès lors, privilégient des objectifs et des indicateurs représentant des outils de négociation avec l'autorité de tutelle et permettant de simplifier la performance telle qu'elle a été définie hiérarchiquement. Donc, si les dirigeants d'université mettent l'accent sur la nécessité d'évaluer la performance qualitative (de service public) et pas seulement la performance quantitative (économique), il n'en reste pas moins que leurs représentations qualitatives de la performance se concentrent sur des objectifs capables de satisfaire rapidement des objectifs plus quantitatifs. C'est donc à la définition de règles autonomes de court terme que correspond cette simplification qualitative car elle se construit à partir de repères de performance fixés par la tutelle et portant sur des indicateurs suivis sur des périodes courtes (année universitaire en général). Aussi, la performance qualitative déterminée par les agents néglige quelque peu les objectifs produisant des résultats à moyen ou long terme comme l'amélioration de la vie étudiante.

Il est frappant de constater qu'en 2011, soit plusieurs années après la formalisation de la « stratégie de Lisbonne », la « mise en indicateurs », par ailleurs imposée par la LOLF, n'a pas été très largement et surtout très visiblement intégrée au sein de la vie interne des établissements en dehors de la nécessaire mise en conformité comptable. Si la référence à la « culture de l'objectif » est devenue

omniprésente dans la rhétorique officielle, les nouvelles techniques quantitatives de management sont encore relativement sous-développées et peu légitimes. Elles s'introduisent le plus souvent comme un impératif externe et font l'objet de diverses micro-luttes d'appropriation, de façon pour l'instant largement souterraine ; certains acteurs ayant plus d'intérêts que d'autres à leur mise en œuvre. Elles suscitent des réticences de natures très diverses : refus de principe de toute objectivation quantitative de l'activité universitaire dans les disciplines les plus proches de l'idéologie charismatique du créateur singulier⁸⁵; éloignement culturel à l'égard de l'instrument statistique dans de nombreux domaines ; résistances sociales à l'individualisation des carrières et des rémunérations caractéristique du Nouveau management public. Elles butent sur l'absence structurelle de moyens en personnel administratif, qui aurait en charge la construction et la diffusion large de statistiques officielles fiables. Les indicateurs d'évaluation de la performance restent alors des outils de négociation externes avec l'autorité de tutelle qui imposent la construction d'un système d'information mais qui ne parvient pas à systématiser des analyses internes de la performance et à les rendre indispensables à la bonne gestion des universités. L'observation de la mise en œuvre locale de la politique des indicateurs rend ainsi encore plus nettes les nombreuses limites d'un discours politique ou économique qui invoque la transparence et l'évaluation de la performance comme instruments de changement des comportements, tout en occultant la hiérarchie des fonctions et des objectifs qui tend à s'instituer, au profit de critères économiques et au détriment du débat démocratique. En effet, le recueil des informations relatives aux indicateurs (souvent économiques) représente l'activité la plus diffusée dans les universités au détriment du travail d'analyse et d'appropriation permettant la légitimation progressive de l'appareillage d'évaluation.

⁸⁵ Bourdieu, P., Darbel, A. (1966), *L'amour de l'art. Les musées et leur public*, Minuit, Paris.

6.3.3. Une évaluation de la performance multidimensionnelle portant abusivement sur les *outputs* (résultats)

Comme le constatent Gathon H.-J. et Pestieau P. (1996) pour les entreprises publiques, les objectifs sont nombreux et inévitablement l'analyse de la performance devient multidimensionnelle. De nombreux pays publient annuellement des indicateurs permettant de juger de la manière dont les institutions universitaires effectuent les missions qui leur ont été assignées. L'Australie et le Royaume-Uni ont fortement développé la culture de l'évaluation, de la construction et de la publication d'indicateurs au niveau de l'enseignement universitaire comme en témoigne l'importante littérature consacrée à ce sujet⁸⁶. Cette littérature répertorie les différents types d'outputs universitaires tant en matière d'enseignement que de recherche et les conséquences des hypothèses prises dans leur estimation. Elle montre l'importance du choix des indicateurs et le danger potentiel de manipulation.

En effet, il ne faut pas confondre « indicateurs de résultats » et « indicateurs de performance » (Johnes G. et Johnes J., 1995). La construction d'indicateurs de performance ne peut se limiter aux mesures d'*outputs* et exige de tenir compte de la qualité mais aussi de la quantité des *inputs* disponibles (Johnes G., 1993). Johnes J. et *al.* (1993) analysent les facteurs permettant d'expliquer les différences qualitatives et quantitatives de la recherche réalisée dans les universités britanniques et constatent que les performances sont positivement corrélées avec la taille des centres de coûts. Cela signifie sans doute que l'évaluation de la performance proposée est une « mesure » favorable aux grosses structures par les effets de taille (notamment en matière de recherche) qu'elle met en œuvre. Cette remarque peut être élargie à l'évaluation des universités françaises car celle-ci, dans de nombreux domaines, privilégie des indicateurs qui ne réduisent pas les effets de taille bien au contraire. En effet, lorsque, en matière scientifique, l'essentiel de l'évaluation porte sur des indicateurs du type « nombre d'enseignants-chercheurs déclarés dans les unités de recherche reconnues lors des

⁸⁶ Higgins J.-C. (1989), Kells H. (1990), Johnes G. (1990, 1992), Johnes J. et Taylor J. (1990), McKinnon K. et al (2000), Guena A. et al (1999), etc...

vagues contractuelles 2006 à 2009 » (MESR-DGESIP, Analyse de la performance, Mars 2010), on ne peut pas nier que, pour améliorer leur performance, les universités ne peuvent compter que sur l'adaptation de leur taille et du nombre de postes d'enseignant-chercheurs. Ces deux dernières variables sont des inputs sur lesquels, notamment pour la deuxième, l'université a une influence plus que limitée sinon à améliorer sa capacité de négociation avec son ministère (MESR).

De même, selon G. Johnes (1988a, b), plus de la moitié des variations du taux de publications par tête dans les départements d'économie des universités britanniques sur la période 1980-1984 peut être expliquée par des différences dans la structure (âge, etc.) du personnel, le rapport étudiants/personnel, le nombre d'étudiants chercheurs, l'accès aux bibliothèques, les ressources financières et la taille du département. Ainsi, le nombre de publications reflète les différences dans la qualité des ressources disponibles dans les différents départements. Aussi, retenir le nombre de chercheurs publiant comme critère central d'évaluation de la performance scientifique ne permet pas d'opérer des comparaisons interuniversitaires fiables si les niveaux de ressources (d'*inputs*) de chaque structure ne sont pas comparés simultanément. Les simplifications que réalisent les acteurs universitaires et que nous percevons comme des règles et objectifs autonomes de performance interviennent souvent à la suite de ce même type d'interprétation ou contextualisation que nous décrivons ici. C'est pourquoi nous continuons à penser que ces simplifications, par leurs effets contextualisants, développent très sensiblement la légitimité des instruments lorsqu'elles sont prises en compte ou, à tout le moins, sont acceptées par les autorités de tutelle.

Dans le même ordre d'idée, Johnes J. et Taylor J. (1990) examinent plusieurs mesures des *outputs* des universités britanniques (le taux d'échec, les résultats des diplômés et l'insertion des diplômés au niveau de l'output enseignement) et analysent les différentes variables qui peuvent expliquer les différences entre les institutions. Ils démontrent qu'il est important de tenir compte des conditions particulières de chaque institution lorsqu'on essaye d'évaluer leur performance. Selon eux, on ne peut pas comparer les *outputs* des institutions si une part importante des variations s'explique par des variations dans les *inputs* utilisés.

Les comparaisons des « productions » entre universités ont donc peu de valeur, à moins que les *inputs* utilisés soient explicitement pris en compte. La situation décrite par ces auteurs est assez semblable à celle des universités françaises dans leurs évaluations car ces dernières portent essentiellement sur les résultats obtenus. Même si, à certains moments, elles peuvent évaluer quelques *inputs*, elles étudient assez peu l'intensité des relations entre entrants et extrants ce qui limite significativement la pertinence des interprétations. En effet, par exemple, l'interprétation des taux d'échec universitaire peut difficilement être efficace si elle n'est pas associée à une analyse des ressources en personnel, en locaux, en matériel ou à une étude des origines sociales et scolaires des étudiants. Si parfois certaines de ces ressources sont connues, elles sont rarement rapprochées des *outputs* qu'elles produisent.

Aussi, nous pensons que les simplifications et traductions simplificatrices opérées par les acteurs universitaires sont un mode implicite de rapprochement entre *inputs* et *outputs* qui permettent de décrire et d'évaluer le processus de production dans son ensemble. Procéder autrement, c'est-à-dire évaluer en séparant les résultats des ressources, reviendrait à calculer un bénéfice sans connaître les coûts. Dès lors, cette procédure qui rend la comptabilité de gestion totalement inefficace dans sa dimension prospective peut être aussi considérée comme une défaillance des systèmes d'évaluation de la performance. Dans cette perspective de rapprochement *inputs/outputs*, nous nous rapprochons des analyses de Solle et Baumgartner (2009, 2010) qui décrivent la performance universitaire par une triple représentation :

- la performance des ressources,
- la performance des résultats,
- la performance des *process*.

Le rapprochement entre *inputs* et *outputs* (ressources et résultats) que nous recommandons correspond à la performance *process* décrite par ces deux auteurs et elle est mesurable par des instruments autonomes et simplifiés construits en coordination entre acteurs et hiérarchie. Dans la notion de règle que nous adoptons, la légitimité renvoie certes à l'adoption (légitimité professionnelle) voire à

l'appropriation de la règle par les acteurs (légitimité sociale) mais également au processus d'élaboration de la règle (légitimité procédurale) (Havard, 2000). La performance *process* ne peut exister que si elle recherche une légitimité procédurale de ses instruments d'évaluation. Or, il nous semble que cette légitimité procédurale n'est accessible que par la connexion et le rapprochement des légitimités professionnelle et sociale.

Les indicateurs de performance universitaire sont les mêmes dans toutes les universités et se focalisent sur leur légitimité professionnelle en recherchant une adoption par adhésion contrainte ou liée à l'exécution du service. De plus, leur lecture ainsi que leur traduction sont différentes. Aussi, des divergences de sens peuvent apparaître ne permettant pas de construire des représentations de la performance homogènes et cohérentes dans toute l'organisation universitaire, ce qui nuit à leur légitimité sociale et procédurale. Parce que les universités sont des institutions multi-tâches, la construction d'indicateurs de performance composites et holistes doivent permettre de limiter les imperfections d'instruments centrés sur les résultats dépendant des volumes de ressources mises en œuvre. Les simplifications des indicateurs de performance que nous étudions dans ce travail pourraient être considérées comme des objets d'analyse pertinents en vue de définir des instruments composites d'évaluation. En effet, les dirigeants d'université, notamment par le biais de ces simplifications, agrègent un ensemble d'*outputs* et d'*inputs* autour d'indicateurs qu'ils jugent opérationnels et donc associables. Cette opérationnalité accordée aux objectifs et indicateurs définis par les acteurs attribuent aux simplifications étudiées un caractère holiste et simplexe car elles permettent de décrire, de manière simplifiée, un processus de performance et pas uniquement un résultat. En même temps, elles permettent de distinguer les différents processus de production universitaire, ce que ne peut réaliser correctement un mode d'évaluation centré sur la performance des extrants.

6.4. Les systèmes de mesure de la performance universitaire : des outils de domination et subordination

Le postmodernisme (également appelé poststructuralisme) est fortement représenté dans la philosophie française contemporaine par une lignée d'auteurs qui va de Bataille à Derrida en passant par Foucault, Latour, Ricoeur, Baudrillard, etc. Au-delà d'une grande diversité de perspectives, Le postmodernisme peut se caractériser par une remise en cause radicale du concept de modernité et par sa focalisation sur le rôle du langage. Nous nous limiterons ici à l'analyse de la perspective tracée par Foucault ; ce dernier est effet, parmi les philosophes postmodernes, celui qui a eu à ce jour la plus grande influence sur les recherches en contrôle de gestion.

Foucault s'est en particulier efforcé de montrer comment les pratiques sociales depuis l'âge classique se sont accompagnées d'une expansion continue des dispositifs de surveillance et de discipline des corps sociaux et des populations humaines (Knights et Collinson, 1987, p. 459). Dans *Surveiller et punir* (1975), l'œuvre qui a sans doute eu la plus grande influence sur les études en contrôle de gestion, Foucault distingue deux modes de domination dans l'histoire occidentale. Le mode traditionnel se caractérise par des extrêmes de violence infligée aux corps, tandis que le mode disciplinaire se singularise par des formes subtiles de correction et de dressage. Ce dernier mode de domination a remplacé le précédent au cours du XVIII^e siècle, avec pour résultat l'adoption par un nombre croissant d'organisations - hôpitaux, usines, immeubles de logement, écoles, etc. - du mode disciplinaire propre aux prisons. Pour Foucault, les systèmes de contrôle social (et par extension, les systèmes de contrôle de gestion) permettent d'observer et de surveiller étroitement les occupants, sans que ces derniers puissent eux-mêmes observer leurs surveillants.

6.4.1. Des simplifications autonomes sous l'influence d'un modèle d'évaluation plutôt bureaucratique

Cette perception naturaliste du contrôle de gestion et des systèmes de pilotage de la performance se retrouve dans les perceptions de la performance universitaire que nous avons étudiées. En effet, alors même que le développement d'outils d'évaluation de la performance s'inscrit dans une logique de résultats et d'autonomie, les présidents d'université focalisent et perçoivent leurs activités comme des activités bureaucratiques se concentrant sur leurs capacités à rendre compte sur le plan budgétaire et financier. 91,67% des présidents jugent qu'ils mettent surtout en œuvre des compétences administratives et parallèlement, ils tiennent à 86,11% la performance de leur université plutôt pour une performance budgétaire.

Tableau croisé Question 1/Question 22.

| Des compétences administratives budgétaire | Plutot pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|---|------------------------|--------------------|---------------|
| Plutot pas d'accord | 0,00% | 13,89% | 13,89% |
| Plutot d'accord | 8,33% | 77,78% | 86,11% |
| TOTAL | 8,33% | 91,67% | 100% |

Tableau 38. Performance universitaire et compétences managériales

Pour Foucault, toute la gamme des organisations au sein de la société contemporaine apparaît ainsi comme un champ de pouvoir unifié, « encapsulé » dans un appareil bureaucratique, militaire et administratif. La prison n'est que la forme extrême d'un pouvoir qui convertit les corps et leurs potentialités en quelque chose d'utile et de docile et qui ne réside pas dans les choses, mais dans un réseau de relations étroitement imbriquées. Ce pouvoir se construit et se reproduit par tous les êtres humains dans leur existence au jour le jour par une acceptation de règles tacites non par leur légitimité organisationnelle ou leur construction de sens mais par la nécessité pour l'être humain de s'inscrire et s'identifier dans un processus de domination et de subordination. Ceci est visible dans les représentations de la performance des dirigeants d'université par l'insistance avec laquelle ils manifestent la nécessité de rendre conforme leurs actions et donc leur organisation

par rapport aux attentes de leur tutelle administrative. Ainsi, ils sont 75% à juger que leur établissement ne doit pas se conformer à des classements internationaux ou nationaux et 72,22%, par contre, à considérer qu'ils doivent obtenir plutôt une performance financière et budgétaire, c'est-à-dire une performance conforme aux attentes de leur tutelle ministérielle.

Tableau croisé Question 2/Question 23.

| financière et budgétaire | Plutot pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|---|---------------------|-----------------|---------------|
| Satisfaire aux exigences des classements | | | |
| Plutot pas d'accord | 25,00% | 50,00% | 75,00% |
| Plutôt d'accord | 2,78% | 22,22% | 25,00% |
| TOTAL | 27,78% | 72,22% | 100% |

Tableau 39. Activités managériales et règles officielles

Foucault rejette en outre avec d'autres postmodernes l'idée d'un progrès possible de l'humanité : selon lui, il n'existe pas de stade plus avancé, pas de monde meilleur ou de choses telles que la maîtrise de la nature. Cette approche est donc antimoderne et elle évalue pour les chercheurs en gestion et les managers leur incapacité à maîtriser autres choses que ce que la nature les autorise à gérer. Ce qui suppose de construire des systèmes d'évaluation de la performance universitaire dont la finalité et la logique ne peuvent s'articuler uniquement qu'autour des moyens mis en œuvre puisque la domination et la subordination ne peuvent résulter que d'une compréhension de la confrontation à la réalité et non d'une anticipation de résultats futurs. Les formes organisationnelles sont ainsi vues comme des manifestations transitoires de relations de domination-subordination et comme de simples matérialisations d'un jeu de forces sous-jacentes représentées par les moyens existants et les réalités organisationnelles.

Aussi, dans la perspective tracée par Foucault, l'évaluation de la performance peut s'analyser à la fois comme une formation discursive et comme une modalité disciplinaire. En tant que formation discursive, l'évaluation de la performance ne voit dans le manager que la personne qui dispose de l'autorité nécessaire pour prendre les décisions, qui contrôle au sein d'un centre de responsabilité défini des subordonnés et des ressources, et qui a pour fonction d'atteindre les objectifs financiers incorporés au système de contrôle. Le président

d'université est alors défini comme un médiateur et un facteur de transmission de règles dont les finalités sont l'efficacité de la gestion des ressources et la conformité à des objectifs. Les pratiques discursives comprennent, par exemple, les procédures de présentation des méthodes d'évaluation, de révision et d'approbation des budgets, les réunions pour analyser et construire les représentations conformes et les systèmes d'incitation liés à l'atteinte d'objectifs financiers.

6.4.2. Des systèmes disciplinaires qui imposent des simplifications organisationnelles et opérationnelles

La comptabilité est un élément essentiel dans le processus de normalisation sociopolitique de la gestion car elle présente l'avantage de participer aux pratiques discursives. En effet, elle en est la matière première, ce qui attribue au système d'évaluation une dimension disciplinaire par la légitimité comptable qu'il obtient. La comptabilité et la gestion en tant que pratique sociale redéfinissent la performance autour de relations pouvoir-savoir pour améliorer la contribution de la personne utile à une gestion sociopolitique efficace.

Dans cette double perspective, l'évaluation de la performance universitaire, comme formation discursive et comme modalité disciplinaire, façonne des forces anonymes - qui la façonnent à leur tour - enracinées dans des pratiques discursives ou des relations de pouvoir-savoir impersonnelles qui échappent à l'emprise humaine ; Elle peut donc être considérée, à certains égards, comme un contrôle de type mécanique dont l'objectif se concentre sur l'évolution ou la stabilisation des perceptions de la performance et donc sur le sens des outils de gestion. Or, la concurrence entre règles officielles et règles autonomes que développent les systèmes actuels d'évaluation de la performance nécessite obligatoirement des simplifications opérationnelles réalisées par les dirigeants d'université pour dépasser les paradoxes et pour rapprocher les objectifs de performance. Il s'agit bien de traduire sous la forme d'un discours légitime les objectifs de performance universitaire mais compte tenu de l'absence de coordination entre règles officielles et autonomes, cette traduction se réalise par simplification (et non par coopération), ce qui n'empêche pas, au contraire, son perfectionnement. D'ailleurs, nous

considérons que ce perfectionnement des simplifications de la performance représente un objet d'étude particulièrement porteur car il permet de décrire un mode particulier de transposition d'outils de gestion privée dans le domaine de la gestion publique.

Plutôt qu'une remise en cause des rapprochements entre ces deux formes de management, nous recommandons, à l'inverse, l'étude des processus de rapprochement pouvant permettre l'émergence de règles conjointes normalisées. Les simplifications opérées par les acteurs universitaires constituent des objets d'étude féconds car ils peuvent décrire les conditions de réussite du rapprochement des logiques de management privée et publique. Cette réussite peut être celle d'une complexification de la simplicité (simplexité) recherchée par les gestionnaires mais délicate à décrire et ardue à obtenir. Nous proposerons donc, dans cette dernière section, de déterminer en quoi les traductions que nous avons décrites peuvent correspondre à un enrichissement du processus de simplification de la complexité de la performance universitaire.

6.5. Dépasser la complexité : vers une approche des systèmes d'évaluation de la performance à l'Université par la « simplicité »

Le maître mot en ce début du XXI^e siècle est celui de complexité. Nous sommes écrasés par la complexité. Nous appartenons, en outre, à des corps sociaux variés, religieux ou politiques, et vivons écartelés entre de nombreuses identités : citoyens de notre pays, mais aussi de l'Europe, habitants d'un quartier, médecins ou maçons, touristes, patients, clients ou électeurs. Chacune de ces qualités nous encadre, nous impose des comportements, des normes, des habitudes et des habitus qui nous placent dans un entrelacs de situations sociales et psychologiques sans cesse changeantes, d'une complexité sans égale dans l'histoire de l'homme. Les théories scientifiques de la matière et du vivant ont aussi à faire face à « la complexité des processus naturels »⁸⁷.

⁸⁷ Einstein A. (1916), *Ernst Mach*, pp. 101-102, *Physikalische Zeitschrift*, 17.

Pour formaliser la complexité, des savants de toutes disciplines ont créé un Institut de la complexité à Santa Fe aux États-Unis. Le prix Nobel de physique, Murray Gell-Mann, le découvreur des quarks, en est l'un des fondateurs. Son livre « Le Quark et le Jaguar »⁸⁸ résume élégamment la démarche nécessaire pour construire une théorie des systèmes complexes adaptatifs. La métaphore est célèbre : un papillon en Amérique du Sud peut provoquer une catastrophe en Europe. Autrement dit, une loi très simple d'organisation du vivant peut engendrer des structures complexes⁸⁹.

6.5.1. La complexification des processus de simplification : la « simplicité »

Face aux défis de la complexité, on voit proliférer des méthodes pour simplifier. Destinées à éviter la folie collective ou individuelle due à l'impossibilité pour notre cerveau de traiter l'immense quantité d'informations nécessaires pour vivre, agir et comprendre, ces méthodes plaquent une simplicité apparente, exprimée par des théories mathématiques ésotériques qui masquent l'incapacité de leurs auteurs à saisir le réel. Ces modèles mathématiques, liés aux intérêts particuliers qu'ils dissimulent, conduisent régulièrement à des drames, comme en témoignent la récente crise financière et la faillite des systèmes bancaires. Ces relations de dépendance entre outils simplifiés et communautés humaines se retrouvent dans les systèmes d'évaluation de la performance universitaire tels qu'ils sont prescrits par les gestionnaires publics. En effet, sans vouloir pour autant dramatiser les conséquences de ces évaluations, on peut constater dans l'analyse individuelle ou collective des indicateurs de performance utilisés une forte proximité entre les instruments activés et des intérêts extérieurs à l'Université.

6.5.1.1. La « simplicité » face à l'inadaptation des simplifications substantielles

Donc pour faciliter la prise de décision, on a tendance à réduire l'organisation universitaire à des processus logiques et à la modéliser par des

⁸⁸ Gell-Mann M. (1997), *Le Quark et le Jaguar*, Flammarion, Paris.

⁸⁹ Johnson N. (2007), *Two is Company, three is Complexity*, One world, Oxford.

modèles quantitatifs de performance qui simplifient la réalité du vécu. Or, malgré tous ces efforts pour trouver des solutions efficaces, des heuristiques simples qui rendent malins⁹⁰, force est de constater que l'acteur universitaire est perdu dans la complexité et se tournent, par simplicité, vers les croyances en des modes ou recettes de management. Ce besoin de simplifier atteint actuellement toutes les activités. Tous les domaines de la vie sociale et politique, de la science, de la technologie, de l'économie, de la gestion sont en quête de méthodes ou de principes de simplification. Des ingénieurs trouvent des solutions pour simplifier le calcul de fibres optiques⁹¹, des chimistes découvrent des principes simplificateurs concernant les réactions⁹². Le résultat de cette frénésie de simplification est de produire une complexité accrue. Plus la manipulation des ordinateurs est facile et plus les logiciels sont volumineux. Simplifier coûte. De nos jours, on a tendance à confondre modernité et simplicité.

Le mot *simplexité*⁹³ (en anglais « *simplexity* ») est utilisé par les géologues depuis les années 1950 et son usage est courant dans les domaines du commerce ou de la décoration. Néanmoins, ces utilisations ont un intérêt limité, car elles en font très souvent un synonyme de « simplicité ». En réalité, la *simplexité* est tout autre chose. C'est une propriété du vivant. La *simplexité* n'est pas la simplicité, elle est liée fondamentalement à la complexité avec laquelle elle possède une racine commune. Comme le rappelle fort justement Gell-Mann, « la simplicité renvoie à l'absence (ou quasi-absence) de complexité ». Tandis que le premier terme dérive d'un mot signifiant « ce qui ne fait qu'un pli », le second vient d'un autre signifiant, « plié avec, entrelacé »⁹⁴. Les théoriciens de la complexité ont, pour certains, bien identifié ce qui distingue les organismes vivants de la matière inerte. Ils proposent une théorie mathématique d'interactions entre « un grand nombre

⁹⁰ En économie, voir Gigerenzer G. et al. (1999), *Simple Heuristics that make us Smart*, Oxford University Press, New York,

⁹¹ Gupta, A., Lee J. et Koshel R. J. (2001), « Design of efficient light pipes for illumination by an analytical approach », *Applied Optics*, 40 (22), pp.3640-3648.

⁹² Klonowski W. (1983), « Simplifying principles for chemical and enzyme reaction kinetics. », *Biophysical Chemistry*, pp.73-87.

⁹³ . En allemand, il a gardé un sens courant pour décrire un radical de mot sans annexe ; il s'oppose donc au mot *complex* qui signifie « composé ».

⁹⁴ Gell-Mann M., *Le Quark et le Jaguar*, op. cit., p.45. Remarquons que le « *plic* » pour le pli et le « *plex* » pour l'entrelacé viennent tous deux de la même racine indoeuropéenne « *plek* ».

d'entités interagissant qui seront appelées agents, et qui sont organisées en populations différentes qui interagissent⁹⁵». Pour intéressante qu'elle soit, une telle conception de l'action a des limites.

Nulle part n'est mentionnée l'idée que la vie a trouvé des solutions pour simplifier la complexité. Nulle part n'est évoqué ce phénomène absolument remarquable qui s'est produit chez les vivants : la création de frontières délimitant des espaces clos sur lesquels peuvent être administrées des mesures et des évaluations. Ces solutions sont des principes simplificateurs qui réduisent le nombre ou la complexité des processus et permettent de traiter rapidement des informations ou des situations, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir, qui facilitent la compréhension des intentions, sans dénaturer la complexité du réel. De notre point de vue, la simplicité est cet ensemble de solutions trouvées par les êtres humains et leurs organisations pour que, malgré la complexité des processus, le cerveau puisse préparer l'acte et en anticiper les conséquences donc appréhender l'ensemble des opérations produisant un résultat ou une performance. « Ces solutions ne sont ni des caricatures, ni des raccourcis, ni des résumés. Posant le problème autrement, elles permettent d'arriver à des actions plus élégantes, plus rapides, plus efficaces » (Berthoz, 2009). Elles permettent aussi de maintenir ou de privilégier le sens, même au prix de simplifications complémentaires.

La simplicité est cette complexité déchiffrable, car fondée sur une riche combinaison de règles simples⁹⁶. Pour reprendre une formule de Leibniz à propos du meilleur des mondes possibles qui combine la plus grande variété des phénomènes avec la plus grande simplicité des lois, c'est une « simplicité

⁹⁵ Bellomo N. (2008), *Modeling Complex Living Systems. Kinetic Theory and Stochastic Game Approach*, Birkhäuser XII, Birkhäuser Boston, Springer-Verlag. Bellomo reprend en les citant des idées développées par Hartwell L.H., Hopfield J.J., Leibler S. et Murray A. W. (1999), *From molecular to modular cell biology*, Nature, 402 (6761 suppl.), p.47-52.

⁹⁶ Nicolas de Cuses (Nikolaus Cusanus, ca. 1401-1464) avait aussi réfléchi au problème. propose de résoudre le problème de la simplicité/complexité par ce qu'il appelle la *coincidentia oppositorum*, la « coïncidence de forces ou de choses opposées »

compliquée⁹⁷». Or, les systèmes de contrôle de gestion et d'évaluation de la performance pourraient ou devraient être cette combinaison de règles simples destinées à ne faire apparaître que les lois ou plutôt les règles les plus fondamentales et représentatives du fonctionnement d'une organisation humaine. Cette idée de simplification compliquée renvoie bien entendu aussi à la formation de régulations conjointes à l'Université qui peuvent être à la fois simple dans leur signification et complexe dans leur construction.

Dans cette double perspective régulationniste et simplificatrice, les systèmes d'évaluation de la performance peuvent être définis comme des processus de simplification de la complexité par des régulations conjointes donnant l'illusion d'une grande simplicité alors qu'elles suivent en réalité une logique rigoureuse et complexe. Simplifier dans un monde complexe n'est jamais simple. Cela demande notamment d'inhiber, de sélectionner, de lier, d'imaginer. Le fondement de nos pensées, du développement de nos fonctions cognitives les plus élevées gisent dans l'acte. Le cerveau s'étant développé de sorte à pouvoir anticiper les conséquences d'une action, projetant sur le monde de ses préperceptions, ses hypothèses et ses schémas d'interprétation. L'originalité du vivant est précisément d'avoir trouvé des solutions qui résolvent le problème de la complexité par des mécanismes qui ne sont pas simples, mais complexes. Ce sont ces solutions que les systèmes de contrôle et d'évaluation de la performance doivent rechercher ou comprendre dans la construction des instruments d'évaluation. Ces solutions cognitives construites se retrouvent dans les représentations de la performance universitaire car ces dernières sont une projection des perceptions et des schèmes d'interprétation des utilisateurs des outils de contrôle. On peut donner l'impression que la complexité est réductible à un clic de souris d'un ordinateur, ou à l'utilisation d'un tableau de bord ayant fait ses preuves dans d'autres contextes. Cela fonctionne peut-être pour faire marcher un ordinateur ou une organisation économique stable mais cela ne fonctionne plus devant le véritable problème de l'intégration des complexités multiples de notre environnement social, matériel et naturel.

⁹⁷ En général, Leibniz part d'une idée cartésienne. Leibniz soutient la notion de simplicité dans la complexité, notion qui, chez lui comme chez Descartes, dépend de la mathématique et des lois naturelles non visibles à l'observateur.

En complément des théories de la complexité, il faut jeter les bases d'une théorie de la simplicité⁹⁸ en gestion qui, d'une certaine façon, contiennent de la complexité. En sciences de gestion, et plus particulièrement en contrôle de gestion, il s'agit de mesurer l'importance des processus de simplification en œuvre dans la construction des représentations de la performance et donc la manière dont le contrôlé gère ou pilote cette performance. Aussi, le contrôle de gestion et, plus spécifiquement les systèmes d'évaluation de la performance tendraient à être plus efficaces en reconnaissant ces processus de simplification et à en maîtriser la mise en œuvre en cherchant à construire des mécanismes de « simplexification » de la performance portés par les outils de gestion utilisés. La démarche paraîtra sans doute ambitieuse, c'est pourquoi nous souhaitons, modestement, dans ce travail, ouvrir des perspectives de recherche (associées aux recherches existantes dans le domaine psycho-cognitif notamment) sur les relations entre outils de gestion et simplification des représentations et la nécessité de maîtrise des processus de simplification qui pourrait s'obtenir par leur « montée en simplicité ».

6.5.1.2. L'analyse de la « simplicité »

Comme l'écrit Alain Berthoz, la simplicité est « une capacité de simplification dont l'efficacité réside dans une réelle prise en compte de la complexité. Les méthodes ainsi sélectionnées par l'évolution ouvrent des pistes d'investigation passionnantes pour découvrir de nouveaux modes de résolution des problèmes posés par la complexité. [...] ». Berthoz retient deux règles du processus de simplicité qui le convertissent en outil d'analyse :

- Les décisions importantes se font sur un petit nombre de paramètres ; les décisions stratégiques se font sur la base de très peu d'informations, d'autant plus lorsqu'elles doivent être rapides. Pour citer encore Alain Berthoz : « En effet, alors que le cerveau peut traiter un très grand nombre d'informations en parallèle - c'est une des propriétés de la vision - les parties frontale et préfrontale du cerveau impliquées dans les mécanismes de décision, d'arbitrage, ne peuvent

⁹⁸ A. Berthoz, (2009), *La Simplicité*, Odile Jacob, Paris.

traiter que très peu d'informations simultanément, en fait souvent une seule ». D'où l'objectif d'un bon processus de décision d'arriver à la simplification nécessaire à la prise de décision.

- Il faut pouvoir regarder le local et le global et avoir la capacité de passer d'un point de vue à l'autre pour pouvoir se diriger efficacement et éviter les impasses ou points de blocage.

Pour changer de point de vue et disposer de cette vision « globale » nous avons besoin de règles, de référentiels et d'instruments « simples » pour projeter quelque chose d'infini en termes d'information en un espace de représentation fini. Chaque domaine d'application suppose de disposer de mesures ou d'évaluations qui donnent une réelle « visibilité » à la répartition des causes et des effets. Pour prendre des décisions, nous avons un ensemble de mécanismes de sélection, d'inhibitions, d'imagination et de projections sur des référentiels finis pour pouvoir « choisir », c'est-à-dire agir au mieux. Notre attention va limiter le champ de la perception ; nous allons avoir pour cette perception une modularité des vues qui va nous permettre de choisir un mode adapté à la tâche et au contexte

Le premier principe de la simplicité est celui de la coopération et de la redondance. Il consiste à changer de point de vue, à passer d'un point de vue local (autrement dit « égo-centré ») à un autre plus global (qui implique un point de vue subjectif de survol, « allo-centré ») que nous ne pouvons directement appréhender avec nos sens physiques. En effet, comme le souligne Berthoz, « décider implique de choisir les informations du monde pertinentes par rapport aux buts de l'action ». Le deuxième principe de la simplicité est celui de la spécialisation et de la sélection. En retour, « le prix à payer est que nous nous privons d'un grand nombre d'information. La sélection réduit le nombre de solutions disponible. Dans un tel contexte, avoir plusieurs évaluations d'une même variable pour pallier le risque d'erreur est du plus grand intérêt » (*ibid.*). Donc prendre en compte plusieurs formes de simplification revient à limiter les erreurs d'appréciation de la performance en sélectionnant les déterminants opérationnels et organisationnels de la performance. Ces simplifications peuvent être « prêtes à l'emploi » mais aussi « autoproduites » par l'interprétation des acteurs de l'organisation.

6.5.2. Régulation et simplification autonomes à l'Université

En suivant les travaux de C. Thomas, on voit que les règles ne dictent pas les comportements. Selon B. Reynaud (1997, 1998), les règles sont souvent des schémas qui requièrent une certaine interprétation dont la nature dépend de la façon dont la règle est spécifiée. Tout d'abord, au sein des universités, nous pouvons distinguer la règle de la routine car, comme le montre B. Reynaud (1998), la routine est un mode de résolution pragmatique d'un problème auquel la règle donne une réponse théorique abstraite et générale. De ce fait les règles fondent les assises des routines. Il y a bien une dimension cognitive collective faisant appel à la notion de sens commun que les systèmes de pilotage de la performance doivent intégrer dans la construction de leur légitimité et de leur sens. Ces routines apparaissent de manière évidente dans les représentations des dirigeants d'université et elles se traduisent par un attachement tenace à des facteurs d'adaptation aux injonctions passées, présentes et futures.

A la question « comment la performance interne de votre université peut être obtenue ? », les présidents d'université répondent massivement (à plus de 70%) et de manière paradoxale que cette performance peut être obtenue à la fois par une plus grande autonomie et par une amélioration des systèmes de contrôle de gestion couplées à une augmentation des moyens budgétaires. Ceci dénote bien que les routines en œuvre à l'Université sont représentatives à la fois de facteurs d'adaptation à des exigences environnementales non seulement actuelles mais aussi passées et surtout futures. Par leur volonté d'accéder à une plus grande autonomie, les managers d'université expriment une routine anticipatrice de ce que pourrait ou devrait être l'avenir de leurs établissements. Mais par l'amélioration des systèmes de contrôle et l'augmentation des moyens budgétaires, ils renvoient leurs représentations à des routines passées et actuelles relatives à leurs modes de fonctionnement et d'adaptation environnementale.

Question 5. La performance interne de votre université peut être obtenue par :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord |
|---|-----------------|---------------------|
| Une augmentation des moyens budgétaires et du nombre de poste d'enseignants | 87,5% | 12,5% |
| Une amélioration des infrastructures | 92,5% | 7,5% |
| Une amélioration de la communication interne et du système d'information | 97,4% | 2,6% |
| Une autonomie de décision plus importante | 95,0% | 5,0% |
| Une amélioration des systèmes de contrôle de gestion | 97,5% | 2,5% |
| Une redéfinition des missions de l'Université | 72,5% | 27,5% |

Tableau 40. Simplifications d'objectifs multiples de performance

Cette constatation de représentations et d'attentes paradoxales de la part des présidents d'université signifie sans aucun doute que la construction des systèmes de mesure de performance à l'Université s'inscrit dans un processus récursif d'adaptation des routines opérationnelles à des contextes universitaires passées, actuelles et futures. Ce qui peut vouloir dire que les routines en tant que régulation autonome des universités représentent un outil d'analyse important, d'une part, de l'influence réciproque des outils d'évaluation sur les systèmes de régulation et d'autre part, de l'efficacité des processus de simplification de la complexité.

6.5.2.1. La régulation autonome à l'Université

En s'intéressant aux organisations et à leur pilotage, C. Thomas (2003, 2001) remarque que l'on distingue traditionnellement deux sources de régulation :

- La régulation de contrôle adossée à des règles officielles émises par une autorité supérieure. Ces règles tendent à fixer ou à orienter l'activité d'un groupe, son organisation, sa cadence de travail, la qualité des résultats ; elles reposent sur un modèle d'organisation.
- La régulation autonome car un groupe d'individus se fixe lui-même un certain nombre de règles sur les mêmes sujets.

J.-D. Reynaud (1999), cité par C. Thomas, note que la régulation autonome se distingue de la régulation de contrôle notamment par sa construction récursive et simplifiée à partir des routines et des règles officielles existantes. C'est ce que nous

constatons dans les simplifications opérées par les médiateurs universitaires qui se construisent de manière récursive avec les règles de contrôle pour déterminer des règles autonomes simplifiées mais pas nécessairement identifiables. La régulation autonome entend bien imposer des règles et, de ce fait, prétend à la légitimité au sein de l'organisation. C'est à cette légitimité que doivent accéder les systèmes de pilotage de la performance à l'Université ce qui signifie, selon Reynaud, de développer, à côté des régulations de contrôle, des régulations autonomes. Dans le cas des universités, on peut douter que les systèmes de régulation actuels participent réellement à la construction de ces régulations autonomes. En effet, les dirigeants des universités jugent majoritairement les indicateurs de performance actuels insuffisants en nombre et à compléter par des indicateurs spécifiques pour chaque université (83,78% d'accord avec cette idée).

Question 12. Vous diriez que les indicateurs de performance à votre disposition sont :

| En nombre suffisant | Plutot pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|--|---------------------|-----------------|---------------|
| A compléter par des indicateurs spécifiques | | | |
| Plutot pas d'accord | 8,11% | 8,11% | 16,22% |
| Plutôt d'accord | 56,76% | 27,03% | 83,78% |
| TOTAL | 64,87% | 35,14% | 100% |

Tableau 41. Insuffisances des simplifications instrumentales

Cette défiance vis à vis des systèmes d'indicateurs actuels dénotent sans doute une nécessité de construire des régulations autonomes, notamment en prenant en compte la spécificité des établissements. Ainsi, les indicateurs spécifiques représentent pour les dirigeants un instrument de régulation autonome qui ne se retrouve pas assez, à l'heure actuelle, dans les dispositifs d'évaluation.

L'objet des régulations autonomes représente généralement une activité interne mais vise le plus souvent l'obtention d'un résultat externe. Il s'agit de rapprocher la logique « d'efficacité » et de résultats tournée vers l'extérieur de l'organisation (souvent portée par la recherche de satisfaction des parties prenantes et des indicateurs d'insertion professionnelle ou de réussite aux examens) à une

logique de « gestion des moyens » tournée vers l'intérieur et qui se soucie de satisfaction sociale et de performance des moyens mis en œuvre (moyens humains, matériels et financiers). Plus globalement, cette approche des systèmes d'évaluation de la performance en raison de leur capacité à s'adosser à des régulations autonomes et conjointes, défait en partie la dichotomie classique entre logique de « résultats » et logique de « moyens » que les systèmes actuels proposent.

L'efficacité des régulations autonomes est aujourd'hui largement reconnue par les nouvelles pratiques organisationnelles qui valorisent la décentralisation et la responsabilisation (Thomas, 2003). C'est bien des phases de décentralisation et de responsabilisation que l'on peut constater dans le mouvement lié à la LRU et au RCE qui affecte les établissements universitaires. Or, dans une organisation, le processus de régulation apparaît complexe car il combine différentes sources, différents niveaux hiérarchiques et différents domaines de compétences. C'est le cas dans les universités de manière encore plus évidente dans la mesure où celles-ci en tant que bureaucraties professionnelles (Mintzberg) agrègent une hiérarchie assez coercitive et une multitude de compétences professionnelles représentée par l'ensemble des spécialités universitaires existantes. Cette diversité des compétences universitaires et des langages qui y sont liés est source d'interactions entre des individus qui relèvent d'un académisme spécifique et, de ce fait, apportent de la complexité car elles sont non totalement prévisibles dans leur déroulement et leurs conséquences. Ceci est vérifiable par l'intermédiaire des représentations relatives aux objectifs de leurs établissements lorsqu'on les confronte aux disciplines d'origine des dirigeants d'université.

Lorsqu'on leur demande s'ils définiraient la performance universitaire plutôt comme une performance organisationnelle, budgétaire ou de gestion de ressources, leurs réponses sont profondément hétérogènes. Et même si l'on essaie de faire apparaître des formes de réponse communes à plusieurs disciplines, par exemple au sein des disciplines littéraires (par exemple pour la performance organisationnelle ou de gestion de ressources) ou des disciplines scientifiques (pour

la performance budgétaire), il n'apparaît pas de consensus et plutôt des oppositions très nettes des points de vue.

Tableaux croisés. Identification domaines scientifiques/Question 1

| organisationnelle | Plutot pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
|---|---------------------|-----------------|--------------|
| Domaine | | | |
| Des mathématiques ou des sciences physiques | 29,41% | 70,59% | 100% |
| Des sciences de la vie et de la terre | 0,00% | 100% | 100% |
| Des disciplines artistiques ou sportives | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| Des sciences humaines et sociales | 75,00% | 25,00% | 100% |
| De la littérature et des langues | 0,00% | 100% | 100% |
| De l'économie ou de la gestion | 40,00% | 60,00% | 100% |
| Des sciences juridiques | 25,00% | 75,00% | 100% |
| Autres (précisez) | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| TOTAL | 27,50% | 72,50% | 100% |
| budgétaire | Plutot pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
| Domaine | | | |
| Des mathématiques ou des sciences physiques | 47,06% | 47,06% | 100% |
| Des sciences de la vie et de la terre | 0,00% | 100% | 100% |
| Des disciplines artistiques ou sportives | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| Des sciences humaines et sociales | 75,00% | 25,00% | 100% |
| De la littérature et des langues | 33,33% | 66,67% | 100% |
| De l'économie ou de la gestion | 70,00% | 20,00% | 100% |
| Des sciences juridiques | 75,00% | 25,00% | 100% |
| Autres (précisez) | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| TOTAL | 50,00% | 45,00% | 100% |
| de gestion des ressources | Plutot pas d'accord | Plutôt d'accord | TOTAL |
| Domaine | | | |
| Des mathématiques ou des sciences physiques | 11,77% | 88,24% | 100% |
| Des sciences de la vie et de la terre | 0,00% | 100% | 100% |
| Des disciplines artistiques ou sportives | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| Des sciences humaines et sociales | 75,00% | 25,00% | 100% |
| De la littérature et des langues | 0,00% | 100% | 100% |
| De l'économie ou de la gestion | 40,00% | 60,00% | 100% |
| Des sciences juridiques | 25,00% | 75,00% | 100% |
| Autres (précisez) | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| TOTAL | 20,00% | 80,00% | 100% |

Tableau 42. Représentations disciplinaires et homogénéisation des indicateurs

Ceci signifie sans doute que les représentations à l'Université sont assez variables et dépendantes des coopérations et des hiérarchies spécifiques existantes au sein de chaque université. Cela justifie un niveau de complexité universitaire

dépendant de la structure, de son organisation et qui ne peut être généralisé au niveau de l'ensemble des universités comme voudraient le faire des systèmes d'évaluation de la performance invariants et homogènes.

Comme le montre J.D. Reynaud (1999), considérées à un moment donné, les régulations d'une entreprise ne forment pas un ensemble cohérent. Elles sont plutôt le résultat accumulé, l'empilement ou la combinaison mal jointe de pratiques et de règles qui sont de nature, d'époque et d'inspirations différentes, voire opposées. Une réorganisation, un nouveau dispositif de gestion, apporte donc de nouvelles règles formelles et la mise en œuvre de règles autonomes. Nous sommes en présence de régulation conjointe car selon Reynaud E. et Reynaud J.D. (1994), la combinaison de ces régulations aboutit toujours à un compromis qui est la régulation conjointe. Cependant, dans le cas des universités, nous pensons que cette régulation conjointe est encore en cours d'élaboration dans la mesure où la régulation autonome proposée par les acteurs n'est pas réellement prise en compte par les promoteurs des réformes universitaires. Les régulations autonomes formulées par les présidents d'université montrent le chemin à accomplir pour définir des régulations conjointes.

6.5.2.2. Hypothétique régulation conjointe universitaire

Selon Reynaud (1997, 1999), tout système social comporte à la base des règles produites par les acteurs en interaction. La théorie de la régulation sociale est une sociologie de l'action qui considère les acteurs dans leur capacité à créer des règles et à les appliquer pour coordonner leurs actions. Les règles offrent aux acteurs un cadre interprétatif et des dispositifs normatifs si elles sont considérées par ces derniers comme légitimes (Reynaud, 1999). Ainsi, une règle n'est pas la simple émanation des seuls intérêts et passions des individus ; elle ne se réduit pas à des habitudes : elle comporte une contrainte extérieure. Ces règles sont définies par les actions des acteurs et, à ce titre, sont profondément instables et sont continuellement modifiées, détruites ou reconstruites par le jeu de ces derniers.

La régulation autonome émane de l'action collective d'individus composant un groupe social. La qualification autonome a été retenue par Reynaud pour montrer la capacité des acteurs à affirmer leur autonomie à l'égard des autres acteurs qui tentent de leur imposer des règles (en l'occurrence souvent la hiérarchie dans une entreprise, mais pas seulement) (Reynaud, 1999). Cette régulation peut donc être considérée comme défensive, mais elle peut aussi traduire la volonté des acteurs de compléter des règles considérées comme incomplètes ou partiellement inefficaces.

Reynaud nous invite à s'intéresser à l'articulation entre les régulations autonomes et les régulations de contrôle par les régulations conjointes. Une fois négociées, ces règles conjointes deviennent des règles de contrôle qui s'imposent aux unités concrètes de travail (Reynaud, 1999). Elles ne s'opposent pas au conflit mais elles permettent de définir des compromis sociaux et politiques satisfaisants, du moins temporairement. Nous considérons que dans le cas des universités, les règles officielles d'évaluation de la performance et les règles autonomes restent en concurrence et ne peuvent pas participer à la construction (même implicitement) d'un compromis prenant la forme de règles communes et conjointes. En effet, la prise en compte de la règle autonome dans la définition de la règle conjointe suppose l'existence d'une autonomie organisationnelle (ou de *process*) qui attribuerait aux acteurs universitaires (notamment aux présidents et directeurs de composantes) une place centrale dans la transmission et la médiation des objectifs de performance.

En ne considérant que l'autonomie institutionnelle des universités, les promoteurs des systèmes d'évaluation de la performance ne perçoivent les outils d'évaluation que comme des instruments de *reporting* qui se suffisent à eux mêmes et ne participent pas à la construction de règles autonomes. Seules les règles officielles sont alors utiles au *reporting* de performance. Le contrôle de gestion peut être jugé à la fois comme parfait (en effet, il porte sur des règles statiques et facilement quantifiables) mais aussi comme inutile (car il ne permet pas de gérer le désordre ou les incertitudes). Ce découplage *reporting/pilotage*, externe/interne, se trouve certainement dans le conflit de légitimité induit par l'insertion d'outils de

gestion, qui procèdent d'une légitimité économique, dans des organisations universitaires au sein desquelles la légitimité traditionnelle est plutôt opérationnelle (Burlaud in Colasse, 2000). Les outils d'évaluation mobilisés le sont essentiellement avec le souci d'influencer favorablement les bailleurs de fonds (tutelle et externes) ou encore de promouvoir la visibilité de l'institution.

Les systèmes de contrôle servent, non à satisfaire des besoins de l'organisation, mais à afficher une rationalité permettant à celle-ci d'être légitime dans son environnement institutionnel Meyer (1986). Dans le sillage des théoriciens néo-institutionnels, nous postulons que les universités recherchent une conformité à la logique institutionnelle, ce qui les amènent à adopter des pratiques dans un but cérémoniel davantage que dans une optique d'amélioration de l'efficacité (Meyer & Rowan, 1977). Les systèmes d'évaluation de la performance sont considérés comme utiles pour l'institution plus à des fins externes qu'internes. Cette primauté des outils de *reporting* sur les outils de pilotage réduit le potentiel de maîtrise de la performance universitaire car elle découple ces deux systèmes qui devraient pourtant être liés. Les outils d'évaluation sont avant tout utilisés dans la gestion de la relation organisation/acteurs externes. Les outils du contrôle sont adoptés pour répondre à des évolutions environnementales et organisationnelles et/ou à une injonction externe et ils sont mobilisés essentiellement pour instrumenter l'interface entre l'organisation et son environnement mais ne produisent pas véritablement de changement dans la gestion même de ces organisations.

Lorsque les organisations ne font qu'adopter des outils traditionnels, elles réduisent le système de contrôle à sa dimension formelle. Dans cette fonction d'interface, les outils d'évaluation de la performance demeurent donc réduits pour l'essentiel à leur dimension formelle et institutionnelle ; ils ne peuvent construire totalement leur légitimité et leur normalisation que s'ils pénètrent au cœur des organisations, c'est-à-dire si celles-ci passent du stade de l'adoption des outils à celui de leur appropriation. Cette appropriation ne pourra produire les évolutions qui en sont attendues qu'à la condition qu'elle s'accompagne d'un changement dans l'acceptation des règles autonomes et de l'autonomie qui est associée.

L'évolution des systèmes officiels d'évaluation vers des normes conjointes et légitimes dépend tout autant de leur capacité à se transformer que de l'autonomie que l'on attribuera aux acteurs. Les règles autonomes ne sont porteuses d'une autonomie supérieure pour les agents qu'à partir du moment où elles peuvent justifier d'une supériorité (organisationnelle et opérationnelle) sur les règles de contrôle prescrites. Cependant, cette progression réursive de l'autonomie des universités reste contrainte par l'identification des modes de négociation universitaire qui sera réalisée par les autorités hiérarchiques.

Aussi, les systèmes d'évaluation de la performance et le pouvoir de négociation des acteurs dans le processus de régulation apparaissent inséparables d'une modification de l'autonomie accordée. C'est pourquoi nous considérons que cette autonomie élargie peut se construire à partir des instruments d'évaluation mais elle nécessite une volonté de la hiérarchie marquée par la mise en place de processus coordonnés permettant un rapprochement des régulations de contrôle et autonomes et, ce, de manière explicite ou implicite. Cyert et March (1963) ont bien montré que les rapports de force entre les groupes déterminent les décisions prises au sein des organisations. Anthony (1957) indiquait que les outils de gestion sont des moyens pour diriger ou influencer les actions d'autres personnes, ce qui signifie que les outils de gestion et d'évaluation décrivent la manière dont se distribue le pouvoir dans les organisations et peut contribuer à la faire évoluer. Néanmoins, cette évolution est tributaire également de la distribution initiale du pouvoir et des dispositifs de gestion associés.

A l'université, l'utilisation d'outils de *reporting* de performance ne permet pas pour l'instant de construire un système de pilotage opérationnel car elle ne prend en compte que des relations institutionnelles. Ces relations ont plutôt tendance à rechercher une stabilité des pouvoirs par l'utilisation d'indicateurs de compte rendu (*reporting*) ce qui limite la prise en compte des jeux de pouvoir traditionnel de l'Université. Cette défiance (ou méfiance) vis-à-vis du pouvoir de négociation des différentes communautés universitaires peut n'être que transitoire, auquel cas son relâchement permettra une évolution de l'autonomie des universités et de ses objectifs de performance. Par contre, si elle s'inscrit dans une véritable

négaration des modes traditionnels de résolution des conflits à l'université, les outils d'évaluation prescrits devraient se stabiliser autour d'indicateurs de *reporting* quantitatifs et financiers. Aussi, nous pensons que l'ambition des réformes universitaires actuelles est, sans aucun doute, de tendre progressivement vers une autonomie plus large des universités françaises. C'est pourquoi nous considérons que l'évolution des outils d'évaluation de la performance vers une prise en compte plus importante des règles autonomes définis par les acteurs universitaires va permettre, en retour, le développement maîtrisé de l'autonomie des universités. Cette évolution maîtrisée des outils d'évaluation doit, selon nous, s'enrichir de la connaissance des simplifications « autonomes » réalisées à l'heure actuelle par les dirigeants universitaires car elles correspondent à un changement progressif des règles d'évaluation qui peut assurer leur appropriation pacifiée par les acteurs.

6.5.2.3. L'évaluation de la performance universitaire comme régulation conjointe

Pour les universités mises sur la voie de l'autonomie, il s'agit de rechercher des compromis politiques, économiques et sociaux, un « cadre cognitif de stabilité » selon l'expression de Rouby et Solle (2002, 2003) entre les différentes régulations et des objectifs différents. Dans un premier temps, cela nécessite une prise en compte des régulations autonomes proposées par les acteurs universitaires, ce que les indicateurs actuels ne permettent pas nécessairement de faire. En effet, cette négociation entre règles officielles et autonomes doit pouvoir se réaliser par les différents outils de gestion (nouveaux) qui vont permettre aux individus d'agir et de se déterminer. Or, ces instruments d'évaluation sont plus mobilisés pour un contrôle de la conformité des comportements par rapport à une régulation de contrôle que pour une construction d'espaces de négociation qui permettront l'émergence d'une régulation conjointe efficace.

En participant à la contextualisation des règles officielles, les outils d'évaluation participent à la construction de sens en prenant en compte l'ensemble des rationalités universitaires et des jeux de pouvoir (institutionnel, organisationnel et professionnel). Ainsi, ces instruments ne doivent pas impérativement porter sur le contenu de l'action qui peut être défini localement mais plutôt sur les relations

qu'ils entretiennent entre eux et avec les objectifs stratégiques des organisations. Le « sens » de ces instruments (leur signification) ne nous semble pas pouvoir être isolée et traitée indépendamment des notions de légitimité et de domination (jeux de pouvoir). Nous retrouvons là les trois dimensions essentielles de la théorie de la structuration (signification, légitimation et domination) qui, par les interrelations qu'elles génèrent, ne peuvent être recherchées séparément. Le pilotage de la performance ne peut se voir attribuer des objectifs d'orientation des comportements qu'en prenant en compte les trois dimensions précédentes afin de pouvoir assurer la reproduction systémique dans le temps et dans l'espace que nous définissons comme un processus de normalisation des instruments.

6.5.3. Au final, une autonomie universitaire très encadrée

La LOLF s'appuie sur la notion d'efficacité dont la mesure est celle d'une performance relative à des indicateurs. L'article 51 alinéa 5 de la loi organique du 1^{er} août 2001, indique notamment que les annexes explicatives par ministère accompagnant le projet de loi de finances doivent être complétées par un projet annuel de performances précisant « la présentation des coûts associés, des objectifs poursuivis, des résultats obtenus et attendus pour les années à venir mesurés au moyen d'indicateurs précis dont le choix est justifié ». Ce système de gestion de la « performance » s'inspire directement de la culture dite du « management ». Dès l'origine, la culture du résultat et le pilotage de la performance, au niveau de l'Etat comme à celui des établissements, sont imbriquées. Cette approche de la performance, au service avant tout d'une vision financière du fonctionnement de l'Etat, n'est pas sans ambiguïté. Henri Bouquin (2004) a d'ailleurs déclaré, à son propos, qu'il s'agit bien « d'une notion ambiguë maniée par des personnages ambigus ».

6.5.3.1. Une autonomie des universités essentiellement institutionnelle

Cette ambiguïté provient de la lecture entrepreneuriale que l'on peut faire des objectifs de performance où l'université doit renforcer sa fonction d'acteur du développement économique (valorisation de sa recherche et « employabilité » de

ses diplômés) tout en conservant des modes de négociation privilégiant les rationalités politiques et professionnelles. Etzkowitz et *al.* (2000) concluent que cette convergence vers un modèle d'université entrepreneuriale se poursuit dans de nombreux pays malgré les résistances, les critiques, les problèmes institutionnels et les questions de gouvernance que cette évolution pose. Cependant, cette évolution à marche forcée ne facilite pas l'apparition de véritables normes d'évaluation, au contraire, elle suscite plus les opportunistes individuels et la déstructuration des collectifs professionnels ce qui, à terme, refonde les pactes sociaux jusqu'alors en vigueur dans les universités. Nous voyons apparaître ainsi ce que R. Girard (1961) définit comme la domination du « désir mimétique » où les acteurs universitaires ne sont plus incités à se référer à des objectifs de performance collective mais plutôt à adopter, par imitation, des objectifs de performance individuelle auxquels ils doivent se conformer. Ce mimétisme stratégique s'oppose nettement à la créativité universitaire et aux ambitions scientifiques, en matière d'innovation notamment, que les réformes universitaires semblent vouloir rechercher. Cette ambiguïté se retrouve dans de nombreux indicateurs de performance prescrits car ceux-ci en se polarisant sur une mesure quantitative et conforme ne peuvent pas construire la légitimation et la domination que tout système de signification devrait rechercher. En effet, ne vouloir donner du sens aux indicateurs de performance que par leur expression quantitative et leur rapprochement avec les attentes socio-économiques des acteurs externes ne peut suffire. L'ambition des (nouveaux) systèmes de pilotage de la performance doit être plus large car elle doit intégrer la complexité des rationalités universitaires (économique, politique et professionnelle) dans ses modes d'évaluation. S. Chatelain-Ponroy dans sa description de « la métaphore de l'iceberg » (Chatelain-Ponroy, S., 2010) présente les outils de contrôle des organisations non marchandes dans une « apparente » simplicité ; cependant, ces derniers doivent gérer les tensions entre rationalités politique, économique et professionnelle.

Si comme le définit Bouquin, le but même des dispositifs de contrôle est d'organiser l'autonomie, voire de la favoriser (Bouquin, 2005b), alors les instruments utilisés ne peuvent pas se concentrer sur une seule forme de rationalité (économique). Les instruments de contrôle et de pilotage ne peuvent trouver leur

légitimité et leur normalisation qu'aux côtés de l'autonomie. Si l'organisation ou les acteurs qui doivent être contrôlés ne disposent d'aucune autonomie, il n'y a pas d'incertitude et le système de pilotage est un processus parfait. En revanche, si l'autonomie des organisations est prescrite, il faut s'attendre à l'apparition d'incertitudes qui justifient l'existence des outils de contrôle et de pilotage. Une gestion triviale des incertitudes pourrait consister à réduire l'autonomie aux organisations et pas à ses acteurs. Si ce type de réduction des incertitudes constitue l'ambition des systèmes d'évaluation de la performance universitaire, il y a un risque évident de perte de sens et de simplification « irrationnelle » pour les instruments utilisés. L'autonomie universitaire ne peut se réduire à une autonomie institutionnelle, elle doit être aussi organisationnelle (ou procédurale) et opérationnelle, ce qui complexifie le pilotage de la performance mais qui, en même temps, légitime et donne du sens aux outils de gestion qu'il utilise.

Donc, si l'ambition de rendre autonome les universités est réelle, il faut que cette autonomie puisse se manifester dans ses trois dimensions (institutionnelle, organisationnelle et opérationnelle) pour espérer attribuer aux outils de gestion une triple légitimité représentant les conditions de leur normalisation. Par contre, si comme nous le croyons, l'autonomie institutionnelle est pour le moment la seule ambition de la LRU et des RCE, des outils d'évaluation prescrits sans concertation peuvent suffire à réguler la seule relation de contrôle identifiée qui est celle entre l'autorité de tutelle et l'organisation, laquelle fonctionne sur un mode essentiellement hiérarchique. Nous sommes en présence d'un cas d'école (de gestion) qui présente la contingence entre stratégie et management en définissant les contraintes que font peser les objectifs stratégiques sur les systèmes de gestion. Pour que le système de pilotage de la performance fonctionne, ces deux éléments devraient être liés et une dynamique de gestion devrait être créée entre les indicateurs stratégiques et ceux de pilotage, autrement dit entre la ligne générale stratégique énoncée par l'autorité de tutelle et sa traduction opérationnelle. Or, il semble que le dialogue entre autorité et université se limite à un *reporting* fonctionnant à partir d'outils de gestion uniquement stratégiques qui confère à l'autonomie des organisations une dimension purement institutionnelle.

L'évaluation de la performance universitaire ne peut être réduite à la mise en œuvre d'une collection d'outils et de procédures orientée vers l'optimisation économique et stratégique. Par conséquent, elle est caractérisée non seulement par une dimension visible, formalisée – exprimée au travers de procédures et d'indicateurs – mais aussi par une dimension cachée, informelle, relative au pilotage des comportements par des aspects humains et managériaux. En d'autres termes, la lecture structuro-fonctionnaliste des organisations universitaires ne peut suffire à appréhender la complexité des structures, à moins de limiter l'autonomie des universités à une dimension institutionnelle du dialogue entre autorité et établissements. L'approche interprétativiste et constructiviste que nous proposons ici ne peut se comprendre que dans la mesure où la légitimité des outils de pilotage de la performance s'accompagne d'une large autonomie des universités. Le pilotage de la performance n'a de sens et de légitimité que s'il porte sur les *process* d'une organisation. Si les outils d'évaluation se limitent à la gestion des relations entre autorité administrative et université, ils ne sont alors que des instruments de *reporting* tels qu'on les connaissait avant les réformes mais sous d'autres formes (plus budgétaires). On ne peut parler d'instruments de pilotage que si les indicateurs d'évaluation intègrent les dimensions organisationnelle et opérationnelle de la performance. Les outils de gestion ne sont pas, en effet, « de simples instruments permettant le calcul économique dans les entreprises, [mais] des normes, des règles ou des habitudes socialement construites et acceptées par les acteurs qui les utilisent » (Lemarchand & Leroy, 2000). Travailler sur les outils d'évaluation suppose donc également de s'intéresser à la partie immergée de l'iceberg (*ibid.*), à la partie « invisible » de la technologie, celle qui questionne les dimensions économique, sociale (ou professionnelle) et politique des systèmes d'évaluation.

Dans le cas de l'évaluation de la performance institutionnelle, il n'y a pas de contrôle de gestion mais simplement du *reporting* et du contrôle de conformité. Si les outils d'évaluation de la performance peuvent récursivement déterminer le degré d'autonomie des établissements, ils ne le peuvent qu'à condition d'être construits à partir d'une prise en compte des dimensions économique, politique et sociale dans une vision étendue de l'autonomie.

| Rationalités /Autonomie | Economique | Politique | Professionnelle |
|------------------------------------|---|-------------------------------|--|
| Institutionnelle | Performance résultats | Performance résultats | Performance ressources et résultats |
| Organisationnelle | Performance résultats et <i>process</i> | Performance <i>process</i> | Performance ressources et <i>process</i> |
| Opérationnelle | Performance résultats et ressources | Performance ressources | Performance ressources |

Tableau 43. Les performances autonomes face à la complexité universitaire

On constate que prendre en compte les rationalités économique, politique et professionnelle dans les systèmes d'évaluation de la performance ne peut se réaliser que par un élargissement de l'autonomie à ses dimensions institutionnelle, organisationnelle et opérationnelle. En effet, limiter l'autonomie à une ou deux de ses dimensions ne permet pas d'obtenir une lecture complète de la performance des universités. En effet, même si chaque dimension de l'autonomie peut permettre de gérer individuellement chacune des rationalités à l'œuvre dans les universités, elle ne permet pas de gérer les relations entre ces trois formes de rationalités. Seule une large autonomie peut permettre d'évaluer simultanément les trois formes de performance universitaire tout en gérant les tensions entre les trois formes de rationalités. Pour attribuer une légitimité aux instruments d'évaluation de la performance, il est donc nécessaire que ceux-ci gèrent les relations entre les rationalités universitaires et que cette gestion s'inscrive dans un cadre d'autonomie élargie.

Or, les indicateurs de performance définis par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche français sont attachés à des objectifs

quantifiables et presque tous en lien avec l'environnement socio économique des établissements⁹⁹ :

- Répondre aux besoins de qualification supérieure,
- Améliorer la réussite à tous les niveaux de formation,
- Maîtriser l'offre de formation,
- Faire de l'enseignement supérieur un outil performant de formation tout au long de la vie,
- Accroître l'attractivité internationale de l'offre française de formation et son intégration dans le système européen et mondial,
- Optimiser l'accès aux ressources documentaires pour la formation et la recherche,
- Produire des connaissances scientifiques au meilleur niveau international,
- Développer le dynamisme et la réactivité de la recherche universitaire,
- Contribuer à l'amélioration de la compétitivité de l'économie nationale par le transfert et la valorisation des résultats de la recherche,
- Concourir au développement de l'attractivité internationale de la recherche française,
- Participer à la construction de l'espace européen de la recherche,
- Optimiser la gestion et l'évolution du patrimoine immobilier,
- Développer la réalisation de prestations de services par les universités.

Chacun de ces objectifs donne lieu à l'élaboration d'indicateurs nationaux spécifiques figurant dans le Plan Annuel de Performance (PAP) ministériel et entre dans la négociation quinquennale menée entre le ministère et l'établissement. Ces objectifs font l'objet d'un compte rendu hiérarchique de la part des universités mais ils portent uniquement sur des extrants universitaires qui ne peuvent disposer que d'une légitimité institutionnelle. Une plus large légitimité des indicateurs d'évaluation ne pourra s'obtenir que par leur déclinaison organisationnelle et opérationnelle. Cette déclinaison participera à la construction progressive de l'autonomie élargie des universités symétriquement à une gouvernance étendue en direction des groupes universitaires traditionnels (enseignants, personnels BIATOSS, étudiants). Les traductions simplificatrices que nous avons identifiées dans ce travail prouvent que des règles autonomes existent dans les universités et peuvent être analysées comme des modes de perfectionnement des indicateurs

⁹⁹ LOLF. Programme « Formations supérieures et recherche universitaire » MESR 2006

officiels en faveur d'une extension maîtrisée de l'autonomie universitaire. Nous postulons que cette dernière constitue l'ambition officieuse des réformes universitaires et que sa réussite peut s'obtenir au moyen d'un perfectionnement des systèmes d'évaluation bâti autour d'un dialogue récursif entre la complexité des parties prenantes et les simplifications « autonomes » que celles-ci réalisent.

6.5.3.2. Entre l'Etat et l'université : une régulation autoritaire qui perturbe le processus d'« automisation »

Les moyens attribués aux universités ne font pas l'objet d'un véritable dialogue ni sur les montants ni, surtout, sur les critères d'attribution. Or, si la performance d'une université « autonome » peut se mesurer, c'est bien au regard des objectifs qu'elle s'est fixée et sur la façon dont elle peut les atteindre. Le ministère, quant à lui, ne retient que deux indicateurs d'activité et de performance dans son modèle : les étudiants inscrits présents aux examens et les enseignants chercheurs « publiants ». Que ces indicateurs soient modulés et pondérés n'enlève rien au fait que cela restreint le champ de la lecture de performance : publier et attirer des étudiants. On retombe ainsi sur l'existence d'indicateurs quantitatifs mettant en exergue des objectifs généraux, de niveau « supérieur » alors que certains objectifs, plus internes à l'organisation (dimension signification et légitimité), plus locaux, vont se trouver peu considérés et peu identifiables car ils n'apparaissent pas dans les systèmes d'évaluation officiels. Les simplifications managériales que nous étudions et qui relèvent de la subjectivité des dirigeants d'université défendent cette thèse de l'incapacité des systèmes d'évaluation officiels à ne considérer que des outputs « simplistes » qui limitent significativement l'autonomie accordée aux universités et à leur gouvernance.

Il en va ainsi des perceptions de la performance relatives à l'indicateur « nombre d'étudiants ». Les présidents d'université considèrent que cette information est essentiellement utilisée dans les relations institutionnelles avec la hiérarchie administrative (le ministère de tutelle) dans la négociation budgétaire. Ils reconnaissent donc le nombre d'étudiants comme un instrument de légitimité

externe vis à vis de la société et des partenaires financiers. Par contre, ils contestent sa légitimité interne en le considérant comme peu représentatif de la performance universitaire (à 87,90%). De même, ils réfutent l'aptitude de cet indicateur à modifier la gestion des universités car ils le jugent trop prégnant (à 65,70%) et probablement inadapté à la description et l'amélioration des processus de production universitaire.

Question 25. Le nombre d'étudiants inscrits représente :

| | Plutot d'accord | Plutot pas d'accord | Total |
|--|-----------------|---------------------|--------|
| Un indicateur dont dépend l'essentiel des ressources de financement de votre établissement | 56,8% | 43,2% | 100,0% |
| Un indicateur trop prégnant dans la gestion de votre établissement | 34,3% | 65,7% | 100,0% |
| L'information essentielle d'identification de votre établissement | 19,4% | 80,6% | 100,0% |
| L'indicateur le plus représentatif de la performance de votre établissement | 12,1% | 87,9% | 100,0% |

Tableau 44. Performance externe vs performance interne

En effet, « en se focalisant sur un output qui subit une contingence externe (démographique et sociale), l'indicateur « nombre d'étudiants » ne constitue pas une variable sur laquelle le management universitaire a une influence directe. Cet indicateur n'est issu que d'une simplification stratégique répondant à des exigences de conformité à des cibles que l'on peut qualifier de mystificatrices. Par contre, il répond assez peu aux exigences opérationnelles auxquelles se confrontent les gouvernements d'université, ce qui explique que les simplifications managériales puissent leur refuser toute légitimité opératoire.

On peut tirer un enseignement majeur de cette situation : l'objectif recherché n'est pas prioritairement l'amélioration des performances internes mais plutôt le perfectionnement des outils d'identification des universités vis-à-vis des pressions externes. L'objectif des réformes universitaires en matière de performance est donc, pour le moment, le développement de la visibilité pédagogique et scientifique des universités. Cet objectif s'accompagne d'une autonomie modérée des universités qui porte surtout sur sa dimension institutionnelle. Par contre, l'exercice d'une autonomie plus grande (organisationnelle et opérationnelle) nécessitera la mise en œuvre d'indicateurs de

process et de gestion des ressources dont la formalisation progressive peut s'obtenir par une coordination plus étendue entre règles officielles et règles autonomes. Pour l'instant, on voit bien que, s'agissant des systèmes d'évaluation de la performance, on est au cœur des ambiguïtés de l'autonomie des universités qui encadre davantage les résultats et limite l'aptitude des managers et des acteurs à prendre en main leur autonomie (organisationnelle et opérationnelle). Dans cette perspective traditionnelle de la lecture de la performance, la source de l'efficience est principalement disciplinaire. L'influence de l'organisation sur le processus de création d'une valeur économique se limite à l'action disciplinaire (Charreaux, 2002), en particulier celle de l'autorité administrative sur les décideurs des niveaux intermédiaires (dirigeants d'université) puis opérationnels. La relation d'interdépendance entre niveau stratégique et niveau opérationnel est synthétisée et pilotée par le mécanisme d'allocation des ressources, de dotation et d'utilisation des ressources constituant alors le fondement du contrôle budgétaire et des pratiques usuelles de *reporting*. Le niveau organisationnel se concentre donc sur la mise en conformité avec des standards de performance en procédant à une affectation des ressources par objectif. Les outils d'évaluation et de pilotage mis en œuvre postulent le cloisonnement des activités et l'agrégation des performances locales dans une performance globale (Thomas, 2003). La responsabilité individuelle et la conformité aux objectifs officiels sont les deux réflexes produits par l'encadrement de l'autonomie des acteurs à partir d'une régulation disciplinaire de la performance.

Si l'utilisation de ces systèmes prescrits d'évaluation de la performance vise à discipliner le comportement des acteurs universitaires, alors on peut chercher à mesurer les effets induits par ce recours à une régulation autoritaire. Ne disposant que peu de recul en France pour évaluer l'impact d'outils d'évaluation de reporting sur les comportements individuels et collectifs, nous pouvons nous intéresser à l'implantation, depuis 30 ans, d'instruments comparables dans les systèmes universitaires anglo-saxons. Ainsi, les effets opportunistes et contre productifs d'une évaluation standardisée des résultats semblent souvent l'emporter sur les externalités positives attendues en matière de performance. Simon Head, dans *The Grim Threat to British Universities* (La sinistre menace à l'encontre des universités britanniques), fournit un vigoureux rappel historique de l'importation des méthodes

de contrôle de gestion, par Margaret Thatcher, visant à mettre au pas les universitaires. Head souligne la prise de contrôle des « managers » dans la conduite de la recherche universitaire et les effets de la gestion par indicateurs de performance sur la production scientifique (réduction de l'innovation et de la prise de risque, déclin des livres ambitieux au profit de monographies bien calibrées). Côté américain, Jack Schuster and Martin Finkelstein¹⁰⁰ montre que les mêmes tendances s'exercent principalement sur le terrain de l'enseignement. La mise en place d'un contrôle de gestion des bénéfices/coûts des universitaires en fonction des crédits d'enseignements dispensés et des revenus obtenus par l'université conduit à multiplier le recours à des enseignants précaires, au détriment du modèle classique de la « tenure » (titularisation). Les auteurs en concluent que seule une résistance organisée du monde académique pourra, en Europe et aux Etats Unis, limiter les effets paradoxaux de l'utilisation d'indicateurs privilégiant plus l'administration de la performance que sa construction¹⁰¹.

6.5.3.3. Entre l'établissement et ses composantes : une régulation conjointe

Le fonctionnement universitaire soumis à une dérive bureaucratique qui s'appuierait sur la recherche de performance et sur son corrélat : l'évaluation semble s'éloigner, dans les faits, des objectifs managériaux que souhaitaient lui attribuer les réformes universitaires et, notamment, la LOLF. Au final, l'organisation de la gouvernance universitaire, en se concentrant sur un nombre plus réduit d'administrateurs et d'indicateurs, suppose une centralisation accrue. La culture de la centralisation ne semble pas avoir totalement quitté l'université et plus généralement l'administration française malgré les incantations ministérielles et le discours managérial « relooké ». Cette recentralisation des objectifs de performance universitaire s'oppose bien évidemment au pilotage déconcentré conforme à l'histoire de l'université française. On pourrait être tenté de l'assimiler à une reprise en main de la gestion universitaire sous couvert d'une autonomie plus

¹⁰⁰ *The American Faculty : The Restructuring of Academic Work and Careers*, Johns Hopkins University Press

¹⁰¹ « *With the recession eating away at the budgets of universities on both sides of the Atlantic, the times are not propitious for those hoping to liberate scholarship and teaching from harmful managerial schemes. Such liberation would also require a stronger and better-organized resistance on the part of the academy itself than we have seen so far.* »

grande et de responsabilités élargies. Pourtant, nous voulons croire en la volonté des réformateurs d'étendre progressivement l'autonomie universitaire et c'est pourquoi nous anticipons une future adaptation des outils d'évaluation et de contrôle de la performance. Cette adaptation se réalisera sans doute par une meilleure lecture de la complexité universitaire et des traductions et simplifications de celle-ci construites par les acteurs. En effet, il ne peut y avoir de sens et de légitimité dans l'organisation université qu'au sein d'un processus de régulation dans lequel les acteurs auront pu exprimer leur propre vision de la performance et de la façon d'atteindre des objectifs qu'ils accepteront non comme le fait d'une dérive mais comme l'enjeu d'un destin commun.

| NIVEAU | MODELE INITIAL | MODELE D'ARRIVEE |
|--------------------------------|---|--|
| Politique | Université = centre de coûts | Université = centre de résultats |
| | Moyens attribués à l'université en fonction des besoins (activité) | Moyens attribués à l'université en fonction de l'activité et de la performance |
| Organisation | Gestion: Fonctionnement, Investissements | Gestion: Fonctionnement, Investissements, Masse salariale |
| | Le budget de l'établissement est la somme des budgets des composantes | Le budget des composantes est la déclinaison du budget de l'établissement |
| Répartition interne des moyens | Clés de répartition forfaitaires et communes | Affectation en fonction de priorités définies par le CA de l'université et de l'exécution budgétaire |
| | Report des réserves dans les Unités Budgétaires (souvent) | Non affectation des réserves |
| | Moyens reposant sur l'activité | Moyens reposant sur l'activité et la performance |

**Tableau 45. Evolution du cadrage budgétaire de l'université
(adapté de Solle et Baumgartner, 2010)**

Ainsi que le démontre l'analyse de Solle et Baumgartner, la recentralisation de la gestion universitaire se manifeste par la substitution d'une évaluation de l'efficience à l'évaluation de l'efficacité. Cette transformation du modèle d'évaluation, en s'établissant dans un cadre d'autonomie « limitée » aux relations

institutionnelles, réduit dans tous les cas les apports managériaux que l'on pourrait attendre des réformes promues. Par contre, l'introduction de nouvelles modalités d'évaluation de la performance universitaire remet en cause, de manière plus ou moins volontaire, la répartition des pouvoirs au sein des universités. En effet, en se polarisant sur des indicateurs sociétaux et économiques, les systèmes d'évaluation concourent à la remise en cause des pouvoirs professionnels et catégoriels pour les répartir en faveur des acteurs externes (entreprises, administration, organismes de formation) et des usagers. Ce rééquilibrage des pouvoirs au sein de l'Université peut être considéré, dans bien des aspects, comme conforme aux changements intervenus depuis trente ans dans l'environnement de l'enseignement supérieur. Par contre, l'interprétation selon laquelle ce rééquilibrage pourrait suffire à améliorer la performance universitaire relève elle aussi de l'incantation managériale. Comme l'a démontré la théorie de la structuration (Giddens), la domination (le pouvoir) ne peut obtenir sa pleine légitimité que par le sens que les acteurs pourront lui accorder. Cette signification se développe notamment par les informations et les instruments de contrôle que les organisations diffusent auprès de leurs agents.

Dans ce contexte, la performance institutionnelle relative aux résultats obtenus par les universités est davantage un alibi qu'un véritable enjeu. Ce qui est véritablement en jeu c'est le débat interne à l'université portant sur un nouveau partage du pouvoir et des responsabilités. Par contre, dans ce débat, il est certain que la manière dont la performance est mesurée participe à la définition des marges de manœuvre accordées aux managers et aux acteurs opérationnels. Aussi, la construction des systèmes d'évaluation de la performance par les simplifications qu'elle met en œuvre décomplexifie à l'extrême les relations de pouvoir au sein des universités. La cohérence des représentations du pouvoir est sérieusement bousculée, d'une part, en raison de l'antagonisme qui naît souvent entre les objectifs de performance à atteindre et, d'autre part, par la simplification des instruments qui les contrôlent. En effet, la signification de ces objectifs ne se retrouve pas nécessairement dans les modes de simplification instrumentale, ce qui limite en soi le sens et la légitimité de l'instrument.

Tout d'abord, évoquée dans un souci de bonne utilisation des deniers publics, la performance et ses modes d'évaluation mis en avant dans la LOLF, constituent avant tout un « outil » destiné à renforcer la place de l'université française dans le paysage de l'enseignement supérieur national et international. La démarche peut être jugée à bien des égards légitime sur un plan sociétal et économique mais en interne elle simplifie la réalité de l'Université par la focale financière qu'elle privilégie dans les représentations et ce, au détriment, notamment, de la pertinence des missions universitaires de service public. La priorité est très clairement perçue et donnée à l'efficacité financière (rendre l'établissement capable d'assumer en toute sécurité ses missions nouvelles) plutôt qu'à l'efficacité organisationnelle (une meilleure façon de remplir ses missions traditionnelles).

L'un des buts (nouveau) que l'on peut attribuer aux dispositifs d'évaluation de la performance dans un établissement serait celui de permettre le développement des connaissances discursives des règles (interactions, dialogues) et la capacité des acteurs à expliciter leurs actions de manière réflexive ; il s'agit de favoriser l'émergence de nouvelles situations afin d'éviter la création de routines où les connaissances des acteurs resteraient tacites au niveau de règles autonomes. La constitution du structurel organisationnel peut s'avérer toujours très difficile dans un type d'organisation dans laquelle la diversité des acteurs multiplie les divergences de sens et les jeux de pouvoir. Cette structuration organisationnelle doit s'obtenir aussi par la légitimité de l'outil d'évaluation qui n'existe que par sa capacité à construire, déconstruire, développer ou stabiliser un ensemble de représentations.

Nous croyons que le système d'évaluation de la performance universitaire joue aussi un rôle de compréhension des processus de construction de représentations. Il doit permettre de maintenir la cohérence entre le niveau opérationnel spatio-temporel et le niveau de connaissance des règles et ce de manière récursive. Ceci renvoie à un processus récursif complexe (tel que le décrit E. Morin) que les processus de simplification négligent souvent car ils réduisent la simplification à l'utilisation d'un instrument simple alors que celui-ci doit être

aussi un outil complexe dans sa construction ou, du moins, dans les représentations qu'il peut véhiculer. Cette complexification de la simplicité ne peut se satisfaire d'une lecture unidimensionnelle des relations entre les outils ou les règles et les actions opérationnelles. La récursivité de ces relations se retrouve dans les représentations de la performance des acteurs et elle participe à la compréhension des processus de co-construction des systèmes d'évaluation. Ainsi le système d'évaluation de la performance, en tant que système de règles, pilote l'application de ces règles mais permet éventuellement de les changer par la récursivité des relations qu'il entretient avec le système de représentations et les schémas d'interprétation qu'il construit. Il s'agit de repérer des mécanismes par lesquels une organisation universitaire peut configurer leur système de pilotage de la performance à partir d'une complexification des mécanismes de simplification des outils d'évaluation mis en œuvre. Il s'agit donc de postuler que les indicateurs de performance universitaire ne seront des règles conjointes que si les mécanismes de simplification de la complexité universitaire se complexifient c'est-à-dire contribuent à la construction de règles et d'outils autonomes cohérents avec les schémas d'interprétation existants et les représentations recherchées. Les secondes ne sont que les conséquences ou les applications des premières.

6.5.3.4. Une autonomie des universités qui reste à construire

Par son foisonnement intellectuel et le dynamisme de ses personnels, l'Université a, de tout temps, été un lieu créatif notamment par sa capacité à faire émerger des solutions face à des problèmes encore inexistants. Des solutions qui sont autant de moyens souvent inconscients pour l'organisation universitaire de sortir de la routine des réponses connues et maîtrisées afin de mieux s'adapter à des problèmes réels et concrets. Cette capacité de l'Université à dépasser ces routines laisse peu de places aux régulations de contrôle et suppose la construction de règles autonomes cohérentes avec cette aptitude de l'université à inventer ses propres solutions performantes. M.-D. Cohen, J.-G. March et J.-P. Olsen, conduisant des recherches sur le fonctionnement d'universités américaines, élaborent deux nouvelles notions dans leur étude du fonctionnement de l'enseignement supérieur (March, 1988). Ces deux notions ne sont pas sans intérêt pour l'interprétation de l'action de direction en éducation et, à plusieurs égards, elles peuvent caractériser,

à des degrés divers, le fonctionnement de tout établissement de formation. La première notion est celle de l'« anarchie organisée » dont les universités sont, selon les chercheurs, un parfait exemple. Cette expression se justifie par des caractéristiques qui ne sont pas sans influence sur les modèles de pilotage de la performance. Tout d'abord, si l'on se réfère à March, l'université en tant qu'anarchie organisée est une organisation sans « objectifs vraiment cohérents et partagés par tous ». Ce qui d'emblée donne au système d'évaluation de la performance une dimension particulièrement complexe puisque ce dernier doit faire face à des rationalités multiples et contradictoires. Sa construction nécessite alors une simplification de cette complexité n'annihilant pas la créativité des rationalités mais les transcendant pour ces rationalités diverses puissent trouver un sens dans la définition de la performance universitaire telle qu'elle est donnée par les instruments d'évaluation. Cette quête de sens par les membres de l'université se retrouve aussi dans les perceptions de la performance que nous avons pu étudier.

Cette notion d'anarchie organisée se juxtapose avec une seconde notion très prégnante dans les universités et qui se réfère au « modèle de la poubelle » qui décrit un style de décision que l'on retrouve au sein des universités. Ce modèle remet en cause les approches théoriques où les décisions résultent d'une savante confrontation entre des objectifs identifiés, des solutions disponibles et leurs conséquences (modèle rationnel), ou encore, les théories où les décisions résultent d'une confrontation entre des objectifs identifiés, des solutions disponibles et de l'analyse de leurs conséquences (modèle politique).

Au sein des anarchies organisées, des « décideurs » sont fréquemment à la recherche de problèmes, des « questions » cherchent des opportunités de décision, des solutions cherchent des « questions » auxquelles elles pourraient répondre et tous cherchent du travail. Les décisions se réalisent quand des flux de problèmes, de solutions, de participants et d'opportunités de choix se rencontrent. Toute prise de décision est ainsi assimilable à une « poubelle » où des types de problèmes et de solutions sont « déchargés » par les participants dès qu'ils sont générés et qui, se rencontrant, font émerger un choix. Si, par hasard, on met la main sur un problème qui n'a pas sa solution incorporée ou disponible, il est fort probable qu'on le

retournera à la poubelle afin de réaliser un meilleur choix. La simulation informatique de ce modèle, a priori chaotique, ne fait apparaître que trois styles de choix possibles :

- les décisions par inattention ;
- les décisions par déplacement des problèmes ;
- les décisions par résolution de problèmes.

Les deux premiers styles sont plus fréquents que le dernier. Cette émergence d'ordre dans des processus de décision « anarchiques » a inspiré des travaux sur la capacité d'apprentissage des anarchies organisées.

Les apports du modèle de la poubelle sont nombreux. Premièrement, il invite à ne pas surestimer la rationalité des acteurs, à ne pas surévaluer leur capacité à appréhender le processus où ils interviennent. De même, il incite les décideurs à rester modestes et à ne pas recourir à des outils de gestion trop ambitieux (par exemple, la grande planification stratégique), surtout lorsque l'on œuvre au sein d'un établissement universitaire. Il faut aussi savoir travailler à la marge et utiliser une technologie de la relativité : traiter les objectifs comme des hypothèses, considérer que sa perception intuitive correspond à la réalité, que son expérience a valeur de théorie. Ce modèle permet également de mieux prendre en compte les aléas : le « timing » est un élément décisif de l'analyse, tout comme les événements qui se produisent au cours d'une décision. Ainsi, la présence (ou l'absence) d'une personne à une réunion peut modifier le sens de la décision. Une simple tempête de neige, le jour même d'une réunion des directeurs à la direction régionale, peut produire une véritable catastrophe (Pelletier, 1999). Enfin, il permet de raisonner en dissociant les intentions des actions, les causes des effets. On peut ainsi « trouver » des problèmes parce qu'on détient une solution. On peut prendre une décision, non parce qu'on a un problème, mais parce qu'on a l'opportunité de faire un choix. On peut opter pour une solution même si elle ne répond pas au problème soulevé.

Stimulant et amusant, ce modèle donne un éclairage moins rationnel et linéaire de la prise de décision, notamment de la planification et de la conception de projet, et, par conséquent, plus contingent et aléatoire. Il comporte, toutefois,

une conception du décideur quelque peu exagérée, mais, là encore, qui dépend de la personne. Le décideur y est présenté comme inconstant dans ses préférences et infidèle à ses intentions d'origine, mais d'aucuns pourraient aussi y voir de grandes capacités d'adaptation aux imprévus et aux nouveautés. Quoi qu'il en soit, le modèle de la poubelle est probablement plus utile pour expliquer les activités limitrophes à un projet principal qu'au projet lui-même. Le problème majeur, c'est que lorsque ces dernières viennent des autorités d'en haut, elles constituent trop fréquemment pour celles d'en bas, de véritables commandes auxquelles elles doivent répondre dans des délais serrés et sous des formes prescrites.

Par ailleurs, dans des anarchies organisées comme les universités, on sait bien qu'à peu près la seule chose que l'on peut prévoir avec assurance, c'est bien que « rien ne marchera exactement comme cela a été prévu ». S'il est toujours possible de mieux s'organiser, ce qui est d'ailleurs un apprentissage permanent, il est difficile de convaincre les acteurs que la solution se confine à quelques processus administratifs aussi séduisants soient-ils dans leur simplicité apparente. Chose certaine, en tant que dirigeant, prétendre tout formaliser à partir de simplifications substantielles de la performance constituent une gageure tant le désordre propre aux anarchies organisées limite les effets de régulations qui ne seraient pas conjointement formulées à partir des simplifications autonomes définies par les acteurs universitaires.

6.5.4. Simplifications de la complexité et modes de management : une application finalement plus bureaucratique que managériale

Comme nous l'avons présenté dans notre travail, l'université est confrontée à une complexité grandissante accompagnée de paradoxes provenant des outils ou logiques managériales qu'on essaie de lui transposer. Ainsi, les systèmes d'évaluation de la performance déterminent de manière assez péremptoire le cadre organisationnel de l'université en accordant pour le moment une autonomie institutionnelle et formelle à partir d'indicateurs de *reporting*. Cette autonomie encadrée rentre en contradiction avec la créativité et l'innovation que réclament sans doute les ambitions scientifiques et pédagogiques que les réformateurs

attribuent à l'Université. En effet, le développement de formations et de travaux de recherche reconnus internationalement nécessite une souplesse organisationnelle et des relations informelles permettant à l'université de s'adapter à la compétition à laquelle on la prépare. Or, ce type de paradoxe formel/informel ne réclame pas une solution radicale qui tendrait à retenir l'un ou l'autre des éléments contradictoires. Il impose plutôt une solution équilibrée permettant à l'informel et au formel de se renforcer mutuellement. Ce renforcement peut se construire à partir d'outils de gestion coordonnés qui, tout en maintenant des « trajectoires » de performance, délèguent une large autonomie aux universités pour se fixer des objectifs spécifiques et élaborés en accord avec les moyens opérationnels dont elles disposent. L'autonomie de mise en œuvre (niveau local) accordée aux universités à l'heure actuelle correspond assez peu à une autonomie étendue car elle est adossée à un contrôle des résultats qui doivent être conformes aux objectifs de performance tutélaires (niveau national). Le management de la performance universitaire reste essentiellement « bureaucratique » au sens de Weber et il est donc essentiellement défini par l'expertise ministérielle à partir d'une autonomie relativement « encadrée ».

L'harmonisation du système universitaire par des outils de gestion standardisés et assez peu « démocratiques » s'oppose assez à la mise en évidence des spécificités et des libertés de chacun pourtant indispensable à la réussite des projets scientifique et pédagogique. Cette démocratisation « dirigée » de l'université tend à construire une oligarchie universitaire constituée d'experts en gestion publique dont la mission porte plus sur l'amélioration des techniques d'évaluation que sur le réel pilotage de la performance. A la « bureaucratie professionnelle » universitaire que nous connaissions succède une « bureaucratie mécanique » (H. Mintzberg, 1971) dans laquelle la « technostructure » définit et contrôle les objectifs de performance de chaque université à partir d'une « standardisation des résultats ». Aussi, les systèmes d'évaluation prescrits par cette expertise administrative recherche plutôt à compartimenter les divergences issues des paradoxes dans une logique de différenciation qui accentue les frontières entre les objectifs de performance universitaire afin d'en simplifier la gestion. Ce mode de simplification des objectifs et des instruments d'évaluation privilégie donc plus

un management hiérarchique et bureaucratique de la performance au détriment d'une gestion procédurale qui nécessite une véritable reconnaissance de l'autonomie organisationnelle des universités développée à partir d'outils transversaux de management. Nous considérons que les simplifications complémentaires (de second ordre) décrites par les dirigeants d'université permettent d'identifier les objectifs de performance universitaire qui peuvent se décliner de manière transversale et procédurale dans l'organisation. Ces traductions simplificatrices, tout en réduisant le nombre d'objectifs de performance à atteindre, effectuent un rapprochement entre eux, ce qui leur permet d'apparaître dans une véritable « trajectoire » de performance identifiant les relations récursives entre chaque objectif. Cette description procédurale de la performance universitaire permet à la fois de simplifier les systèmes d'évaluation mais de complexifier les effets de leur application. C'est bien une complexification du processus de construction des systèmes d'évaluation (ou « simplexification ») qui peut faciliter l'apparition de ce management transversal de la performance à partir d'une identification des points de rencontre et de dialogue entre gestion stratégique, organisationnelle et opérationnelle.

En recherchant un échange entre les pôles opposés, le dialogue entre complexité de l'organisation et simplicité des outils de gestion constitue une méthodologie d'analyse proche de celle nécessaire à l'identification des relations entre les différents niveaux de management universitaire. En effet, le compartimentage des niveaux de gestion que développent des outils d'évaluation bureaucratiques et de *reporting* multiplie les paradoxes internes dont le dépassement ne peut s'opérer que par des simplifications itératives (de second ordre). Celles-ci peuvent produire alors un équilibre des contraires en encourageant une logique de mouvement (oscillation). Cette « oscillation managériale » permet bien, dans la pratique, l'existence d'une dialogique entre objectifs stratégique, organisationnel et opérationnel. Ce dialogue peut être repris dans les systèmes d'évaluation de la performance par l'intermédiaire de traductions et de simplifications « autonomes » de la performance que réalisent les acteurs universitaires. Nous pensons qu'il y a une proximité évidente entre ces deux formes de dialogue managérial et analytique car l'ensemble des objectifs universitaires

officiels, autonomes et éventuellement conjoints sont aussi des modes de simplification de la complexité. Rapprocher les modes de simplification de ces objectifs revient bien à élargir la prise en compte de la complexité universitaire et à donner du sens (et de la légitimité) aux systèmes d'évaluation.

6.5.5. Des simplifications multiplicatrices qui divisent la performance universitaire

Nous avons utilisé le concept d'acteur universitaire tout au long de ce travail de recherche. Il s'agissait pour nous de décrire l'Université comme un ensemble d'êtres humains (qui appartiennent eux mêmes à des groupes ou des communautés) déterminant, par leurs actions internes ou externes, les relations inter ou intra-universitaires. Un acteur grandit à proportion du nombre de relations qu'il peut mettre en boîtes noires. Une boîte noire renferme ce sur quoi on n'a plus à revenir ; ce dont le contenu est devenu indifférent. Plus l'on met d'éléments en boîtes noires, raisonnements, habitudes, pouvoirs, routines, règles autonomes, plus la négociation et la résolution des conflits est simplifiée. Mais les boîtes noires ne restent jamais complètement fermées. On ne grandit que si l'on se simplifie l'existence, pour paraphraser Callon et Latour et ce sont ces simplifications qui permettent aux macro acteurs (MESR ou gouvernement) de stabiliser et pacifier leurs modes de gestion.

Les indicateurs communs retenus pour les contrats quinquennaux des universités produits par la DGESIP¹⁰² décrivent les simplifications exercées par les autorités de tutelle universitaire afin de construire et stabiliser les modes de gestion. Ces simplifications ont souvent pour objectif de standardiser des résultats à partir de cibles révisables localement et éventuellement négociables entre Ministère et Université. Cette pratique de gestion prévisionnelle consiste la plupart du temps à simplifier la performance universitaire grâce à des outils communs souvent incontestables dans leur forme. L'irréversibilité des instruments d'évaluation est recherchée non pas par une « co-constitution » de règles conjointes mais par la

¹⁰² Direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

prescription d'indicateurs de contrôle des résultats sans interrelations et sans liens avec un processus de performance. En simplifiant l'apparence et en divisant l'essence, cette procédure de stabilisation cherche à obtenir l'adhésion des acteurs universitaires par consentement individuel. Par exemple, s'agissant de la performance des établissements, on utilise les indicateurs communs suivants :

- Taux de passage de L1 en L2,
- Taux de réussite licence en 3 ans,
- Attractivité des masters,
- Revenus consolidés de la valorisation de la recherche,
- Variation des horaires d'ouverture du SCD ou du SICD,
- Endorecrutement des enseignants-chercheurs,
- Autoévaluation du pilotage,
- Taux d'occupation des locaux,
- Autoévaluation du pilotage immobilier.

Il apparaît assez nettement que l'utilisation simultanée de ces indicateurs, en séparant le résultat de son processus de production, crée une « division de la performance » simplificatrice dans sa forme mais très peu opératoire sur le fond. Ainsi, le taux d'occupation des locaux ou l'autoévaluation du pilotage ne peuvent être définis comme des déterminants, par exemple, de l'amélioration du taux de réussite en licence ou de la rentabilité de la recherche. Cette incapacité des indicateurs prescrits à révéler la complexité des processus de performance limite leur appropriation directe par les acteurs. Cependant, les macro acteurs, s'ils veulent légitimer leur force et leur puissance, doivent pouvoir compter sur des objets techniques normalisés qui leur évitent de tout renégocier en permanence. Pour cela, il leur revient de simplifier le monde social dans lequel ils vivent. C'est ce que réalisent les autorités de tutelle des universités lorsqu'elles introduisent de nouveaux instruments d'évaluation de la performance. Elles construisent une « boîte noire » simplifiée dans laquelle devraient pouvoir entrer toutes les traductions formulées par les acteurs universitaires. Cette boîte noire, dont une partie est constituée par les outils d'évaluation de la performance, ne peut accéder à la légitimité et la normalisation par la seule force du macro-acteur. Les routines, les habitudes, les règles qui la composent sont les résultats d'une négociation implicite

ou explicite entre les régulations officielles et autonomes. La « boîte noire » des instruments d'évaluation de la performance ne se referme que parce qu'elle « clôture » les controverses complexes par des simplifications devenues irréversibles.

6.5.6. Des systèmes d'évaluation de la performance simplifiés et stabilisés

L'irréversibilité est produite par la légitimité des simplifications successives qui s'obtient par la confrontation permanente entre règles officielles et autonomes. Le système d'évaluation de la performance peut alors devenir « socio-technique » en prenant la forme d'un acteur réseau stabilisé et « irréversibilisé ». Aussi, étudier un système socio-technique revient à considérer les relations entre les objets techniques (les indicateurs de performance) et le contexte qui comprend tout à la fois, l'organisation sociale, les habitudes et routines de travail, les représentations du monde (Akrich, 2006a, p.109). Les objets techniques et les instruments de gestion ont donc des caractéristiques proches (Oiry, 2001, p. 124). L'émergence d'une instrumentation de gestion peut ainsi s'analyser comme un processus de traduction, dont le succès pourra être apprécié lors de la stabilisation de l'acteur-réseau ainsi constitué. Cette stabilisation renvoie à la normalisation des instruments de gestion car celle-ci exprime le fort degré d'irréversibilité de la règle effective d'évaluation. Les normes d'évaluation de la performance doivent être alors un modèle « socio-technique » simplifié car il associe des objets techniques et un contexte complexe de micro et macro acteurs.

Hobbes¹⁰³ (1651) affirme qu'il n'y a pas de différence entre les acteurs qui soit donnée. Le macro acteur ne peut parler au nom des micro acteurs que s'il contrôle leur parole, c'est-à-dire s'il a été en mesure de la simplifier. Cette simplification n'est pas celle formulée de manière officielle par les règles de contrôle. Elle est le résultat conjoint de la négociation entre les simplifications officielles et celles qui sont autonomes. En effet, si un modèle d'évaluation de la performance est une représentation simplifiée de l'organisation, au cours de son

¹⁰³ Hobbes, T. (réédition 2005), *Léviathan*, Vrin.

processus de stabilisation (normalisation), il va se heurter toujours aux perceptions des acteurs censés l'utiliser. Toutes les différences de niveau, de taille, d'envergure, sont le résultat d'une bataille ou d'une négociation. On ne peut pas distinguer les macro acteurs (institutions ou organisations) et les micro acteurs (individus, groupes, communautés) en fonction de leur dimension, puisqu'ils ont tous, pourrait-on dire, la « même taille », ou plutôt, puisque la taille est le premier résultat et le premier enjeu pour lequel on se bat. Aucun acteur n'est plus grand qu'un autre sinon par une transaction (une traduction¹⁰⁴) qu'il faut étudier. Callon (1986) détaille le processus de traduction. Il identifie quatre étapes : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement, et enfin la mobilisation des alliés.

Dès lors, la réussite de l'introduction d'un nouvel outil d'évaluation passe par l'adéquation entre le nombre d'alliés associés et les transformations progressives à apporter aux instruments d'évaluation. L'échec est lié à la plus ou moins grande robustesse de ce réseau d'alliés qui se modifie au fil des transformations. C'est au cours de l'étape d'intéressement que se déterminent les conditions de la légitimité et de la durabilité d'une innovation de gestion. La recherche de l'intéressement d'un nombre croissant d'acteurs autour d'une innovation passe par des négociations et des transformations des nouveaux instruments de gestion. Par contre, la notion d'irréversibilité est centrale. L'irréversibilité croît au fur et à mesure que le réseau se complexifie. Autrement dit, plus il y a d'interrelations, plus il y a de traducteurs et donc de traductions possibles. La multiplication des traductions associée à une autonomie essentiellement institutionnelle crée de la concurrence entre règles officielles et règles autonomes. Le maintien de la hiérarchie des règles nécessite de la part des autorités de simplifier les instruments d'évaluation de la performance en multipliant les objectifs universitaires. Cette simplification « multiplicatrice » est destinée à construire la légitimité de l'évaluation de la performance par la couverture d'objectifs pluriels en réduisant, au final, l'autonomie des agents et des organisations.

¹⁰⁴ Ce concept a été développé par Michel Serres, (Serres, 1974); il a été appliqué ensuite à la sociologie par Michel Callon, (Callon, 1975)

Aussi, à la multiplication des objectifs de performance universitaire, même si elle s'accompagne d'une simplification instrumentale, les acteurs universitaires vont répondre par des simplifications d'objectifs qui induiront une transformation des instruments. Ces simplifications complémentaires sont imposées à la fois par la non identification de véritables trajectoires de performance et par une complexification des objectifs. Comme évoqué plus haut, en se focalisant sur l'instrument, les simplifications « officielles » requièrent des simplifications de la part des acteurs qui sont formulées dans les limites d'une contextualisation des objectifs officiels. Ces simplifications complémentaires et autonomes naissent, à la fois, de l'existence de simplifications « officielles » qui portent sur les instruments mais pas sur les objectifs (au contraire) et d'une concurrence entre les régulations officielle et autonome.

Les acteurs universitaires tirent de leur vécu, de leur expérience des connaissances du terrain, des réflexions, des remarques qui n'apparaissent pas à l'expert administratif. De cet enseignement, Callon et Latour considèrent que cela légitime la confrontation entre deux groupes : les profanes et les experts. Nous ne sommes donc plus dans un face à face qui oppose profanes et experts, mais plutôt devant une possible collaboration. Ainsi, nous considérons que le contrôle de gestion et le pilotage de la performance universitaire peut tirer une réelle plus-value de la confrontation des règles « expertes » avec les acteurs chargés de leur mise en œuvre. Cette plus-value vient donc de leur savoir spécifique opérationnel mais aussi par les interrogations qu'ils font surgir. Or, dans ce contexte, introduire un nouveau mode d'évaluation de la performance c'est s'engager dans un processus de retraduction généralisée. Plus les interrelations sont multiples et croisées, plus la coordination doit être forte et plus la probabilité de résistance aux traductions est élevée. C'est pourquoi les simplifications de la performance ne peuvent pas être celles d'un seul acteur quand bien même celui-ci serait considéré comme macro. La manière dont Callon et Latour décrivent, dans le temps, le processus de traduction suppose qu'à la problématique de l'évaluation de la performance universitaire soient associées des modalités d'intéressement puis d'enrôlement des acteurs.

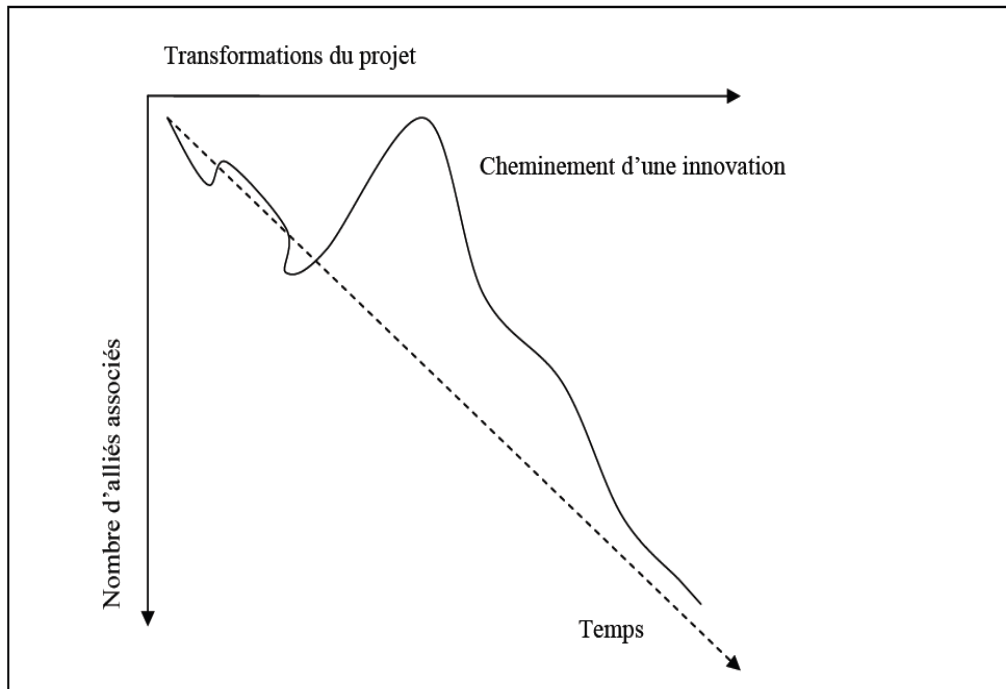


Figure 9. Le cheminement d'une innovation, (Selon Latour, 1988)

La dimension temporelle est une des conséquences de la réussite de l'intéressement et de l'enrôlement des acteurs. Le temps marque ainsi la transformation des outils d'évaluation en une « boîte noire » qui tend à se généraliser auprès d'un nombre croissant d'acteurs. On rejoint alors la notion de « quasi-objet » proposée par Latour (1991, cité par Quattrone et Hopper, 2006, p. 219) : un objet ne devient jamais totalement une boîte noire et n'est jamais hermétiquement clos. Par contre, son insertion dans la boîte noire marque son passage à l'état de normes transformables et modifiables mais irréversiblement inscrites dans la mémoire collective de l'organisation (universitaire).

Cette conception de l'objet modifié et modifiable est assez proche de la relation triangulaire entre sujet, médiateur et objet définie par R. Girard qui permet de percevoir l'objet (l'outil d'évaluation) comme l'expression d'un « désir mimétique » (Girard). Il n'y a pas de spontanéité, pas plus qu'il n'y a d'objectivité ou de subjectivité du désir. Seul existe le désir d'imiter ou de se rapprocher du désir de l'autre. L'homme a ceci de particulier qu'il ne sait par lui-même sur quel objet porter son désir, et qu'il a besoin d'emprunter à autrui, un médiateur, cet objet. L'instrument d'évaluation en tant qu'objet détermine alors le désir des

universités de se rapprocher d'une norme. Mais ce désir mimétique a alors deux faces. D'un côté, il stimule une concurrence croissante entre le modèle et son imitateur car la médiation « interne » se réalise dans une très grande proximité entre le sujet et le médiateur (l'université et sa tutelle). De l'autre, il incite à l'émulation et permet l'éclosion d'une culture partagée parce que la médiation « externe » place le médiateur (la tutelle) à distance du sujet (l'université). Cette distanciation entre université et tutelle peut se caractériser par une large autonomie qui va rendre l'objet collaboratif. La distance ou encore l'autonomie affirmée entre tutelle et université au lieu de mettre en concurrence règles officielles et règles autonomes va au contraire faciliter leur affirmation et leur rapprochement en vue de l'élaboration de règles conjointes d'évaluation.

Conclusion

L'analyse des organisations universitaires que nous avons menée dans cette partie montre que si l'autonomie implique l'idée de hiérarchie, elle suggère également que cette hiérarchie n'est pas que l'expression de relations de dépendance. Elle suppose plutôt des enchevêtrements de hiérarchies (Lerbet G., 1998). Même si la solution hiérarchique s'avère nécessaire lorsqu'un système évolue vers des formes de complexité supérieure (Simon H.A., 1991), l'autonomie est aussi un principe d'organisation car elle permet aux acteurs de participer à la gestion de la complexité dont ils sont eux-mêmes responsables. Chaque acteur (universitaire) se trouve à la fois au niveau de la cause et au niveau du résultat produit par le système complexe auquel il appartient. L'enchevêtrement des hiérarchies a été mis en relief par de nombreux auteurs depuis que D. Hofstadter l'illustra par les fameuses « mains dessinant » d'Escher (Dupuy J. P., 1992). L'image symbolique la plus évocatrice est probablement ce célèbre dessin d'Escher. Il met en scène un système à deux composants : deux mains. Chaque main dessine l'autre et est dessinée par elle. Chaque main se situe donc successivement au niveau hiérarchique du dessinateur, puis au niveau hiérarchique du dessin : la hiérarchie des niveaux est enchevêtrée. La figure formelle de hiérarchie enchevêtrée permet de traiter les paradoxes universitaires comme

« centralisation/décentralisation », « projet/métier », « autonomie/contrôle », « formel/ informel », etc.

La pensée de la complexité nécessite d'accorder autant d'importance à l'agencement des acteurs entre eux, aux interactions et aux types de liaisons entre ces acteurs qu'aux acteurs (macro ou micro) eux-mêmes. Elle suppose que, dans un système, une autonomie organisationnelle existe et qu'elle permette une reproduction et une transformation de ses constituants, c'est à dire une auto-organisation. L'analyse de cette autonomie organisationnelle permet de dépasser l'interprétation hiérarchique traditionnelle en établissant un lien entre les concepts de hiérarchie, de complexité et d'autonomie. L'autonomie des universités détermine et est déterminée par la manière dont est évaluée sa performance. L'autonomie institutionnelle ne permet pas à elle seule de garantir la construction récursive d'instruments d'évaluation stabilisés car, par nature, elle privilégie le *reporting* au pilotage. Cela nous a fait dire, au cours de cette deuxième partie de notre travail, que l'accent des réformes universitaires était mis sur la technique d'évaluation et sur les simplifications instrumentales. Les simplifications managériales définies par les dirigeants d'université portent, elles, sur la dimension pilotage des systèmes d'évaluation. Leurs identifications permettent de décrire les insuffisances de l'utilisation d'instruments de *reporting* pour piloter la performance lorsque la gestion de la complexité fait appel à une rationalité procédurale (Simon, H.-A., 1976). L'utilisation d'outils de *reporting* pour évaluer la performance universitaire renvoie, en effet, à la rationalité substantielle qui, cherchant à maximiser la performance, tend à utiliser des outils éprouvés par le management privé des organisations. Dans des univers stables et simples, cette maximisation des résultats peut satisfaire aux exigences de pilotage de l'organisation. Par contre, dans des organisations complexes et paradoxales, seule la recherche de solutions satisfaisantes pour l'ensemble des acteurs peut guider la détermination des objectifs de performance et de ses modes d'évaluation. Cette démarche prouve qu'il n'y a pas une mais des complexités qui sont propres à chacun des acteurs internes et externes de l'Université.

Gérer la performance par l'instrumentation de son évaluation impose une identification des complexités propres à chaque acteur. Celle-ci peut se réaliser en mobilisant l'axiomatique de la complexité (Le Moigne 1990, Delorme 1997). Dans une organisation complexe définie en termes d'ordre et de désordre, la complexité n'est réductible ni à l'ordre, ni au désordre, « elle est un troisième terme, composé irréductiblement d'ordre et de désordre » (Delorme, 1997), introduisant ainsi une dimension supplémentaire. L'irréductibilité des outils de gestion que recherchent tant de gestionnaires passe par une solution de second ordre située entre ordre et désordre. Dans le cas des universités, nous avons identifié des simplifications de second ordre qui peuvent correspondre à la complexité de second ordre (CSXO) identifié par Delorme (1997) et qui déterminent une solution satisfaisante à la mesure (complexe) de la performance universitaire. Ces simplifications (managériales) des objectifs et indicateurs de performance se situent bien entre les instruments de contrôle (l'ordre) et les contraintes de la complexité opérationnelle et organisationnelle (le désordre). Elles permettent de construire non pas des instruments d'optimisation de la performance mais des systèmes d'évaluation satisfaisant les diverses rationalités universitaires et leurs objectifs. La réductibilité et la simplification de la complexité ne peut être rattachée ni à l'ordre (de manière optimale), ni au désordre (de manière minimale) ; elle est à la fois ordre et désordre. La simplification de second ordre réalisée par les managers universitaires correspond à ce processus récursif entre règles officielles (ordre) et complexité des rationalités des acteurs (désordre). Les simplifications que nous avons étudiées contribuent bien à l'apparition d'une rationalité satisfaisante (de second ordre) qui participe au développement de l'autonomie des acteurs et de l'Université.

L'idée d'autonomie des universités devrait être fondée sur un principe implicite de récursivité « dialogique » entre ordre et désordre, qui constitue l'identité des organisations en fonction de ses actions dans un environnement donné. Cette identité est active et auto-constitutive en tant que telle : il y a une identité en « soi » qui s'auto-constitue justement parce qu'elle se génère selon un processus circulaire (qui néanmoins dépend aussi d'un ensemble de conditions externes) entre ordre, désordre et organisation. L'organisation se produit à travers l'ensemble des modifications causalement générées par le système circulaire.

Sur le plan étymologique (« auto » : le même, « nomos » : la loi), l'autonomie consiste à exécuter des lois qu'on se donne soi-même. Pour Castoriadis¹⁰⁵, le principe d'autonomie désigne la capacité des humains à être entièrement responsables des institutions et des règles qu'ils se donnent. L'autonomie serait donc la capacité d'un système à agir selon des lois ou des règles, générées de par le système lui-même (« l'auto-organisation », Maturana, Varela, Dupuy, Atlan et *alii*). L'autonomie est donc un « projet » (Castoriadis, 1996), supposant l'existence de luttes entre autonomie et hétéronomie, entre la volonté d'autonomie et la tentation de se conformer ou se référer à des règles supérieures ou transcendantes, et par la suite, entre règles autonomes et règles officielles. Ainsi, l'autonomie des universités doit correspondre à ce projet à l'intérieur duquel se joignent et se disjoignent les rationalités et les objectifs de chacun dans un cadre institutionnel, organisationnel et opérationnel. Les simplifications managériales décrites par les dirigeants d'université montrent la voie d'une autonomie construite progressivement par les acteurs à la condition que les régulations officielles ne soient pas définies pour couvrir l'intégralité des champs de la performance universitaire. La définition des objectifs de performance ne peut être disjoint de leurs interprétations et traductions par les acteurs universitaires.

¹⁰⁵ Castoriadis, C. (1996), *La montée de l'insignifiance*, Seuil.

Conclusion générale

Alors que de nombreux gouvernements, le secteur de l'enseignement supérieur et la Commission européenne reconnaissent qu'une autonomie accrue pour les universités constitue une étape essentielle vers la modernisation du secteur au XXI^e siècle, un rapport publié par l'Association Européenne de l'Université (EUA) montre qu'en pratique, les autorités publiques jouent toujours un rôle central dans la réglementation des systèmes universitaires, et, dans de nombreux pays, conservent un contrôle direct sur le secteur.

Malgré le passage à un système de pilotage « à distance » dans un certain nombre de pays en Europe, les universités ne bénéficient souvent pas de réelle autonomie dans des domaines essentiels, et en particulier en termes de gestion financière. Thomas Estermann¹⁰⁶, auteur du rapport, précise : « ce rapport souligne l'inadéquation entre l'accord général qui existe entre les parties prenantes autour de l'importance de l'autonomie pour les universités, et la mise en place, dans la pratique, de celle-ci. Si les universités ne sont pas libres d'agir dans l'intérêt de

¹⁰⁶ *University Autonomy In Europe*, Exploratory Study by Thomas Estermann et Terhi Nokkala», (2009), EUA Publications.

leurs étudiants et de leurs personnels, particulièrement en ce qui concerne les questions de gestion financière, alors les autres « dimensions » de l'autonomie ne sont que théoriques.». Ce constat élaboré au niveau européen est assez représentatif des conséquences des réformes pour l'autonomie des universités en France. En effet, les effets des réformes en termes d'évaluation de la performance semblent proches des arguments qui sont avancés dans ce rapport européen car elles concourent à circonscrire l'autonomie des universités à une dimension institutionnelle administrée par une puissante tutelle gouvernementale. L'utilisation quasi exclusive d'indicateurs de *reporting* pour l'évaluation de la performance universitaire participe à la construction d'une vision simplifiée de l'organisation puisque celle-ci est décrite à partir du seul lien hiérarchique avec son autorité de tutelle.

Face à cette autonomie relative des universités, la notion de paradoxe que nous avons mobilisée dans ce travail permet d'échapper à la hiérarchie linéaire classique où l'un domine perpétuellement l'autre (la tutelle dominant l'université) et ouvre vers une hiérarchie enchevêtrée. Une hiérarchie où tantôt l'un des termes, tantôt l'autre semble dominer, tout en étant indissociablement liés. La hiérarchie enchevêtrée permet de penser autonomie et dépendance au sein d'un même paradigme (celui de la complexité) puisque comme le définit Morin, il n'y a pas de système autonome sans dépendance ni d'autonomie proprement dite. Il n'est que des formes d'autonomie que, dans le cas des organisations universitaires, nous distinguons selon trois grandes classes (institutionnelle, organisationnelle et opérationnelle). L'autonomie organisationnelle est, selon nous, le niveau intermédiaire de management le plus représentatif de cette autonomie « dépendante » qui se retrouve dans les simplifications de la performance opérées par les dirigeants d'université. La complexité est du côté des micro acteurs (les universités et ses composantes) plus que du côté des macro acteurs (la tutelle administrative). Ces derniers ont une capacité à simplifier leur environnement bien supérieure à celle des acteurs de terrain car ils disposent de modes de simplification opérationnels (« boîtes noires », Callon, 1986) à travers les routines, les habitudes de travail et l'autorité hiérarchique dont ils disposent.

Par contre, les simplifications opérées par les acteurs universitaires (micro acteurs) sont souvent négligées car jugées simplistes alors qu'elles intègrent une grande part de la complexité des organisations. Ce ne sont pas les organisations qui sont complexes, ce sont les interrelations qui s'y nouent. Aussi, les simplifications opérées pour faire vivre ces relations internes sont souvent d'une richesse bien supérieure à celles prescrites par une autorité administrative hiérarchique. Les pratiques inventées par les exécutants, les régulations de travail qu'ils savent créer n'apparaissent plus comme l'expression clandestine de leur résistance au changement mais sont considérées comme une ressource précieuse à mobiliser, comme un gisement d'intelligence et de productivité. La régulation autonome se développe contre les régulations venues d'en haut, non pas parce qu'elle a un objet différent (sentiment contre efficacité), mais parce qu'elle cherche à affirmer une autonomie. Définir le processus de régulation comme un compromis entre des régulations concurrentes, fait apparaître la « régulation conjointe » comme une construction sociale qui n'est stable que si les acteurs lui accordent une légitimité. Les instruments de gestion et la manière dont ils sont construits peuvent contribuer fortement, comme nous l'avons établi dans ce travail, à la coordination des régulations concurrentes et à l'extension de l'autonomie des universités. Tout d'abord par l'obtention d'une véritable autonomie organisationnelle fixant les conditions d'intervention d'une autonomie opérationnelle.

A chaque niveau d'autonomie que nous avons identifié (institutionnel, organisationnel et opérationnel) correspond des simplifications (stratégique, managériale et professionnelle) qui s'enchevêtrent par des interrelations multiples pour participer à la légitimation et à la normalisation des outils d'évaluation. De même, à chaque niveau de simplification repérée est associé un niveau de performance (officielle, conjointe et autonome). Dans les universités, les régulations sont concurrentes et les objectifs de performance sont multiples, ce qui rend simplexe le processus de normalisation car les simplifications définies se perfectionnent itérativement au « fil de l'eau ». Pour caractériser cette complexification de la simplicité, nous parlons de simplification de « second ordre » en référence à la complexité du même nom. Elle correspond à une régulation satisfaisante et conjointe qui, en émergeant, contribuera à construire

l'université autonome par l'identification et l'acceptation de règles, elles aussi, autonomes.

Sur le plan théorique, il nous semble que notre travail permet une lecture complexe de l'université et des simplifications des instruments de gestion. Ainsi, l'analyse des indicateurs d'évaluation de la performance, en tant qu'outils simplifiés (voire simplificateurs) de gestion, permet de définir plusieurs formes de simplification (ou de traduction) qui enrichissent les applications de la théorie de la complexité sur l'étude des techniques de contrôle de gestion. Cette application de l'analyse « complexe » aux organisations universitaires peut permettre d'identifier les relations récursive et inclusive entre organisation, autonomie et instruments de gestion. Cela participe à la délimitation progressive d'une approche dialogique de la construction des instruments de gestion qui met l'autonomie réelle au centre de la relation classique entre organisation et contrôle. La théorie de la complexité peut être alors utilisée comme outil d'analyse de la gestion du changement dans les organisations universitaires car, par sa conception holiste et interprétative, elle permet de définir les enjeux et simplifications complexes de l'introduction et du développement des techniques d'évaluation et de contrôle. En mobilisant la théorie des systèmes paradoxaux, nous avons pu mettre en lumière une complexité universitaire qui ne s'explique pas uniquement par une multiplicité de rationalités ou de jeux de pouvoir mais aussi par les paradoxes que celle-ci crée. Ces paradoxes constituent des outils d'analyse des organisations complexes plus féconds que la simple énumération de la diversité des pouvoirs et des rationalités universitaires. En effet, parce qu'ils sont à la fois causes et conséquences de la complexité universitaire, les paradoxes représentent un objet d'étude étendue et utile à la définition d'outils de gestion légitimes et porteurs de sens.

Sur le plan méthodologique, l'utilisation récursive de méthodes d'analyse quantitative (enquête sous forme de questionnaire) et d'une participation observante peut contribuer à justifier la pertinence des expertises internes pour l'étude et la définition des instruments de gestion. En effet, celles-ci sont rarement activées par les gouvernements ou les agences d'évaluation car elles ne permettraient pas d'égaliser la neutralité des expertises externes. Or, la complexité

est avant tout mesurable par l'acteur universitaire qui peut analyser les faits à travers le prisme de l'action et de l'observation et ce, de manière réursive alors que l'expertise externe ne peut proposer que des évaluations supra-organisationnelles. Aussi, ce niveau d'expertise dont dispose l'université (enseignants chercheurs) peut être mobilisé très efficacement pour étudier les dimensions infra et intra-organisationnelle qui constituent une grande part de la complexité des universités. L'association de ces deux niveaux d'expertise représente une modalité importante de légitimation de l'évaluation et du pilotage de la performance universitaire. Ainsi, l'analyse du pilotage des organisations universitaires peut bénéficier de l'expertise de « consultants internes » qui en participant à la gestion des structures perfectionnent leur compréhension des relations entre instruments et objets de contrôle.

Sur le plan pratique, l'identification des niveaux de simplification des outils et objectifs de performance permet de mettre en évidence les relations étroites qui existent entre perfectionnement des outils de gestion et développement de l'autonomie des organisations. Selon nos observations, l'autonomie des organisations complexes est déterminée par la mise en place d'instruments autonomes de gestion. La reconnaissance des règles autonomes, si elle dépend d'une volonté institutionnelle permet en retour le développement de l'autonomie organisationnelle puis opérationnelle des organisations. A l'Université, les simplifications itératives que nous avons identifiées devraient participer à faire apparaître un système conjoint d'évaluation de la performance permettant, par la reconnaissance de l'émergence de règles de gestion autonomes, l'extension de l'autonomie des organisations et de ses composantes. De même, au moment où les classements des universités et les évaluations de la performance se multiplient sans réelle cohérence, notre travail, dans son approche par la complexité, pourrait annoncer la mise en œuvre progressive d'une démarche « simplexe » dans l'élaboration et la construction des indicateurs d'évaluation de performance harmonisés.

Un des enjeux pratiques des simplifications que nous avons repérées consiste à déterminer comment les intégrer parmi les outils d'évaluation de la

performance universitaire. Le *balanced scorecard* (BSC) ou tableau de bord prospectif (Kaplan et Norton 1996) a été développé pour trouver une solution au constat établi dans les années quatre-vingt concernant la remise en cause des systèmes traditionnels de contrôle de gestion établis essentiellement à partir des mesures financières et budgétaires (Johnson et Kaplan 1987). Il préconise l'implantation d'un nouveau système de management reposant sur un ensemble d'indicateurs et de mesures ayant pour but la mise en œuvre de la stratégie et la communication du projet et de la vision de l'entreprise. Il repose sur un modèle conceptuel de la performance et constitue un véritable outil de pilotage stratégique. Le principe fondamental de l'outil résulte du constat de l'insuffisance des indicateurs financiers à guider et évaluer le pilotage stratégique des entreprises et des organisations. En conséquence, pour atteindre ses objectifs, le TBP complète l'analyse financière en ajoutant trois autres axes d'analyse (processus, clients, apprentissage organisationnel) avec une double logique :

- des indicateurs internes et des indicateurs externes,
- des indicateurs permettant le suivi de la performance passée et des indicateurs permettant le pilotage des constituants de la performance future.

Les indicateurs externes concernent les actionnaires ou financeurs et les clients ou usagers. Ils permettent de décrire la manière dont la valeur est créée pour ces deux partenaires externes. Les indicateurs internes sont relatifs aux processus considérés comme essentiels pour réaliser les missions de l'organisation. L'équilibre entre les indicateurs de résultats (performance passée) et les indicateurs de suivi des déterminants de la performance future permet un pilotage stratégique global, dans la mesure où il intègre la dimension réactive et pro-active. Les quatre axes (financier, client, processus et apprentissage organisationnel) du TBP permettent d'établir un équilibre entre d'une part, les objectifs à long terme et les résultats souhaités et, d'autre part, les déterminants de ces résultats. Cet outil initialement conçu pour les entreprises du secteur privé a déjà été utilisé à l'Université dans le cadre anglo-saxon. Il nécessite cependant certaines adaptations dues à la différence de finalités des organisations concernées. En particulier, la perspective financière perd son caractère primordial et pour les universités la perspective client devient la perspective étudiant ou, plus largement, usager. Mais pour ce qui concerne les universités et l'évaluation de la performance, les tentatives d'implantation ou à tout

le moins d'élaboration d'un TBP peuvent permettre dans un premier temps de traduire des stratégies d'établissement en objectifs identifiables. L'utilisation d'un TBP peut ainsi résoudre les problèmes de signification (Giddens, 1998) des objectifs de performance. En intégrant les routines, les rites et les valeurs qui se développent par la subjectivité des acteurs, le Balanced scorecard peut contribuer à prendre en compte les simplifications managériales et opérationnelles dans les systèmes d'évaluation de la performance. Aussi, les tableaux de bord représentent des outils évolutifs qui sont en mesure de répondre à la légitimation et à la signification des indicateurs d'évaluation de la performance. Ceci est d'autant plus vérifiable dans les organisations complexes et paradoxales pour lesquelles les simplifications successives que nous avons observées sont difficiles à intégrer dans les outils traditionnels du contrôle de gestion (budgets et calcul de coût) mais plus facilement agrégeables dans des outils prospectifs. C'est probablement davantage par des traductions ou par une complexification des simplifications que les acteurs rendent légitimes les instruments de gestion. Cette simplification des outils d'évaluations de la performance peut utiliser comme support technique les TBP car ces derniers favorisent l'intégration de règles autonomes évolutives et adaptées au contexte dans lequel elles interviennent.

Enfin, l'étude pratique de la complexité paradoxale universitaire permet de mettre en exergue l'importance de la gestion paradoxale définie par les acteurs internes des organisations qui peut être mobilisée dans l'élaboration des règles d'évaluation et de pilotage de la performance. La gestion paradoxale apparaît alors comme une activité récurrente des responsables d'université et de ses composantes. Elle doit faire l'objet d'une attention particulière car elle constitue un mode de gestion assez peu identifié dans les organisations complexes et qui, illustre néanmoins assez bien le quotidien des managers.

Les limites de la recherche peuvent provenir essentiellement de deux sources : les choix théoriques qui ont été opérés dans ce travail et les contraintes empiriques liées aux limites techniques de l'étude quantitative. Par ailleurs, en retenant la théorie de la complexité et la théorie des systèmes paradoxaux, nous avons écarté un certain nombre d'autres possibilités de traitement de la

problématique qui a motivé cette recherche. C'est la mise à l'écart de ces autres possibilités qui engendre les limites théoriques de cette recherche. En dépit du ton plutôt affirmatif que nous avons pu avoir dans l'exposé des résultats de la recherche, ceux-ci n'ont guère un caractère définitif et universel. Néanmoins, ces résultats peuvent nourrir les réflexions théoriques futures et stimuler la réalisation de nouvelles recherches sur ce même sujet ou sur des sujets connexes soulevés ici. Ainsi, la question qui s'impose immédiatement après l'étude des résultats est celle de l'application d'une analyse des simplifications de la complexité dans d'autres organisations non marchandes présentant un haut niveau de complexité. Les intérêts pratique et théorique de l'analyse de la complexité par les paradoxes que nous avons présenté dans ce travail gagneront à être vérifiés dans d'autres organisations afin d'étudier la congruence et la récurrence de nos résultats. Enfin, la pertinence de notre hypothèse de la « simplexification » des objectifs et indicateurs de la performance devra être vérifiée de manière empirique lors de l'élaboration ou du changement des instruments de contrôle de gestion des universités. Cela permettra de juger de l'efficacité empirique de la prise en compte de ses simplifications managériales et opérationnelles lors de la définition des instruments d'évaluation.

En termes méthodologique, l'utilisation d'un échantillon plus large de dirigeants d'université pourrait permettre de déterminer s'il existe des représentations homogènes au sein des gouvernances universitaires. Pour repousser les limites des résultats empiriques, la réalisation d'une recherche analogique sur d'autres acteurs universitaires serait également d'un grand intérêt pour vérifier la récurrence des simplifications identifiées ici. Enfin, l'étude des liens entre autonomie des organisations et construction des outils de gestion pourraient être approfondie à l'Université par une analyse instrumentale de la mise en œuvre progressive des réformes universitaires.

Ces perspectives de recherche prolongeront l'analyse de la complexité paradoxale de la performance universitaire en vue d'une construction à la fois simple et complexe des outils de gestion et d'évaluation. En revanche, elles n'apporteront que peu de réponse au paradoxe central et irrésolu de la performance

universitaire qui attribue, en France, des objectifs d'excellence aux universités qui sont, par ailleurs, les principales « victimes » de l'inégalité du système d'enseignement supérieur. En effet, il paraît indéniable qu'à moyen ou à long terme, le développement de la culture de la performance dans des universités françaises réellement autonomes ne pourra exister qu'à partir de l'identification officielle et de la gestion de ce paradoxe de la « performance inégalitaire » des établissements d'enseignement supérieur.

Annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1. Méthodologie d'analyse par participation observante..... | 399 |
| Annexe 2. Indicateurs évaluation DGESIP..... | 403 |
| Annexe 3. Indicateurs évaluation AERES Vague B-2010..... | 417 |
| Annexe 4. Enquête performance des universités et systèmes d'évaluation..... | 421 |

Annexe 1. Méthodologie d'analyse par participation observante

« La Participation observante »

Tiré de

Soulé B. (2007) *Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales.*

Recherches Qualitatives, 27, 127-140.

En rappelant les limites de l'OP (Observation Participante), dues à l'incompatible nécessité d'être simultanément participant et observateur, Lassiter (2000) se prononce pour l'adoption plus réaliste de la notion de PO (Participation Observante). On rejoint ici les critiques élargies adressées ci-dessus à l'égard de l'OP comme outil de recherche. Cependant, les conclusions qui sont tirées de ce constat diffèrent nettement de celles formulées *supra*.

La participation entraîne inévitablement des relations de proximité, voire une intimité avec les acteurs d'un terrain. L'observation constitue pour sa part une activité « naturelle » de tout participant. Mais dans son acception académique la plus rigoureuse, elle est supposée s'appuyer sur une mise à distance objectivée de ces mêmes relations humaines. Pour faire face à ce paradoxe, Tedlock (1991) affirme que les ethnographes doivent accepter de reconceptualiser l'OP en PO. L'enjeu est de taille : il s'agit de dépasser les apparentes contradictions inhérentes à l'OP, pour embrasser complètement, et honnêtement, les inter-subjectivités du travail de terrain ethnographique. En effet, la théorie veut que pendant l'OP, les ethnographes soient « alternativement émotionnellement engagés, en tant que participants, et froidement observateurs, dépassionnés, des vies des autres. Cette étrange démarche n'est pas seulement émotionnellement déstabilisante, mais également suspecte sur un plan moral, du fait que les ethnographes établissent volontairement des relations humaines intimes, avant de les dépersonnaliser (...). Dans l'observation de la participation, à l'inverse, les ethnographes utilisent leurs compétences sociales quotidiennes simultanément pour expérimenter et observer les interactions, les leurs comme celles des autres, au sein de configurations sociales diverses » (Tedlock, 1992, p.13).

L'approche préconisée n'est pas tant destinée à résoudre une difficulté plus ou moins incontournable, qu'à accepter les problèmes, tout comme la richesse, que représente l'intrication du chercheur et de son terrain. L'accent passe de l'observation de l'autre à l'observation de la relation humaine entre soi, en tant qu'ethnographe, et l'autre (les gens avec lesquels l'ethnographe travaille pour produire son étude). L'ethnographe ne peut en effet guère prétendre être objectif et observateur participant : l'ethnographie est définie et façonnée par les relations humaines, elle est construction d'une fiction rationnelle, et non-recherche objective de connaissance.

Dès lors, comme l'affirme Emerson (2003, p.410), « la solution est davantage du côté de la prise de conscience des effets de l'enquête que de la tentative de les minimiser (...) On tient pour allant de soi que l'observateur altère ce qu'il observe², mais que ces altérations font partie de l'objet d'étude

(...) Le travail de terrain est donc nécessairement de nature interactionnelle et la présence de l'enquêteur a des conséquences dans la vie des enquêtés. Les solutions à la réactivité ne sont pas dans la régularisation, la restriction ou la suppression des interactions sur le terrain. Elles réclament que l'on devienne sensible et réceptif à la façon dont les protagonistes se perçoivent et se traitent les uns les autres. Le chercheur est une source de résultats, non pas de contamination de ceux-ci ».

C'est cette prise de conscience qui appellerait un changement de conception de l'observation, prenant pleinement en considération la participation active du chercheur à son terrain, et en faisant un réel outil de connaissance.

Les cas de conversion expérientielle à un terrain ou un rôle singuliers

Dans ce cas de figure, c'est l'implication conséquente sur un terrain par certains aspects exotiques qui justifie le recours à la notion de PO. L'objet de cette présence est de comprendre de l'intérieur un phénomène *a priori* inconnu, en passant du statut initial d'*outsider* à celui d'*insider*.

Pfadenhauer (2005) énumère plusieurs aspects par lesquels la PO diffère de l'OP : 1) idéalement, la recherche vise la production de données d'observation, mais aussi de données expérientielles; 2) si des arbitrages sont nécessaires sur le terrain, la participation est prioritaire par rapport à l'observation; 3) le chercheur est centré sur la connaissance de la perspective existentielle de l'*insider*, identifiée à travers une expérience subjective, plutôt que sur le développement d'un point de vue approximatif d'*outsider* distant.

Pour toutes ces raisons, l'interprétation des données obtenues et des expériences subjectives vécues appelle une analyse d'essence phénoménologique.

En sociologie des religions, la PO implique la participation du chercheur au contexte expérientiel des pratiquants, particulièrement à même de lui permettre d'identifier en connaissance de cause les efforts individuels entrepris pour donner du sens à la vie (Ramstedt, 2002). Pye (2000) différencie ainsi le rôle relativement passif de l'observateur participant, et celui, davantage actif, de participant observateur. Il cite l'exemple de Schott (1997), passé du premier au second lorsque, suivant les instructions d'un devin, il a procédé à un sacrifice animal en l'honneur de ses ancêtres. Cet épisode étant censé ouvrir des possibilités élargies de compréhension de ce type d'activités sociales.

Dans un registre tout à fait différent, Wacquant (2000) s'est intéressé aux jeunes du ghetto noir de Chicago fréquentant une salle de boxe. Souhaitant initialement comprendre leurs trajectoires sociales, et leurs éventuelles stratégies de sortie du ghetto, il entendait *a priori* se limiter à observer et réaliser des entretiens. Cette intention méthodologique s'est d'emblée transformée en OP : « il était impensable de rester assis sur une chaise, d'observer et de parler aux gens en arrivant comme ça, de nulle part (...) du coup, quand le vieux coach m'a demandé "Bon, qu'est-ce que tu veux faire?", j'ai répondu "Et bien, euh... Je voudrais apprendre à boxer", ce qui n'était pas du tout mon intention. »

L'utilisation du terme PO s'est imposée ultérieurement à Wacquant, qui la justifie par le fait qu'il a donné de sa personne, au sens propre du terme, sur le ring comme lors des longues séances d'entraînement, allant jusqu'à envisager de mettre un terme à sa carrière universitaire alors en germe. « Trois ans durant, j'ai participé aux entraînements aux côtés des boxeurs du cru, amateurs et professionnels, à raison de trois à six séances par semaine. À ma propre surprise, je me suis pris au jeu, au point de passer mes après-midi au *gym* avant de passer entre les cordes disputer un combat officiel ». Soumettre sa chair aux aléas et aux conditionnements

de l'univers considéré faisait partie, pour Wacquant, de la compréhension de ce que c'est que « devenir boxeur ».

C'est une méthode radicalisant d'une certaine manière la théorie bourdieusienne de l'habitus : fabriquer et subir soi-même l'habitus de boxeur pour mieux comprendre l'univers pugilistique.

En endossant le costume de boucher, Blondeau (2002) était décidée à comprendre en détail ce métier. Elle évoque les tensions, relativement habituelles en ethnographie, entre son rôle de chercheur et son implication de terrain. Privilégiant finalement délibérément la participation à l'observation, elle affirme avoir développé dans l'action une mémoire spécifique, plus riche que celle inscrite sur carnet ou bande magnétique. Les données obtenues par participation se révèlent centrales dans la construction du savoir ethnographique. « Si l'immersion dans un terrain est désignée communément en ethnologie comme l'observation participante, je préfère ma démarche comme une participation observèrent, car c'est avec le tablier de bouchère que j'ai le plus appris et le mieux compris le monde boucher. En affrontant visuellement, tactilement, olfactivement et auditivement les lieux et les pratiques des bouchers, le monde de la boucherie devient sensible, tangible. Un monde avec ses odeurs fortement perceptibles, évocatrices et persistantes, ses sonorités de scies à os, ses visions frappantes du jaillissement du sang et des entrailles qui déclenchent des sensations inimaginables. Ce monde éveille des émotions et des représentations profondément intériorisées auxquelles il s'agit de se confronter dans le processus de construction de l'objet, pour comprendre, soi et les autres » (Blondeau, 2002).

À travers ces cas de figure, la participation revêt un caractère singulier et particulièrement marquant, car elle concerne des activités extraordinaires, fort éloignées de l'univers culturel des scientifiques, réclamant un investissement d'autant plus conséquent et coûteux. Ces éléments semblent explicatifs de la volonté de ne pas « simplement » qualifier la démarche d'OP. La PO signifie dès lors que le chercheur fréquente le terrain examiné aussi intensément que possible (Pfadenhauer, 2005). En cas de succès, la qualité des données obtenues est difficilement égalable par d'autres moyens méthodologiques : on recueille en effet des informations à propos de ce que quelqu'un expérimente véritablement du monde, et sur la manière dont est vécue cette expérience. La présence sur le terrain n'est pas seulement destinée à décrypter un système social de l'intérieur; elle vise à comprendre ce que c'est qu'être un acteur de ce terrain, compréhension qui demeure toutefois ancrée dans une expérience essentiellement subjective.

Une participation intense éclipant momentanément la lucidité et la disponibilité intellectuelle du chercheur

Comme Blondeau (2002) l'évoque *supra*, le quotidien de participant prend parfois le dessus, empêchant alors de se comporter comme un « vrai chercheur », disposant de temps pour noter des informations, discuter, et prendre du recul vis-à-vis de son objet. C'est la troisième voie identifiée dans la littérature en sciences sociales pour justifier le recours au terme de PO. Dès 1958, Gold avait établi une distinction fondamentale entre l'observateur complet, l'observateur en tant que participant, le participant en tant qu'observateur et le participant complet, catégorisant ainsi graduellement des modes de présence sur le terrain allant de l'implication minimum à l'implication maximum.

Lors d'une OP, la personne « se mêle au milieu observé, mais peut en sortir à chaque instant, et ne se trouve donc jamais exactement dans la position sociale, ni dans la disposition psychologique des acteurs étudiés » (Damon, 2002, p.20); à

l'inverse, dans la PO, la personne, qui fait partie du milieu, prend à certains moments du recul pour l'observer (Marpsat, 2005).

L'expérience relatée par Rocher (1984) cadre avec cette description : « après quelques 25 ans de vie universitaire ininterrompue, je quittais pour la première fois l'université, d'une manière provisoire il est vrai, pour accepter un poste à temps complet dans la fonction publique québécoise. Sous-ministre du ministre d'État au Développement culturel, c'est de très près cette fois-ci que je participai à l'exercice du pouvoir politique (...) Pendant deux années et demie, j'ai donc pratiqué ce que l'on appelle dans notre langage l'observation participante, ou peut-être était-ce plus exactement de la participation observante, car le rythme et les exigences du travail quotidien ne m'ont pas permis de prendre toutes les notes que j'aurais voulu et de tenir un véritable journal d'observateur, comme je l'avais souhaité au départ (Rocher, 1984). La PO constitue dans cette optique une forme plus ou moins appauvrie d'OP, sur le plan de l'analyse réalisée. C'est loin d'être toujours le cas.

La manière dont se préparent et se déroulent concrètement les expéditions polaires, sur le plan logistique, ainsi qu'en situation effective, c'est-à-dire face au vent, au froid, à la fatigue et aux attaques d'ours, a été analysée par Lièvre et Rix (2005). La différence fondamentale entre observation participante et participation observante réside à leurs yeux dans l'activité principale du chercheur : s'il est avant tout acteur de terrain, se transformant uniquement en chercheur une fois sa mission terminée (par la prise de notes, par exemple), on peut parler de participation observante. « Quand vient le moment de démonter la tente, il doit participer à cette action comme les autres; ensuite seulement, il pourra prendre des notes. Ceci suppose qu'il soit un praticien expérimenté des expéditions polaires à ski, car s'il est déjà débordé par ce qu'il a à faire en tant qu'acteur, il ne pourra pas mener à bien sa recherche » (Lièvre et Rix, 2005, p.6). Si, au contraire, la priorité va à l'observation, avec des prises d'initiative plus rares de la part de quelqu'un qui n'est pas familier du terrain, il est alors question d'observation participante, consistant éventuellement en une forme d'apprentissage. « Le chercheur doit être capable de suivre l'expédition (...) mais il n'a pas un statut d'expert dans l'équipe; son discours est plutôt : dis-moi ce que tu fais; apprends-moi comment on réalise cette opération; moi, je ne sais pas comment on s'y prend » (Lièvre et Rix, 2005, p.6).

Au-delà de la diversité des usages mise à jour, l'expression PO sert dans tous les cas présentés à souligner la priorité accordée, au quotidien, à la participation. La qualité du recueil des données pâtit éventuellement de la mise au second plan de l'observation, puisque l'analyse ne se développe que dans les rares interstices de temps qui lui sont favorables. Sur certains terrains nécessitant une forte implication personnelle, la priorité accordée à la participation constitue la condition *sine qua non* de la réalisation d'une observation.

Annexe 2. Indicateurs évaluation DGESIP

| | |
|--|-------------------|
| INDICATEURS COMMUNS VAGUE A / VERSION PROVISOIRE ANNEXEE A LA LETTRE D'ATTENTION (DONNEES 2009-2010 NON DISPONIBLES) | CONTRAT 2011-2015 |
| PROGRAMME : FORMATIONS SUPERIEURES ET RECHERCHE UNIVERSITAIRE | |
| NOM DE L'ETABLISSEMENT | |
| DERNIERE MISE A JOUR | 07/04/2011 |
| <u>INDICATEURS COMMUNS DE PERFORMANCE DE LA FORMATION</u> | |

| | | |
|----------|------------------------------------|------------------------|
| 1 | TAUX DE PASSAGE DE L1 EN L2 | DGESIP Pôle |
|----------|------------------------------------|------------------------|

| | |
|----------|---|
| Action | Formation initiale et continue de niveau licence |
| Objectif | Améliorer la réussite à tous les niveaux de formation |

Description de l'indicateur

| | |
|--------------------|--|
| Unité de mesure | Ratio en % |
| Date de la mesure | Années universitaires 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010 ; futures années 2013-2014 et 2014-2015 Disponible en mai de l'année n+1 |
| Champ de la mesure | Etudiants bacheliers de l'année (enseignement public universités et assimilés - France entière) inscrits pour la première fois en DEUG ou L1 et inscrits l'année suivante en 2 ^{ème} année de DEUG ou de Licence, ou dans une formation équivalente de 2 ^{ème} année Source : Données administratives recueillies via le Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) — Universités et assimilés |

Élaboration et qualités de l'indicateur

| | |
|------------------------------------|--|
| Nature précise des données de base | Inscriptions principales |
| Source : | MESR/SIES, Système d'Information sur le Suivi de l'Étudiant (SISE) |
| Mode de calcul | Suivi de cohorte entre deux années consécutives à une première inscription en licence (DEUG 1 et licence cursus LMD) 1 ^{ère} année en (n-n+1) Calcul du taux de redoublement <ul style="list-style-type: none"> - le nombre d'étudiants nouveaux bacheliers qui redoublent à l'issue d'une année universitaire (n-n+1) est rapporté au nombre total de nouveaux bacheliers inscrits en L1 en n- n+1 (redoublement dans la même formation ou dans une autre formation L1) Calcul du taux de passage: <ul style="list-style-type: none"> - Proportion d'étudiants bacheliers de l'année inscrits pour la première fois en première année de DEUG ou L1 l'année N et qui accèdent à la 2^{ème} année de DEUG ou L2 ou à une formation équivalente l'année suivante. |

Données de l'établissement

| | | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | Cible 2015 |
|----------------------|--|-----------|-----------|-----------|------------|
| Etablissement | <i>Effectifs de nouveaux bacheliers inscrits en L1</i> | | | NC | |
| | <i>Part de redoublements</i> | | | NC | |
| | <i>Part de changements d'orientation</i> | | | NC | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|----|---|
| | <i>Part des inscrits en L1 en n-1 non présents en université à la rentrée n)</i> | | | NC | X |
| | Part des inscrits en L1 accédant en L2 l'année suivante | | | NC | |

A noter : la fixation d'une cible n'est obligatoire que pour la « part des inscrits en L1 accédant en L2 l'année suivante » ; cependant, des cibles peuvent être décidées d'un commun accord pour les autres items du tableau, soit à titre informatif, soit comme indicateurs spécifiques.

Données toutes universités

| | | | | |
|------------------------------|--|--------------|--------------|-----------|
| Total des universités | <i>Effectifs de nouveaux bacheliers inscrits en L1</i> | 161 128 | 148 269 | NC |
| | <i>Part de redoublements</i> | 23 % | 23,6% | |
| | <i>Part de changements d'orientation</i> | 3,6% | 3,5% | |
| | <i>Part des inscrits en L1 en n-1 non présents en université à la rentrée n)</i> | 28,7% | 29,7% | |
| | Part des inscrits en L1 accédant en L2 l'année suivante | 44,7% | 43,2% | NC |

Pour mémoire : la cible 2013 inscrite au PAP 2011 est de 52%.

Commentaires de l'établissement :

Précisions :

Lecture : En 2008-2009, 43,2% des nouveaux bacheliers inscrits en L1 en 2007-2008 pris en compte dans le calcul de cet indicateur (148 269 étudiants) accèdent en L2 ou équivalent et 23,6% de cette même population redoublent en L1.

L'écart par rapport à 100% correspond aux étudiants :

- qui ont quitté l'université,
- qui se sont réorientés vers d'autres filières au sein de l'université.

Les admissions en cours de cursus ne sont pas prises en compte.

Un étudiant inscrit en L1 dans une université X passant en L2 dans une autre université Y est pris en compte dans le taux de passage de l'université X.

Un étudiant inscrit en L1 dans une université X redoublant en L2 dans une autre université Y est pris en compte dans le taux de redoublement de l'université X.

Une seule inscription principale par étudiant est prise en compte dans les effectifs. Quand les étudiants ont pris une inscription dans des universités différentes, une seule est conservée.

| | |
|---|------------------------|
| 2 TAUX DE REUSSITE EN LICENCE EN TROIS ANS | DGESIP Pôle |
|---|------------------------|

| | |
|----------|---|
| Action | Formation initiale et continue du baccalauréat à la licence |
| Objectif | Améliorer la réussite à tous les niveaux de formation |

Description de l'indicateur

| | |
|--------------------|---|
| Unité de mesure | % |
| Date de la mesure | Cohorte 2006 diplômée en 2009 |
| Champ de la mesure | Etablissements d'enseignement supérieur |

Elaboration et qualités de l'indicateur

| | |
|---------------------------------------|--|
| Nature précise des données de base | Etudiants (bacheliers et non-bacheliers) inscrits administrativement pour la première fois en première année de premier cycle ou de cursus licence à la rentrée universitaire 2006. Sont exclus du champ, les inscrits en classes préparatoires aux grandes écoles en première année. cf « mode de calcul » |
| Source : | MESR/SIES, Système d'Information sur le Suivi de l'Etudiant (SISE) |
| Mode de calcul | <p>Le taux de réussite constaté en licence en 3 ans est calculé à partir de la cohorte d'étudiants, bacheliers et non bacheliers, inscrits pour la 1^{ère} fois en 1^{ère} année de 1^{er} cycle ou de cursus licence à la rentrée 2006.</p> <p>Méthodes appliquées à partir de la cohorte pour la détermination des taux de réussite à partir de la cohorte :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Méthode 1</u> : la méthode 1 tient uniquement compte de l'établissement d'inscription en 1^{ère} année ; les étudiants qui ont changé tous les ans d'établissement ne sont pas comptabilisés dans le calcul ○ <u>Méthode 2</u> : la méthode 2 tient uniquement compte des résultats en 3^{ème} année (L3), rapportant le nombre de diplômés à celui des inscrits en troisième année ○ <u>Méthode 3</u> : la méthode 3 tient uniquement compte des étudiants ayant effectué la totalité de leur cursus de licence (L1 à L3) au sein du même établissement <p>Cf. PRECISIONS METHODOLOGIQUES : Note DEPP du 27 mai 2008</p> |
| Service responsable de l'indicateur | SIES |
| Date de disponibilité de l'indicateur | |

| Items | périodes | Méthode 1 | Méthode 2 | Méthode 3 | Ecart taux observé – taux attendu (M3) |
|--|--|-----------|-----------|-----------|--|
| Taux de réussite constaté en % (établissement) | Diplômés 2008 (cohorte 2005), pour mémoire | | | | |
| | Diplômés 2009 (cohorte 2006) | NC | NC | NC | |
| | Cible 2015 (méthode 3 uniquement) | | | | |

Note DEPP du 27 mai 2008 (DEPP C1 n° 2008-005)

Le taux de réussite en licence en trois ans a été calculé à partir de la cohorte d'étudiants (bacheliers et non-bacheliers) inscrits pour la première fois en première année de premier cycle ou de cursus licence à la rentrée universitaire 2006. Les inscrits en classes préparatoires aux grandes écoles en première année ont été retirés de la cohorte, afin de ne pas introduire de biais dans le calcul de la réussite. Ces étudiants ont été suivis pendant trois années consécutives afin d'observer leurs résultats au diplôme à la session 2009 (année universitaire 2008-2009).

| Taux de réussite en trois ans, toutes universités confondues : % | |
|--|---|
| Sur 100 | sont restés dans le même établissement durant 3 ans |
| diplômés : | sont restés dans le même établissement durant deux ans |
| | sont changé d'établissement entre la deuxième et la troisième année |
| | a changé d'établissement tous les ans |

La cohorte porte sur **des inscriptions administratives** recensées dans le système d'information SISE. On ne sait donc pas si les étudiants concernés ont réellement suivi les études dans lesquelles ils étaient inscrits et s'ils se sont présentés aux examens. Ceci contribue à une diminution du taux de réussite en trois ans.

Le parcours de ces étudiants au cours des trois années de leur cursus est très diversifié : seuls 48,3% d'entre eux poursuivent leur formation dans le même établissement, quelle que soit leur situation (passage dans l'année supérieure, redoublement, réorientation). Les autres étudiants poursuivent dans un autre établissement universitaire, quittent l'université pour se réorienter vers d'autres filières de l'enseignement supérieur ou abandonnent leurs études dans l'enseignement supérieur. Notre système d'information ne permet pas de distinguer les deux derniers cas.

Compte tenu de cette diversité de parcours, la réussite en trois ans à la licence par établissement est difficile à appréhender : en particulier, à quel établissement faut-il attribuer la réussite des étudiants inscrits dans une université et qui seront diplômés trois ans plus tard dans une autre ?

Trois manières complémentaires qui abordent la réussite par établissement sous différents angles sont donc proposées.

1 – Réussite calculée en prenant en compte l'établissement d'inscription en 1^{ère} année (méthode 1).

La réussite des étudiants est attribuée à l'université dans laquelle ils se sont inscrits initialement, quel que soit leur parcours ultérieur. Les étudiants qui ont changé tous les ans d'établissement ne sont pas pris en compte dans le calcul (ils ne représentent que 3,8% des inscrits de la cohorte initiale).

Le choix de cet indicateur s'explique par le fait que la première année de L1 est très importante pour la poursuite des étudiants (23,6% de redoublement et 29,7% de départs de l'université à la fin de la première année).

Le taux de réussite observé, ou taux réel varie entre 40,8% et 11,4% entre les universités.

2 – Réussite en troisième année (L3) (méthode 2).

Pour cet indicateur, on ne considère que la troisième année. Il correspond au rapport entre le nombre de diplômés et celui des inscrits en troisième année (L3).

Le taux obtenu apporte des informations sur la réussite obtenue par les étudiants dans l'établissement où ils ont terminé leur scolarité, quel que soit leur parcours durant les deux premières années de leur scolarité.

Le taux de réussite s'échelonne entre 100,0 % et 57,5% entre les universités.

3 - Réussite des étudiants qui ont effectué leur parcours dans la même université (méthode 3).

Cet indicateur ne prend en compte que les étudiants qui ont effectué tout leur cursus de licence au sein du même établissement ou bien qui sont sortis du système universitaire en deuxième ou en troisième année. Elle donne donc des informations sur les chances de réussite des étudiants dont un seul établissement a assuré la formation durant tout leur parcours. Ceux qui quittent l'université sont considérés comme des étudiants que

l'établissement n'a pas pu conduire jusqu'au diplôme de licence. Le taux varie de 57,9% et 16,7% entre universités.

Pour chacune de ces trois façons d'appréhender la réussite, un taux simulé par établissement a été calculé. Le taux simulé est le taux que l'on observerait pour un établissement si la réussite des différentes catégories d'étudiants entrant en licence était identique à celle obtenue au niveau national pour les mêmes catégories d'étudiants, définies par les critères suivants :

- sexe
- origine socioprofessionnelle des étudiants
- la série du baccalauréat (littéraire, économique, scientifique, technologique STT, autre bachelier technologique, professionnel, dispensé du baccalauréat)
- l'âge d'obtention du baccalauréat (« à l'heure ou en avance » (18 ans ou avant), « en retard d'un an » (19 ans), « en retard de plus d'un an » (après 19 ans) ;
- ancienneté d'obtention du baccalauréat (en 2006, 2005, avant 2005)
- le groupe disciplinaire d'inscription en L1 (Droit -sciences économiques- AES, Lettres- sciences humaines- langues, sciences- STAPS).

| | | |
|----------|---|-----------------------|
| 3 | FLUX D'ETUDIANTS ENTRANT EN MASTER / PART DES NOUVEAUX ETUDIANTS ENTRANTS DANS L'ETABLISSEMENT | DGESIP Pôle |
|----------|---|-----------------------|

| | |
|----------|--|
| Action | Formation initiale et continue de niveau master |
| Objectif | Répondre aux besoins de qualifications supérieures |

Description de l'indicateur

| | |
|--------------------|---|
| Unité de mesure | Ratio en % |
| Date de la mesure | Années universitaires 2008-2009, 2009-2010 et 2014-2015 |
| Champ de la mesure | Inscrits et diplômés de cursus M – Champ SISE universités |

Élaboration et qualités de l'indicateur

| | |
|------------------------------------|---|
| Nature précise des données de base | Etablissement d'origine des entrants en M1 et M2 - Effectifs d'inscrits en M1 et M2 (inscriptions principales) |
| Source | MESR/SIES, Système d'Information sur le Suivi de l'Etudiant (SISE) |
| Mode de calcul | <p>Etablissement d'origine des entrants en M1 : Pour chaque année considérée : nombre d'étudiants inscrits en M1 (redoublants exclus) absents de l'établissement l'année précédente / nombre total des étudiants inscrits dans l'établissement en M1, (redoublants exclus) x 100 En M1 sont pris en compte les inscrits en: maîtrise, master LMD, master IUP</p> <p>Etablissement d'origine des entrants en M2 : Pour chaque année considérée : nombre d'étudiants inscrits en M2 (redoublants exclus) absents de l'établissement l'année précédente / nombre total des étudiants inscrits dans l'établissement en M2, (redoublants exclus) x 100 En M2 sont pris en compte les inscrits en: master LMD, DEA, DESS.</p> <p><i>A noter : les agrégats M1 et M2 ont été homogénéisés en 2009, ce qui peut expliquer d'éventuels écarts avec les données calculées antérieurement.</i></p> |

| Unité : % | Année | Etudiants non-présents en n-1 | Taux |
|---|-------------------|-------------------------------|-------------|
| Part des étudiants non-présents en n-1 dans l'établissement parmi les nouveaux inscrits en M1 | 2008 | | |
| | 2009 | NC | |
| | Cible 2015 | | |
| Toutes universités | 2008 | | 37,8 |
| | 2009 | NC | |
| Part des étudiants non-présents en n-1 dans l'établissement parmi les nouveaux inscrits en M2 | 2008 | | |
| | 2009 | NC | |
| | Cible 2015 | | |
| Toutes universités | 2008 | | 41,4 |
| | 2009 | NC | |

INDICATEUR COMMUN DE PERFORMANCE DE LA RECHERCHE

| | | |
|----------|--|-----------------------------|
| 4 | REVENUS CONSOLIDES DE LA VALORISATION DE LA RECHERCHE | DGES IP Pôle |
|----------|--|-----------------------------|

| | |
|----------|---|
| Action | 6 à 12 |
| Objectif | Contribuer à l'amélioration de la compétitivité nationale par le transfert et la valorisation des résultats de la recherche (PAP) |

Description de l'indicateur

| | |
|--------------------|---|
| Unité de mesure | K€ |
| Date de la mesure | 31/12/N |
| Champ de la mesure | Etablissements d'enseignement supérieur et structures externes chargées de la valorisation de leurs activités recherche |

Elaboration et qualités de l'indicateur

| | |
|---------------------------------------|--|
| Nature précise des données de base | <p>Etablissement : établissement d'enseignement supérieur ayant qualité d'opérateur et participant à l'exécution du programme 150 dans le cadre d'une contractualisation avec le MESR.</p> <p>Structure externe : structure (établissement public, association, dispositif mutualisé ou filiale) chargée par l'établissement public ou un groupe d'établissements des activités de valorisation (PRES-EPCS ou associatif)</p> <p>Organisme : EPST partenaires des établissements au sein des unités mixtes et gérant potentiellement une part des ressources de valorisation</p> <p>Données financières au 31/12/N de chaque année considérée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - recettes générées par les contrats de recherche (hors financement public sur projet - FPP) - recettes générées par les prestations de service (études et prestations recherche hors contrats) - recettes générées par les revenus de la propriété intellectuelle |
| Source : | Comptes financiers des établissements d'enseignement supérieurs Bilans financiers annuels des structures externes et des organismes |
| Mode de calcul | Montants déclarés par catégories de ressources citées plus haut issus du compte financier de l'établissement, augmenté des ressources globales des structures externes concernées et des ressources éventuellement gérées par les organismes pour le compte d'unités mixtes de l'établissement. Les ressources des structures externes mutualisées ne sont pas ventilées par établissement faute de pouvoir déterminer a priori la bonne clé de répartition. Cependant, les établissements sont invités à commenter les résultats et le cas échéant à expliciter leur niveau de participation au dispositif mutualisé y compris si la valorisation est gérée au niveau du PRES. |
| Responsable de l'indicateur | DGRI – DGESIP – Pôle de contractualisation |
| Date de disponibilité de l'indicateur | Mars de chaque année N pour N-1 |

| | Ressources en K€ | | | Total | Evolution en % |
|--|-------------------|-------------|---------------|-------|----------------|
| | Contrats hors FPP | Prestations | Redevances PI | | |
| 1- Périmètre établissement | | | | | |
| 2- Périmètre structure(s) externe(s) propre(s) à l'établissement | | | | | |
| 3- Périmètre structure(s) externe(s) mutualisées | | | | | |
| 4- Périmètre « organismes » | | | | | |
| Total 2010 | | | | | |
| Cible 2015 | | | | | |

Précisions – Remarques importantes :

Les financements publics sur projet (FPP), par exemple en provenance de l'ANR, du FUI, de l'UE (PCRDT), ou des collectivités territoriales sont exclus du périmètre de l'indicateur.

Cet indicateur financier ne rend compte que partiellement de la mission de valorisation de la recherche confiée aux établissements et de la dynamique en place. Un tableau de bord de suivi des résultats construit conformément à la volonté de la CPU, devra permettre de faire évoluer cet indicateur de même que la diffusion des analyses conduites sur la base de l'enquête Curie.

En outre les universités sont invitées à compléter cet indicateur d'éventuels commentaires ou compléments d'information.

INDICATEUR COMMUN DE PERFORMANCE DE LA DOCUMENTATION

| | | |
|----------|---|------------------------|
| 5 | VARIATION DES HORAIRES D'OUVERTURE DU SCD OU DU SICD | DGESIP Pôle |
|----------|---|------------------------|

| | |
|----------|--|
| Action | Bibliothèques et documentation |
| Objectif | Optimiser l'accès aux ressources documentaires pour la formation et la recherche par l'augmentation des horaires d'ouverture |

Description de l'indicateur

| | |
|-----------------------------|--|
| Unité de mesure | Pourcentage |
| Date et source de la mesure | Année universitaire |
| Champ de la mesure | Sont prises en compte dans le calcul de la cible les bibliothèques universitaires et les bibliothèques intégrées du SCD ou du SICD au sens du décret du 4 juillet 1985, et répondant également aux deux critères suivants : - ouvertes au moins 45 heures par semaine ; - dotées de plus de 100 places assises. Les bibliothèques non intégrées au SCD ou au SICD sont exclues du champ de la mesure. |

Élaboration et qualités de l'indicateur

| | |
|------------------------------------|---|
| Nature précise des données de base | Pourcentage d'augmentation globale de l'ouverture hebdomadaire dans l'ensemble des bibliothèques universitaires et intégrées répondant aux critères définis dans la rubrique « Champ de la mesure », entre l'année 2010 et l'année d'échéance du présent contrat. |
|------------------------------------|---|

| | |
|----------------|--|
| Mode de calcul | Vd (valeur de départ) est l'ouverture hebdomadaire moyenne des bibliothèques pour l'année 2010, en nombre d'heures. Va (valeur d'arrivée) est l'ouverture hebdomadaire moyenne des bibliothèques pour l'année de l'échéance du contrat, en nombre d'heures. La cible correspond à la marge de progression réalisée, exprimée en pourcentage, et calculée de la manière suivante : $T = (Va - Vd) / Vd \times 100$ |
|----------------|--|

Compte tenu de sa situation propre et des orientations stratégiques qu'il a définies pour le contrat pluriannuel, l'établissement se donne les objectifs suivants :

| | |
|---|--|
| Moyenne d'ouverture hebdomadaire des bibliothèques universitaires et bibliothèques intégrées en 2010 (Vd) | |
| Moyenne d'ouverture hebdomadaire des bibliothèques universitaires et bibliothèques intégrées à l'échéance du contrat (Va) | |
| Variation (Va-Vd) | |

| | |
|------------------|--|
| Cible (%) | |
|------------------|--|

Modalités d'interprétation de l'indicateur

L'indicateur est destiné à mesurer l'effort accompli par l'établissement pour améliorer l'accessibilité des ressources documentaires à son public. Le « Plan Renouveau des Bibliothèques » lancé en 2010 par le MESR a souligné l'importance de l'extension des horaires dans la réalisation de cet objectif.

Pour autant, l'histoire et les spécificités propres à chaque établissement peuvent impliquer des stratégies différenciées en la matière, telles que :

- privilégier une amélioration des services offerts par la bibliothèque à une augmentation des horaires (dans le cas, par exemple, d'une bibliothèque déjà très ouverte)
- maintenir le niveau d'ouverture hebdomadaire mais augmenter le nombre de jours d'ouverture dans l'année (périodes de vacances, notamment)
- concentrer les efforts sur un ou deux sites stratégiques en proposant une extension significative des horaires, ou au contraire, chercher à harmoniser les horaires des différentes sections du SCD.

Le contrat peut également être marqué par des regroupements de bibliothèques ou des fermetures temporaires de sites, voire des constructions de nouvelles bibliothèques, constituant autant d'éléments susceptibles de faire varier la politique poursuivie en matière d'horaires d'ouverture.

L'établissement est donc invité à donner en commentaires toutes les précisions ou compléments d'information qui lui paraîtraient utiles à une juste interprétation de la cible.

INDICATEURS COMMUNS DE PERFORMANCE DU PILOTAGE**6 ENDORECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS / BILAN ET PREVISIONS DGESIP Pôle**

| | |
|----------|---|
| Action | Pilotage opérationnel des établissements |
| Objectif | Optimiser la gestion des établissements de l'enseignement supérieur et l'évolution du patrimoine immobilier |

Description de l'indicateur

| | |
|--------------------|---|
| Unité de mesure | Effectifs physiques d'enseignants-chercheurs titulaires et stagiaires |
| Date de la mesure | Recrutements avec affectation au cours de l'année civile considérée |
| Champ de la mesure | Toutes disciplines du CNU hors médecine et odontologie |

Élaboration et qualités de l'indicateur

| | |
|--|--|
| Nature précise des données de base et Source | Pour les MCF, le recrutement interne correspond d'abord aux personnes ayant soutenu leur doctorat ou le titre jugé équivalent dans l'établissement mais ne comprend pas, dans le cas d'une mutation, le MCF titulaire exerçant précédemment dans l'établissement. Pour les PR, le recrutement interne recense seulement les personnes qui occupaient précédemment, en qualité de titulaire, un emploi de MCF dans l'établissement (les PR en première affectation après concours d'agrégation ne sont pas comptabilisés). |
| Mode de calcul | Le numérateur dénombre les recrutements internes. Le dénominateur comprend tous types de concours d'enseignants-chercheurs titulaires |

| Recrutement interne d'enseignants-chercheurs ou endo-recrutement | | 2007 | 2008 | 2009 | Données cumulées 2007, 2008, 2009 | Cible 2015 | <i>Données cumulées 2007, 2008, 2009 (toutes universités)</i> |
|---|---|------|------|------|-----------------------------------|-------------------|---|
| Maîtres de conférences | % | | | | | | |
| Professeurs des universités | % | | | | | | |
| Ensemble (MCF+PR) | % | | | | | | |

| | |
|--|--------------------|
| 7 QUALIFICATION DU DISPOSITIF D'AUTOEVALUATION MIS EN ŒUVRE PAR L'ETABLISSEMENT | DGESIP Pôle |
|--|--------------------|

| | |
|----------|---|
| Action | Pilotage opérationnel des établissements |
| Objectif | Optimiser la gestion des établissements de l'enseignement supérieur et l'évolution du patrimoine immobilier |

Description de l'indicateur

| | |
|--------------------|--|
| Unité de mesure | Qualification en 4 niveaux, de 0 à 3, du dispositif mis en œuvre par l'établissement pour l'autoévaluation de sa performance |
| Date de la mesure | Annuelle |
| Champ de la mesure | Etablissement |

Élaboration et qualités de l'indicateur

| | |
|--|--|
| Nature précise des données de base et Source | <p>La situation de l'établissement relève des cotations suivantes :</p> <p>Cote 0 : il n'y a pas d'action ou de projet significatif contribuant à ce but</p> <p>Cote 1 : un plan d'action a été défini et mis en œuvre</p> <p>Cote 2 : la définition d'un plan d'action, sa mise en œuvre, le suivi et l'adaptation de sa réalisation s'intègrent dans un cycle permanent (processus d'amélioration continue)</p> <p>Cote 3 : le dispositif d'assurance qualité est validé par une instance externe reconnue.</p> <p>La qualification du dispositif d'auto-évaluation est réalisée pour les trois secteurs suivants : Politique de formation, Politique scientifique, Management de l'établissement au service de ses missions</p> |
| Mode de calcul | |

| Cotation | Politique de formation | | Politique scientifique | | Management de l'établissement au service de ses missions | |
|----------|------------------------|------|------------------------|------|--|------|
| | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 |
| 0 | | | | | | |
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |

Commentaires de l'établissement :

Précisions :

Les cotations de 0 à 3 sont inspirées du "Common Assessment Framework" pour l'évaluation des moyens mis en œuvre par les organismes dans le cadre du développement de l'auto-évaluation dans les fonctions publiques européennes. L'interprétation est réalisée lors du dialogue contractuel quadriennal entre chaque établissement et le ministère.

| | |
|---------------------------------------|------------------------|
| 8 TAUX D'OCCUPATION DES LOCAUX | DGESIP Pôle |
|---------------------------------------|------------------------|

| | |
|----------|--|
| Action | Pilotage opérationnel des établissements |
| Objectif | Optimiser la gestion et l'évolution du patrimoine immobilier |

Description de l'indicateur

| | |
|--------------------|---------------|
| Unité de mesure | |
| Date de la mesure | Annuelle |
| Champ de la mesure | Etablissement |

Élaboration et qualités de l'indicateur

| | |
|--|--|
| Nature précise des données de base et Source | |
| Mode de calcul | <p>Le taux d'occupation des locaux de l'établissement est établi en deux étapes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - calcul du taux d'occupation pour chaque type de salles (amphithéâtres et salles banalisées) en fonction de la formule présentée plus bas ; - détermination du taux d'occupation de l'établissement à partir de la moyenne pondérée des taux d'occupation de chaque type de salles par leurs surfaces respectives. <p>Le calcul du taux d'occupation pour un type de salles correspond au rapport entre l'occupation « réelle » et le quota horaire de référence (occupation théorique) où l'occupation « réelle » est le rapport de nombre d'heures d'utilisation annuelle d'un type de salles avec le nombre de salles. Il se résume par la formule suivante :</p> $T = \frac{(U / S)}{H}$ <p>où :</p> <p>T : taux d'occupation d'un type de salles U : nombre d'heures d'utilisation d'un type de salles, S : nombre de ce même type de salles H : quota horaire de référence (1 120 h)</p> <p><i>A titre d'exemple :</i> Un établissement disposant de 66 salles banalisées (5 100 m²) qu'il utilise 58 195 h par an, présente un taux d'occupation de : $\frac{(58\ 195\ h / 66\ salles)}{1\ 120\ h}$ soit 79 % pour les salles banalisées</p> <p>Ce même établissement présente un taux d'occupation de ses amphithéâtres (3 000 m²) de 62 % pour ses amphithéâtres ; Son taux d'occupation est de : $\frac{(62\ \% \times 3\ 000\ m^2) + (79\ \% \times 5\ 100\ m^2)}{8\ 100\ m^2} = 73\ \%$.</p> |

| Occupation des locaux | Situation actuelle (2010) | | | | Situation au terme du contrat (2015) |
|------------------------------------|-------------------------------|------------------|---------------------|------------------------|--------------------------------------|
| | Nombre d'heures d'utilisation | Nombre De salles | Total surfaces SHON | Taux d'occupation réel | Taux d'occupation attendu |
| Amphithéâtres | | | | | |
| Salles banalisées | | | | | |
| Ensemble des locaux d'enseignement | | | | | |

| | | |
|----------|--|------------------------|
| 9 | QUALITE DU PILOTAGE EN MATIERE DE GESTION IMMOBILIERE | DGESIP Pôle |
|----------|--|------------------------|

| | |
|----------|--|
| Action | Pilotage opérationnel des établissements |
| Objectif | Optimiser la gestion et l'évolution du patrimoine immobilier |

Description de l'indicateur

| | |
|--------------------|---|
| Unité de mesure | Indice de satisfaction défini entre 0 et 3 |
| Date de la mesure | Annuelle |
| Champ de la mesure | Ensemble des dispositifs au sein de l'établissement |

Élaboration et qualités de l'indicateur

| | |
|--|--|
| Nature précise des données de base et Source | <p>0 = l'établissement ne dispose d'aucun outil de gestion immobilière et fait preuve d'une connaissance insatisfaisante de son patrimoine immobilier, tant en terme quantitatif (ex. difficulté à renseigner l'enquête surfaces pour l'ensemble de ses implantations) que qualitatif (difficulté à qualifier l'état du bâti de l'ensemble de ses bâtiments).</p> <p>1 = l'établissement dispose d'au moins un outil opérationnel de gestion immobilière (schéma directeur ou logiciel de gestion) et fait preuve d'une bonne connaissance de son patrimoine immobilier, tant en terme quantitatif (ex. enquête surfaces correctement renseignée) que qualitatif (ex. état du bâti suffisamment précis et cohérent avec l'enquête surfaces).</p> <p>2 = l'établissement dispose d'outils complémentaires et opérationnels de gestion immobilière (schéma directeur et logiciel de gestion) et fait preuve d'une bonne connaissance de son patrimoine immobilier, tant en terme quantitatif que qualitatif.</p> <p>3 = l'établissement assure un pilotage cohérent et structuré de sa politique immobilière en articulant l'intervention de ses services avec l'utilisation de ses outils de gestion immobilière.</p> |
| Mode de renseignement de l'indicateur | Cocher les cases correspondant à la situation de l'établissement |

| Indice de satisfaction | Qualité du pilotage de la politique immobilière | |
|------------------------|---|------------|
| | Situation actuelle | Cible 2015 |
| 0 | | |
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |

Annexe 3. Indicateurs évaluation AERES Vague B-2010



agence d'évaluation de la recherche
et de l'enseignement supérieur

LISTE DES INDICATEURS D'EVALUATION VAGUE B – 2010

| Indicateurs |
|--|
| I-R-1: Analyse de la mobilisation de l'établissement pour la recherche |
| I-R-2: Analyse de la capacité de mobilisation des ressources humaines contractuelles contribuant à la recherche |
| I-R-3: Analyse des financements affectés par l'établissement à ses projets de recherche |
| I-R-4: Analyse de la performance de l'établissement dans le domaine de la recherche sur projets (agences de moyens, nationales et européennes) |
| I-R-5: Analyse de la performance de l'établissement dans le domaine de la recherche partenariale |
| I-R-6: Analyse de la notoriété à l'international |
| I-VR-1: Analyse des revenus de la propriété intellectuelle |
| I-VR-2: Analyse de la mobilisation pour la création d'entreprise |
| I-F-1: Caractérisation des liens entre filières généralistes et licences professionnelles et des liens entre filières ingénieurs et doctorat |
| I-F-2: Mobilisation de l'établissement pour les formations de niveau L1 |
| I-F-3: Mobilisation de l'établissement pour la réussite des étudiants |
| I-F-4: Attractivité internationale de l'offre de formation |
| I-F-5: Qualification du dispositif de suivi de suivi de l'insertion professionnelle |
| I-F-6: Analyse de la mobilisation de l'établissement pour la promotion de l'offre de formation auprès des acteurs socio-économiques |
| I-F-7: Analyse des dispositifs d'autoévaluation des formations |
| I-F-8: Analyse des performances de l'établissement dans le domaine de la formation tout au long de la vie |
| I-F-9: Analyse des dispositifs de préparation à l'insertion en licence |
| I-F-10: Analyse de la place de la préparation aux concours d'enseignement |
| I-F-11: Qualité de l'insertion professionnelle des diplômés |
| I-F-12: Mesure du niveau d'utilisation de l'environnement numérique de travail (ENT) |
| I-VE-1: Mesure de la mobilisation de l'établissement pour la vie étudiante |
| I-VE-2: Participation des étudiants à la vie de l'établissement |
| I-VE-3: Analyse du suivi de la santé des étudiants |
| I-VE-4: Analyse de la mobilisation de l'établissement pour l'accueil des handicapés |
| I-RE-1: Stratégie de cohabilitation de diplômés dans et hors des PRES |
| I-RE-2: Stratégie de partenariats recherche dans et hors des PRES |
| I-RE-3: Stratégie de partenariat avec les collectivités locales |
| I-RI-1: Rayonnement international au niveau des productions scientifiques |
| I-RI-2: Analyse de la préparation des étudiants à la mobilité internationale |
| I-RI-3: Analyse de la mobilisation de l'établissement pour la mobilité sortante |

| |
|---|
| I-RI-4: Analyse de l'attractivité de l'établissement à l'international pour le secteur formation |
| I-RI-5: Analyse des partenariats internationaux dans le cadre de formations communes |
| I-G-1: Caractérisation des emplois enseignants et chercheurs, mobilisation pour la recherche |
| I-G-2: Caractérisation et répartition des emplois de personnels de soutien |
| I-G-3: Analyse de la politique de recrutement des enseignants-chercheurs |
| I-G-4: Analyse de la politique de formation continue des personnels |
| I-G-5: Analyse de la mobilité interne du personnel de soutien |
| I-G-6: Analyse des dépenses d'heures complémentaires d'enseignement |
| I-G-7: Analyse des ressources financières de l'établissement |
| I-G-8: Analyse de la mobilisation de l'établissement pour le développement des ressources documentaires |
| I-G-81: Analyse des dépenses de maintenance et de restructuration des locaux |
| I-G-9: Performance énergétique |

| Éléments mesurés |
|---|
| Taux d'enseignants-chercheurs de l'établissement bénéficiant de décharges d'enseignement au titre des activités de recherche relativement au nombre d'enseignants-chercheurs et chercheurs de l'établissement |
| Taux de personnels contractuels relativement à l'effectif d'enseignants-chercheurs et chercheurs titulaires en poste dans l'établissement |
| Part du budget mutualisé par l'établissement et affectée à ses projets de recherche |
| Part du budget recherche (fonctionnement et investissement) liée aux contrats recherche issus des agences de moyens nationales et de l'Europe |
| Part du budget recherche relative aux activités recherche partenariale |
| Taux d'enseignants-chercheurs en mobilité sortante et entrante |
| Taux de recettes issues de la PI relativement au nombre d'enseignants-chercheurs et de chercheurs de l'établissement |
| Taux d'acteurs recherche ayant participé à la création d'entreprises relativement au nombre d'enseignants-chercheurs et de chercheurs de l'établissement |
| Taux d'étudiants diplômés en licence professionnelle issus d'un niveau L2 généraliste et Taux d'étudiants docteurs diplômés issus de filières ingénieurs |
| Taux de mobilisation des Professeurs d'université en L1 et taux d'étudiants quittant le L1 sans validation significative |
| Réussite des étudiants boursiers en licence |
| Taux d'étudiants diplômés ayant suivi un cursus antérieur en Europe et hors Europe |
| Taux d'étudiants diplômés de l'année n-3 ayant répondu à une enquête d'insertion |
| Participation des acteurs socio-économiques (y compris Fonction publique) aux conseils de perfectionnement |
| Taux des formations disposant d'un processus d'autoévaluation |
| Nombre de stagiaires et diplômés, recettes de fonctionnement liées à la formation tout au long de la vie |
| Taux d'étudiants diplômés de licence ayant élaboré un projet personnel professionnel |
| Taux d'étudiants reçus aux concours (professorat des écoles - CAPET, CAPES, agrégation) relativement aux inscrits en 1ère année de préparation et aux titulaires d'un diplôme de licence de l'établissement |
| Taux d'étudiants diplômés de l'année n-3 ayant une insertion professionnelle en relation avec leur diplôme |
| Nombre d'étudiants utilisant en moyenne au moins une fois par semaine l'ENT pour 1000 étudiants |
| Montant moyen des dépenses – pour 1000 étudiants |
| Nombre moyen d'étudiants impliqués dans des actions culturelles, associatives, sportives de l'établissement - pour 1000 étudiants |
| Nombre moyen d'étudiants reçus par le service santé et prévention de l'établissement - pour 1000 étudiants |
| Moyens affectés à l'accueil des handicapés - pour 1000 étudiants |
| Part des étudiants diplômés dans le cadre de cohabitations dans et hors PRES |
| Part des enseignants-chercheurs de l'établissement effectuant leur recherche dans des laboratoires communs avec des |

| |
|--|
| établissements du PRES et hors PRES |
| Budget (fonctionnement et investissement, hors immobilier, hors prestations sous contrat) résultant des partenariats avec l'ensemble des collectivités locales |
| Part des publications comportant au moins un co-signataire en poste à l'étranger |
| Part des diplômés ayant atteint un niveau certifiant à un test de langue étrangère |
| Part des diplômés ayant réalisé une mobilité à l'international au niveau L ou M, validée dans le cadre de leur cursus dans l'établissement |
| Nombre d'étudiants inscrits dans un établissement étranger et ayant obtenu au moins 15 crédits ECTS dans l'établissement |
| Taux de diplômés dans le cadre d'une double diplomation ou d'une formation commune à l'international - pour 1000 étudiants |
| Part des enseignants-chercheurs |
| Taux d'ETP de personnels de soutien (titulaires et contractuels) affectés dans les équipes de recherche et dans les services pédagogiques |
| Caractère endogène ou exogène des recrutements, attractivité de l'établissement |
| Analyse de la politique de formation continue des personnels |
| Taux de mobilité interne du personnel de soutien |
| Part et répartition des heures complémentaires d'enseignement |
| Niveau global du financement de l'établissement, montant des ressources par étudiant |
| Part du budget de fonctionnement mobilisée pour les ressources documen |
| Part du budget d'investissement consacrée aux restructurations de locaux |
| Bilan énergétique et bilan carbon |

Annexe 4. Enquête performance des universités et systèmes d'évaluation

Enquête sur les systèmes d'évaluation de la performance dans les universités

I- Performance et Enseignement universitaire

Question 1 : Pour vous, la performance d'une université est avant tout une performance : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---------------------------|--|
| Organisationnelle | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Financière | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Budgétaire | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| de qualité du service | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| de gestion des ressources | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Autres (précisez) | |

Question 2 : Pour une université telle que la vôtre, être performante c'est ? (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|--|--|
| Gérer plus d'étudiants avec moins de moyens | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Optimiser les ressources pour dispenser de meilleures formations | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Rationaliser les coûts de structure | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Faire de la qualité plus que de la quantité | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Trouver de nouvelles ressources financières | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Satisfaire les étudiants, le personnel et les financeurs | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Avoir des objectifs et les atteindre et donc les évaluer | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Accéder à une autonomie financière | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |

| | |
|---|--|
| Obtenir plus de moyens humains | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Développer les activités de recherche de votre établissement | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Développer les collaborations Université/Entreprise | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Participer au développement économique de votre région | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Faire le mieux possible avec moins de moyens | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Etre un acteur socio-économique fondamental au plan international, national ou régional | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Satisfaire aux exigences des classements universitaires internationaux | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (précisez) | |

Question 3 : Vous définiriez la performance de votre université comme :
(veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|-----------------------------------|--|
| Une performance organisationnelle | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Une performance économique | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Une performance sociale | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Une performance politique | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |

Question 4 : La qualité des formations proposées dans votre université dépend : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|--|--|
| Des contenus d'enseignement | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| De leur niveau de professionnalisation | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| De la qualité des formateurs | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| De la motivation des étudiants | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (précisez) | |

Question 5 : La performance interne de votre université peut être obtenue par : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| Une augmentation des moyens budgétaires et du nombre de poste d'enseignants | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Une amélioration des infrastructures | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Une amélioration de la communication interne et du système d'information | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Une autonomie de décision plus importante | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Une amélioration des systèmes de contrôle de gestion | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Une redéfinition des missions de l'Université | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 6 : Selon vous, les objectifs généraux d'une université sont : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| L'élévation du niveau général de formation de la population | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| L'adéquation formation - emploi | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Le rayonnement de la science et de la culture française | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| L'amélioration de l'insertion professionnelle des étudiants | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| La diffusion et la valorisation de la recherche | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 7 : Selon vous, une formation peut être jugée performante : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|--|--|
| Par son niveau de professionnalisation | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Par la qualité de ses contenus | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Par les débouchés qu'elle autorise | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Par la sélectivité de son recrutement | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Par les méthodes et techniques pédagogiques mises en œuvre | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 8 : Pour améliorer l'insertion professionnelle des étudiants, il est nécessaire : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|--|--|
| D'améliorer la qualité pédagogique des formations | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| De professionnaliser les formations | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| De rechercher une adéquation des formations avec le tissu économique local | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| De mieux informer et orienter les étudiants | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| De développer l'évaluation de la qualité des formations | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 9 : Dans quels domaines, jugez vous votre université non ou sous performante ? (merci de cocher les domaines choisis)

| | |
|--|---|
| | Formation |
| | Réussite des étudiants |
| | Insertion professionnelle des étudiants |
| | Recherche |
| | Infrastructures |
| | Gestion budgétaire et financière |
| | Vie étudiante |
| | Personnel |
| | Gouvernance de l'établissement |
| | Autres |

Question 10 : Citez les activités pour ou dans lesquelles votre université vous semble performante ? (merci de cocher les domaines choisis)

| | |
|--|---|
| | Formation |
| | Réussite des étudiants |
| | Insertion professionnelle des étudiants |
| | Recherche |
| | Infrastructures |
| | Gestion budgétaire et financière |
| | Vie étudiante |
| | Personnel |
| | Gouvernance de l'établissement |
| | Autres |

II- Les Outils de mesure de la performance

Question 11 : Diriez-vous que les indicateurs de performance de votre université : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| Sont indispensables à la gestion stratégique de l'établissement | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Permettent de modifier les représentations et les comportements des acteurs | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Sont des outils de négociation avec le ministère de tutelle | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |

Question 12 : Vous diriez que les indicateurs de performance à votre disposition sont : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| En nombre suffisant | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Faciles à interpréter | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Diversifiés | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| A compléter par des indicateurs spécifiques à votre établissement | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Adaptés à votre université | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Importants dans le cadre de votre réflexion stratégique | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |

Question 13 : Quels indicateurs permettraient, d'après vous, de mesurer la performance de votre université ? (merci de cocher les indicateurs choisis)

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Coûts de vos formations |
| <input type="checkbox"/> | Taux d'échec |
| <input type="checkbox"/> | Conditions de la vie étudiante |
| <input type="checkbox"/> | Nombre de formations |
| <input type="checkbox"/> | Indicateurs de suivi des anciens étudiants |
| <input type="checkbox"/> | Personnel par rapport au nombre d'étudiants |
| <input type="checkbox"/> | Nombre d'étudiants |
| <input type="checkbox"/> | Le taux d'insertion professionnelle des étudiants à 3 ans |
| <input type="checkbox"/> | Taux d'occupation des locaux |
| <input type="checkbox"/> | Part des diplômés en formation continue |

| | |
|--|---|
| | Satisfaction du personnel |
| | Satisfaction des étudiants |
| | Respect des contraintes budgétaires |
| | Production scientifique de votre établissement |
| | Respect des normes de performance nationale ou internationale |
| | Autres |

Question 14 : Dans ses rapports avec les responsables de votre université, le ministère de l'enseignement supérieur privilégie plutôt des indicateurs de performance portant sur : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|--|--|
| La gestion budgétaire et financière | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| La gestion des ressources humaines | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| La gestion des formations | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| La gestion des infrastructures et des moyens matériels | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Autres (précisez) | |

Question 15 : Selon vous, l'insertion professionnelle des étudiants représente : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| le principal critère de réussite de vos formations | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Un indicateur peu suivi dans votre établissement | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Un indicateur difficile à connaître ou à évaluer | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Un indicateur dont le suivi modifie radicalement la gestion des formations de votre établissement | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |

Question 16 : Diriez-vous que l'Etudiant est avant tout : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| Un client | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Un usager | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Un acteur de la performance universitaire | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Une ressource | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Une variable stratégique | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 17 : Selon vous la réussite des étudiants dépend : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| De leur implication personnelle | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| De la qualité des formations et des formateurs | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| De la qualité des infrastructures et des matériels pédagogiques | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| De leurs conditions de vie et de travail | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| La qualité de son orientation | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| De la qualité de leur projet professionnel | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| De l'organisation de l'établissement | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 18 : Citez l'indicateur qui vous semble le plus représentatif de la performance d'une université?

Question 19 : Quels sont les indicateurs les plus analysés par votre Conseil d'administration ou au sein de votre université ?

III- Environnement universitaire et performance

Question 20 : Considérez vous que la performance de votre université est dépendante de : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|----------------------------------|--|
| Sa taille | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Son antériorité, son histoire | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Sa localisation géographique | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Son environnement institutionnel | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Son environnement économique | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 21 : Considérez-vous qu'une université doit détenir une taille critique pour pouvoir être identifié ou reconnu ? si oui, quel est parmi les propositions suivantes le seuil le plus adapté à votre établissement ? (merci de cocher les seuils choisis)

| | |
|--|----------------------------------|
| | Moins de 5 000 étudiants |
| | Entre 5000 et 10000 étudiants |
| | Entre 10 000 et 20 000 étudiants |
| | Plus de 20 000 étudiants |
| | Autres (précisez) |

Question 22 : Vous jugez que la gestion de votre université nécessite : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| Des compétences scientifiques et pédagogiques | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Des compétences en gestion | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Des compétences administratives | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Des compétences en communication et marketing | pas du tout d'accord <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 23 : Vous considérez que votre fonction de président d'université est plutôt occupée par des activités : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|--------------------------|--|
| Administratives | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| de réflexion stratégique | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| de communication | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| pédagogiques | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| financière et budgétaire | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| de gestion de ressources | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 24 : Selon vous, l'existence de sites secondaires dans votre université : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| peut plutôt nuire au niveau de performance globale de votre établissement | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| peut plutôt favoriser le niveau de performance globale de votre établissement | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| est sans effet sur le niveau de performance globale | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |

Question 25 : Le nombre d'étudiants inscrits représente : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|--|--|
| L'indicateur le plus représentatif de la performance de votre établissement | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Un indicateur dont dépend l'essentiel des ressources de financement de votre établissement | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| Un indicateur trop prégnant dans la gestion de votre établissement | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |
| L'information essentielle d'identification de votre établissement | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 5 tout à fait d'accord |

Question 26: La qualité de l'implication locale ou régionale de votre université représente : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|--|--|
| un indicateur important de sa performance | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Un indicateur difficile à évaluer | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Un indicateur mesurable par la professionnalisation de vos formations | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Un indicateur évaluable par la qualité des relations entreprise/université | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |

Question 27 : Diriez vous que la spécificité de votre université se reconnaît par : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| La diversité des formations proposées | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Le nombre d'étudiants inscrits | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| La qualité de la recherche scientifique | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Le taux de réussite aux examens | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| La professionnalisation des formations | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| La qualité des cursus ou des intervenants | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Les relations internationales | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| La collaboration université-entreprise | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 28 : Diriez-vous que la performance de votre université est dépendante : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|---|--|
| Du dynamisme de l'environnement économique | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Du dynamisme de l'environnement technologique et scientifique | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Du dynamisme des autres structures d'enseignement supérieur | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| De l'attente des étudiants ou de leurs familles | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| La qualité de la recherche scientifique | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| De votre politique de communication | pas du tout d'accord <u>1 2 3 4 5</u> tout à fait d'accord |
| Autres (Précisez) | |

Question 29 : Selon vous, les faiblesses du système universitaire français pourraient s'expliquer par : (veuillez entourer le chiffre correspondant à votre choix)

| | |
|--|---|
| Un trop grand nombre de sites universitaires secondaires | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Une inflation non maîtrisée de l'offre de formation | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Une gestion pas suffisamment autonome des établissements | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Des missions pas suffisamment claires | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Une notoriété scientifique insuffisante | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> tout à fait d'accord |
| une reconnaissance internationale insuffisante | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> tout à fait d'accord |
| Une insuffisante professionnalisation des formations | pas du tout d'accord <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> tout à fait d'accord |

Question 30 : Pour votre université, vous parait-il nécessaire de développer des indicateurs de performance spécifiques ? si oui, lesquels ?

IV- Identification

Vous êtes :

(veuillez cocher la case correspondant à votre situation)

| | |
|--------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | Une femme |
| <input type="checkbox"/> | Un homme |

Vous avez :

(veuillez cocher la case correspondant à votre situation)

| | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Moins de 30 ans |
| <input type="checkbox"/> | Entre 30 et 40 ans |
| <input type="checkbox"/> | Entre 40 et 50 ans |
| <input type="checkbox"/> | Entre 50 et 60 ans |
| <input type="checkbox"/> | Plus de 60 ans |

Précédemment, vous occupiez des fonctions :

(veuillez cocher la ou les cases correspondant à votre situation)

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | D'enseignement |
| <input type="checkbox"/> | De direction ou de gestion d'établissement |
| <input type="checkbox"/> | De direction ou de gestion de formation |
| <input type="checkbox"/> | d'encadrement scientifique |
| Autres (précisez) | |
| | |

Vos disciplines universitaires de prédilection se situent dans le domaine :
(veuillez cocher la ou les cases correspondant à votre situation)

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Des mathématiques ou des sciences physiques |
| <input type="checkbox"/> | Des sciences de la vie et de la terre |
| <input type="checkbox"/> | Des disciplines artistiques ou sportives |
| <input type="checkbox"/> | Des sciences humaines et sociales |
| <input type="checkbox"/> | De la littérature et des langues |
| <input type="checkbox"/> | De l'économie ou de la gestion |
| <input type="checkbox"/> | Des sciences juridiques |
| Autres (précisez) | |
| | |

Vous exercez dans un établissement accueillant :
(veuillez cocher la case correspondant à votre situation)

| | |
|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Moins de 5000 étudiants |
| <input type="checkbox"/> | Entre 5000 et 10 000 étudiants |
| <input type="checkbox"/> | Entre 10 000 et 20 000 étudiants |
| <input type="checkbox"/> | Entre 20 000 et 30 000 étudiants |
| <input type="checkbox"/> | Plus de 30 000 étudiants |
| Si vous le souhaitez, précisez le nom de votre établissement : | |
| | |

Liste des tableaux et figures

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|-----|
| Tableau 1. Indicateurs et contextes universitaires | 78 |
| Tableau 2. Formes et origines des outils de gestion universitaires | 144 |
| Tableau 3. Exemples de messages paradoxaux. (Selon Hennestad, 1990, p.272) | 174 |
| Tableau 4. Logiques et pratiques organisationnelles paradoxales | 191 |
| Tableau 5. Typologie des approches de recherche | 208 |
| Tableau 6. Simplification des performances paradoxales par « détournement ».. | 217 |
| Tableau 7. Simplification des objectifs de performance par « inattention »..... | 219 |
| Tableau 8. Etudiant et performance universitaire | 219 |
| Tableau 9. Définitions croisées de la performance | 221 |
| Tableau 10. Indicateurs spécifiques de performance | 222 |
| Tableau 11. Simplifications de la performance et stabilité de l'organisation..... | 233 |
| Tableau 12. Simplifications organisationnelles de la performance universitaire . | 237 |
| Tableau 13. Simplifications qualitatives des missions de l'université..... | 239 |
| Tableau 14. Simplifications du paradoxe « marchand/non marchand » | 240 |
| Tableau 15. Simplifications du paradoxe « autonomie/coordination » | 244 |
| Tableau 16. Simplification du paradoxe « participation/individualisation »..... | 245 |
| Tableau 17. Simplifications sélectives de la performance universitaire..... | 245 |
| Tableau 18. Simplification opérationnelle des objectifs de performance..... | 248 |
| Tableau 19. Simplification du paradoxe « résultats/moyens » | 250 |
| Tableau 20. Simplification du paradoxe « indépendance/égalité » | 253 |
| Tableau 21. Simplification positive du paradoxe « missions publiques/missions marchandes » | 254 |
| Tableau 22. Simplification du paradoxe « général/spécifique » des objectifs de performance | 256 |
| Tableau 23. Simplification par des objectifs spécifiques de performance..... | 257 |
| Tableau 24. Simplification de la diversité et de la non complémentarité des objectifs et indicateurs de performance | 259 |
| Tableau 25. Simplification en vue d'une coordination globale | 262 |
| Tableau 26. Simplification de la performance en vue de résoudre | 277 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 27. Simplifications organisationnelles et opérationnelles de la performance | 278 |
| Tableau 28. Les actions prioritaires à mener pour améliorer la performance universitaire | 280 |
| Tableau 29. Simplification fonctionnelle vs simplification institutionnelle..... | 282 |
| Tableau 30. Simplification procédurale des objectifs de performance universitaire | 283 |
| Tableau 31. Simplification pour une performance négociée et incitative | 285 |
| Tableau 32. Simplification du paradoxe « service public/service marchand » | 287 |
| Tableau 33. Performance individuelle vs performance collective | 290 |
| Tableau 34. Performance globale vs performance locale..... | 301 |
| Tableau 35. Simplification par conjonction des performances universitaires..... | 302 |
| Tableau 36. Simplification de la performance par des indicateurs mesurables..... | 322 |
| Tableau 37. Simplification instrumentale vs simplification opérationnelle | 323 |
| Tableau 38. Performance universitaire et compétences managériales | 336 |
| Tableau 39. Activités managériales et règles officielles | 337 |
| Tableau 40. Simplifications d'objectifs multiples de performance | 347 |
| Tableau 41. Insuffisances des simplifications instrumentales..... | 348 |
| Tableau 42. Représentations disciplinaires et homogénéisation des indicateurs . | 350 |
| Tableau 43. Les performances autonomes face à la complexité universitaire | 360 |
| Tableau 44. Performance externe vs performance interne | 363 |
| Tableau 45. Evolution du cadrage budgétaire de l'université | 366 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 1. Pouvoirs et responsabilités à l'Université | 24 |
| Figure 2. Le processus de simplifications itératives..... | 66 |
| Figure 3. Les mécanismes de coordination : un continuum – Approximatif de complexité (Selon Mintzberg, 1982, p.23) | 121 |
| Figure 4. La métaphore du « paysage » (traduit de Rauterberg, 1996)..... | 125 |
| Figure 5. Paradoxes du New Public Management (Selon Talbot, C., 2003)..... | 178 |
| Figure 6. Couples ago-antagonistes et régulation..... | 194 |
| Figure 7. Complexité, Représentation et Médiation..... | 200 |
| Figure 8. Le processus normalisation des outils d'évaluation..... | 292 |
| Figure 9. Le cheminement d'une innovation, (Selon Latour, 1988) | 380 |

Bibliographie

Abécassis, D. (2005), « Exercer la fonction de directeur d'UFR, la gestion des postes », *Ecole supérieure de l'éducation nationale*, disponible sur www.esen.education.fr.

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B., (1988), « A quoi tient le succès des innovations ? 1. L'art de l'intéressement. 2. Le choix des porte-parole », *Gérer et comprendre*, Annales des Mines, n°11, pp 4-17/12.

Akrich, M. (1987), « Comment décrire les objets techniques », *Techniques et cultures*, n°9.

Alhadeff, M. (2004), « Conjuguer l'Hétérogénéité de la Critique en Sciences de l'Education: De l'hypocrit(iqu)e à l'hypercritique », in R. Arce, Farina, F., Novo M., Egido, A., Ardoino, J., Berger, G. (éd.), *La Pensée Critique en Education*, Université de Saint- Jacques De Compostelle, Saint-Jacques de Compostelle, Espagne, pp. 34-46.

Alhadeff, M. (2005), « Complexité de la Critique et Critique de la Complexité en Formation », in J. Clenet, D. Poisson (éd.) *Complexité de la Formation et Formation à la Complexité*, L'Harmattan, Paris, pp. 227-241.

Alhadeff-Jones, M. (2007), « Scientific Mind, Critical Mind and Complexity: Learning from a Scientist's Life History » Communication présentée à la 2ème conférence internationale du Learning Development Institute, Institut Emilie Carr, Vancouver.

Alhadeff-Jones, M. (2007b), *Education, critique et complexité: modèle et expérience de conception d'une approche multiréférentielle de la critique en Sciences de l'éducation*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris 8, Paris.

Alhadeff-Jones, M. (2010) « Promoting scientific dialogue as a lifelong learning process », in: F. Darbellay, M. Cockell, J. Billote & F. Waldvogel (eds), *World Knowledge Dialogue*, Presses de l'Institut Polytechnique Fédéral, Lausanne.

Amans, P. (2003), *Les indicateurs de contrôle entre simplification et complexification – Le cas de la fréquentation muséale*, Thèse de doctorat ès Sciences de Gestion, Université de Montpellier II.

Amintas, A. (1999), « contrôle de gestion et sociologie des organisations : les règles et les jeux », in Dupuy Y. (1999) *faire de la recherche en contrôle de gestion*, La Découverte, Paris.

Anthony R.-N. (1965), *Planning and Control Systems, A Framework for Analysis*, Division of Research, Harvard Business School, Boston.

Ardoino, J. (1963/1999), *Education et Politique*, Anthropos, Paris.

Ardoino, J. (1993), « L'Approche Multi référentielle (Plurielle) des Situations Educatives et Formatives », *Pratiques de Formation / Analyses*, 25-26, pp.15-34.

Ardoino, J. (1998), « Education et Politique aux Regards de la Pensée Complexe », Communication présentée à la conférence internationale de l'AFIRSE, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Lisbonne, Lisbonne.

Ardoino, J. (2000), *Les Avatars de l'Education*, Presses Universitaires de France, Paris.

Ardoino, J., De Peretti, A. (1998), *Penser l'Hétérogène*, Desclée de Brouwer, Paris.

Argyris, C., Schön, D.-A. (1978), *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*, Reading Mass., Addison-Westley Pub.

Argyris, C. (2003), *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Dunod.

Arrow, K.-J (1974), *Choix collectif et préférences individuelles*, Calmann-Lévy (traduction d'Arrow, 1951a, 1963), Paris.

Ascher, F. (2005), *La société hypermoderne*, Editions de l'Aube, coll. Essai, La Tour d'Aigues.

Ashby, W.-R. (1956), *An Introduction to Cybernetics*, Chapman & Hall, Londres.

Atlan, H. (1972/2006), *L'Organisation Biologique et la Théorie de l'Information*, Hermann, Paris.

Aucoin, P. (1990), « Administrative Reform in Public Management : Paradigms, Principles, Paradoxes and Pendulums », *Governance*, n° 3, pp. 115-137.

Avenier, M.-J. (1997), *La stratégie chemin faisant*, Economica, Paris, pp 13-20.

Bachelard, G. (1934/2003), *Le Nouvel Esprit Scientifique*, Presses Universitaires de France, Paris.

Bak, P., & Chen, K. (1991), « Self-Organized Criticality », *Scientific American*, pp. 46-53.

Bartoli, A. (2009), *Le management dans les organisations publiques*, 3e éd, Dunod, Paris.

Bateson, G. (1973), « Steps to an Ecology of Mind », Paladin, London.

Bateson, G. (1977 & 1980), *Vers une écologie de l'esprit*, Traduction française, 2 tomes, Seuil, Paris.

Baudelot, C. (1989), *Le niveau monte*, Le Seuil, Paris

Baumgartner, E. (2007), « Ethique et management public – Les établissements universitaires français : changements organisationnels et changements de valeurs », *Colloque du LARIEP*, Chicoutimi (Qu), novembre.

Baumgartner, E., Solle, G. (2009), « La régulation dans l'université en changement : inégalités et processus budgétaire », 2ème conférence internationale du RESUP, juin. Lausanne.

Baumgartner, E., Solle, G. (2010), « Le pilotage des universités : réforme des processus budgétaires et recherche de la performance dans l'université française », Société Québécoise de Science Politique, Colloque 2010 – *Règles, acteurs et ressources politiques*, Université Laval, Québec.

Baussart, H. (2005), « Indicateurs : instruments de pilotage ou outils de contrôle », Séminaire Amue, *Pilotage de l'établissement : définition et emploi d'indicateurs pertinents*.

Beer, S. (1959), « What has Cybernetics to do with Operational Research », *Operational Research Quarterly*, n° 10, pp. 1-21.

Beer, S. (1959/1970), *Cybernetics and Management*, English University Press, Londres.

Benkirane, R. (ed.) (2002), *La Complexité, Vertiges et Promesses*, histoires de sciences, Le Pommier, Paris.

Bernard, B. (2005), « Les paradoxes des indicateurs émergents », *Gérer et Comprendre*, N° 80, juin, pp. 23-31.

Berry, M. (1983), « Une technologie invisible », in Berry, M. (dir.), *Le rôle des outils de gestion dans l'évolution des systèmes sociaux complexes*, C.R.G.-École polytechnique, rapport pour le Ministère de la recherche et de la technologie.

Bertalanffy, L. Von (1951), *General System Theory: A new approach to unity of science*, John Hopkins Press, Baltimore.

Bertalanffy, L. Von (1968), *General System Theory*, George Braziller Inc., New York, (traduction : *Théorie générale des systèmes*, Bordas, Paris, 1980).

Bézivin, J., Dupé G., Jouault, F., Pitette, G. and Eddine Rougui, J. (2003), « First experiments with the ATL model transformation language : Transforming XSLT into XQUERY » In *OOPSLA 2003 Workshop*, Anaheim, California.

Bienaymé, A. (1976), « L'application de la théorie des organisations à l'Université », *Revue Economique*, Vol. 27 – 2, pp. 233-265.

Biot-Paquerot, G. (2006), *L'offre de formation des universités : une analyse par la théorie de l'architecture organisationnelle*, Doctorat de sciences de gestion, Université de Bourgogne, Dijon.

Boisselier, P. (2005), *Contrôle de gestion*, 3ème édition, Vuibert, Paris, 620 p.

Boisvert, Y., M. Jutras, G., Legault, A. et Marchildon, A. (2003), *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*, Éditions Liber, Montréal.

Boltanski, L., Thévenot, L. (1991), *De la justification – Les économies de la grandeur*, Éditions Gallimard, Paris.

Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999), *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Dunod, Paris.

Bornarel, J. (2002), « Financement de l'enseignement supérieur (Formation et Recherche) », Conférence des Doyens et directeur des U.F.R Scientifiques des Universités Françaises (CDUS), Novembre. Disponible sur www.cdus.asso.fr.

Boulding, K.-E. (1956), « General Systems Theory - The Skeleton of Science », *Management Science*, avril, vol. 2, n° 3, pp. 197-208.

Bouquin, H (2000), *Contrôle et stratégie*, PUF, Paris.

Bouquin, H. (1998), *Le contrôle de gestion*, 4^e édition, PUF, Paris.

Bouquin, H. (2004), « La notion de performance », *Journée d'étude I.A.E. de Tours*, 15/1/2004

Boussard V, Maugeri S. (dir.) (2002), *La gestion dans tous ses états*, L'harmattan, Paris.

Boussard, V. (2001), « Quand les règles s'incarnent : l'exemple des indicateurs prégnants », *Sociologie du travail*, vol.43, pp.533-551.

Boyne, G. (2003), « Planning, performance and public services » *Public Administration*.

Bréchet, J-P (1998), « Quel diagnostic pour une grande organisation complexe comme l'Université », Papier présenté au colloque de Toulon, *Total Quality Management for University*, septembre.

Brunsson, N., (1989), *The Organization of Hypocrisy — Talk, Decisions and Actions in Organisations*, John Wiley and Sons, New York.

Burlaud, A., Teller, B., Chatelain-Ponroy, S., Mignon, S., Walliser, E. (2004), *Contrôle de gestion*, Vuibert.

Callon M. et Latour B. (éd.) (1991), *La science telle qu'elle se fait*, La Découverte, Paris.

Callon, M. (1999), « La sociologie peut-elle enrichir l'analyse économique des externalités ? Essai sur la notion de cadrage-débordement », in Foray, D., Mairesse, J., *Innovations et performances. Approches interdisciplinaires*, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, Paris.

Callon, M. (1974 – 1975), *L'opération de traduction comme relation symbolique : incidence des rapports sociaux sur les développements scientifiques et techniques*, Maison des Sciences et de l'Homme, Paris.

Callon, M. (1986), « Eléments pour une sociologie de la traduction », *année sociologique*, vol. XXXVI

Callon, M., Latour, B., (1985), « Les paradoxes de la modernité, comment concevoir les innovations ? », *Prospectives et santé* n°36, pp.13-25

Calmette, J.-F. (2006), « La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) : un texte, un esprit, une pratique », *Revue française d'administration publique* vol. 1, n° 117, pp. 43-55.

Canguilhem, G. (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF « Quadrige ».

Casagrande, L., Filâtre, D., Manifet, C., et Soldano, C. (2004), « Les enjeux actuels de la territorialisation de l'enseignement supérieur universitaire en France ». *Configurations régionales et devenir des antennes universitaires, CERTOP - MEN-DATAR*, 150 p.

Chanlat, J.-F. (1999), *Sciences sociales et management, plaidoyer pour une anthropologie générale*, Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval, ESKA, Paris

Charreaux, G. (2000), « Gouvernement d'entreprise et comptabilité » in B. Colasse, *Encyclopédie de Comptabilité, Contrôle de Gestion et Audit*, Economica, pp.741-756.

Charreaux, G. (2002), « Variation sur le thème : à la recherche de nouvelles fondations pour la finance et la gouvernance d'entreprise », *Finance, Contrôle, Stratégie*, volume 5, n° 3, septembre, pp.5-68.

Chatelain, S. (1998), *Le contrôle de gestion dans les musées*, Economica.

Chatelain-Ponroy, S., Rival, M., Sponem, S., Torset, C. (2006), « Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en matière de pilotage et de contrôle de gestion », Les outils , *Revue Française de Comptabilité*, novembre, pp.43-46.

Chatelain-Ponroy, S. (en coll.) (2006), « Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en matière de pilotage et de contrôle de gestion. 1. les outils », *Revue Française de Comptabilité*, novembre.

Chatelain-Ponroy, S. (2008), *Le contrôle de gestion dans des bureaucraties professionnelles non lucratives : Une proposition de modélisation*, HDR, septembre.

Churchman, C.-W. (1968), *The Systems Approach*, Dell, New York.

Churchman, C.-W., Ackoff, R-L. & Arnoff, E-L. (1957), *Introduction to Operations Research*, Wiley, New York.

Clot, Y. (1995), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de vie et de travail*, Éditions La découverte, Paris.

Cohen, M-D., March, J.-G. et Olsen, J.-P. (1972), « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, n° 17, pp. 1-25.

- Colquhoun, D. (2003), « Challenging the tyranny of impact factors », *Nature*, n° 423 (6939), mai, p.479.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2000), « Réussir un projet d'études universitaires des conditions à réunir », *Rapport annuel sur l'État et les besoins de l'éducation*.
- Coriat, B., Weinstein, O. (1995), *Les nouvelles théories de l'entreprise*, Le livre de poche références, Paris, 218 p.
- Courpasson, D. (2000), *L'action contrainte*, PUF, Paris.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système, Les contraintes de l'action collective*, Seuil, Paris.
- Cusset, F. (2003), *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze et Cie et les Mutations de la Vie Intellectuelle aux Etats-Unis*, La Découverte, Paris.
- Cyert, R.-M. et March J.-G. (1983), « L'élaboration des décisions dans les entreprises américaines », in Seguin Bernard, F. et Chanlat, J.F, *L'analyse des organisations*, tome 1, Editions Préfontaine Inc., pp. 209-226
- Cyert, R.-M. et March, J.-G. (1963), *A Behavioral Theory of the Firm*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J. (Traduction : *Processus de décision dans l'entreprise*, Dunod, Paris, 1970).
- Dahan Dalmedico, A. (2004) « Chaos, Disorder, and Mixing: A new fin-de-siècle image of science », in: M. Norton (ed.) *Growing Explanations: Historical perspectives on recent science*, Duke University Press, Londres, pp. 67-94.
- Dawkins, R. (1989), *The Selfish Gene*, (2nd ed.), Oxford University Press, Oxford
- .

De Geuser, F. et Fiol, M. (2002), « La déformation continue des managers », *Actes du 6ème Congrès Mondial de l'IFSAM*, Queensland, Australie, 10-13 juillet.

De Geuser, F. et Fiol, M. (2003), « Faire face à des situations complexes : La blessure narcissique des managers », in Moingeon, B. (Ed), *La formation des cadres dirigeants. L'apport de la recherche*, L'Harmattan, Paris.

Delorme, R. (1999), « De l'emprise à l'en-prise. Agir en situation complexe », Contribution à GRASCE (Ed) *Entre systémique et complexité, chemin faisant*, Mélanges en hommage à Jean-Louis le Moigne, Presses Universitaires de France, Paris.

Delorme, R. (2000), « Théorie de la complexité et institutions en économie », *Colloque organisations et institutions en économie*, Amiens 25- 26 Mai 2000

Derosières, A.(1993), « La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique », La Découverte, Paris.

Detoeuf, A. (1977), *Propos de O-L. Barenton confiseur*, Séditas, Paris.

Dietrich, A. (2002), « Les paradoxes de la notion de compétence en gestion des ressources humaines », *Revue Sciences de Gestion*, n°33, pp.97-121.

Dietrich, A. (2003), « La gestion des compétences : essai de modélisation », in Klarsfeld A., Oiry E., (coord.) *Gérer les compétences – des instruments aux processus*, Paris, Vuibert, pp.335-349.

DiMaggio, P.-J. et Powell, W.-W. (1991), « The Iron Cage revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality », in *Organizational Fields*, in DiMaggio, P.-J. et Powell, W.-W. (Ed.), *New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press, Chicago et Londres, chapitre 3, pp. 63-82.

Dupuy, Y. (2006), « L'évolution du contrôle de gestion », *Management et Gestion*, n° 121, pp. 32-37.

Dupuy, Y. (2007), « Contrôlabilité des organisations et principe de variété requise », in Dupuy, Y. et Dubois, P.L. (eds.), *Connaissance et Management*, Ouvrage dédié à Robert Reix, Editions Economica, Paris, pp. 34-41.

Dupuy, Y. (2007), « Tendances actuelles de la recherche en contrôle de gestion », Conférence, X^e Congrès de l'Institut International des Coûts, Lyon, juin 2007.

Durand-Barthez, M.(2009), « L'évaluation des publications scientifiques : nouvelles approches, nouveaux enjeux », *Les cahiers du numérique*, n°5.

Durieux, F. et Vandangeon-Derumez, I., (1996), « La dynamique des changements stratégiques », 5^{ème} conférence internationale de management stratégique, Lille.

Ehrenberg, A. (1991), *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy.

Eisenhardt, K. (2000), « Les tactiques du décideur rapide », *L'Expansion Management Review*, mars, pp. 56-63.

Eisenhardt, K. (1997), « Conflict and Strategic Choice », *California Management Review*, vol. 39, n° 2, hiver, pp. 42-61.

Etzkowitz, H., A. Webster, A., C. Gebhardt, C., Cantisano Terra, B.-R. (2000), « The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm », *Research Policy*, vol.29 -2, février, pp.313-330.

Fabbri, D., & Munari, A. (1984/1993), *Stratégies du Savoir. Vers une psychologie culturelle*, Université de Genève, Genève.

Favereau, O. (1997), « L'incomplétude n'est pas le problème, c'est la solution », dans Reynaud B. (dir.), *Les limites de la rationalité - Les figures du collectif*, Tome 2, Colloque de Cerisy, La découverte et Syros, Paris, pp.219-233.

Favereau, O. (1994), « Règle, organisation et apprentissage collectif : un paradigme non standard pour trois théories orthodoxes », dans Orléan A., *L'analyse économique des conventions*, Paris, PUF, pp.113-137.

Filâtre, D. (2004), *Comment considérer le devenir des sites universitaires périphériques?*, note de recherche à la DATAR, août, 34 p.

Filâtre, D., Tricoire, A. (2004), *Analyse de la structuration des établissements d'enseignement supérieur en France métropolitaine*, rapport à la DATAR, 62 p.

Fillol, C. (2004), « Apprentissage et systémique, une perspective intégrée », *Revue française de gestion*, n° 149, février, pp. 33-49.

Fiol, M. (1999), « Administración de empresas : necesidad de refundar la educación permanente », *El Mercado de Valores*, juin, pp. 34-44.

Fiol, M. (2001), « La toma de decisiones de directivos latinos », *Revista de Administração de Empresas*, vol. 41, n° 4, décembre, pp. 16-25.

Foerster, H. Von (1960), « On Self-Organizing Systems and their Environments », in Yovits, M.C., Cameron, S. (ed.) *Self-Organizing System*, Pergamon Press, London, pp. 31-50.

Foerster, H. Von (1996), « Cybernetics of Cybernetics » (2nd ed.), *Future Systems*, Minneapolis, MN.

Follet, M. P. (1932), « The Process of Control », in Gulick, L. et Urwick, L. (Eds), *Papers on the Science of Administration*, Institute of Public Administration. Columbia University, New York, pp. 161-169.

Forrester, J. (1961), *Industrial Dynamics*, MIT Press, Cambridge, MA .

Foucault, M. (1976)., *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.

Foucault, M. (1977), *Il faut défendre la société*, Gallimard, Paris pp. 213-244.

Fox Keller, E. (2004), « Marrying the Premodern to the Postmodern: Computers and organisms after World War II », in M. N. Wise (ed.) *Growing Explanations. Historical perspectives on recent science*, Duke University Press, Londres, pp. 181-198.

Geyer, R.F. (1980), *Alienation Theories: A general systems approach*, Pergamon Press, Oxford.

Giddens, A. (1987), *La constitution de la société*, Presses Universitaires de France, Paris, Traduction de *The Constitution of Society*, Polity Press, Cambridge, 1984, Michel Audet

Gilbert, P. (1998), *L'instrumentation de gestion*, Economica, Paris.

Gingras, Y. (2009), « Les systèmes d'évaluation de la recherche », *Documentaliste – Sciences de l'information*, n° 4, novembre 2009.

Girard, R. (1961), *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Grasset, Paris.

Girard, R. (1982), *Le Bouc émissaire*, Grasset, Paris.

Gleick, J. (1987), *Chaos: Making a new science*, Penguin Books, New York.

Gould, S.-J., Eldredge, N. (1977), « Punctuated Equilibria: The tempo and mode of evolution reconsidered », *Paleobiology*, n°3, pp. 115-151.

Grossetti, M. (dir.) (2001), « Développement des potentiels scientifiques et structuration du système urbain, scénarios pour l'avenir », *CIRUS-CIEU-CERTOP- Programme INTERREG-IIC*, octobre.

Grossetti, M., Losego, P.(coord.) (2003), *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. France, Espagne, Portugal*, L'Harmattan.

Guilhot, B. (2000), « Le contrôle de gestion dans l'université française », *Politiques et Management Public*, Vol. 18, n° 3, septembre, pp. 99-119.

Gulick, L.-H. et Urwick, L. (Eds.) (1937), « Papers on the Science of Administration », *Institute of Public Administration*, Columbia University, New York.

Hatchuel, A. (1997), « Fondements des savoirs et légitimité des règles », Colloque de Cerisy, *Les limites de la rationalité*, tome 2, Les figures du collectif, La Découverte, pp. 183-209

Hatchuel, A. (2003), « La théorie de la régulation est-elle une théorie de l'action collective? », Essai sur la théorie de la régulation de Jean-Daniel Reynaud, in *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*, La Découverte, Paris.

Havard, C. (2000), « Entreprise, efficacité et règles organisationnelles - Analyse de la cohérence et de la pertinence des règles de deux établissements postaux », Thèse de Sciences Économiques, Université de Rennes II Haute Bretagne.

Heilbrunn, B. (2004), « La performance : une nouvelle idéologie ?, critiques et enjeux », La Découverte, Paris.

Helmreich, S. (2004), « The Word for World is Computer: Simulating second natures in artificial life », in: M. N. Wise (ed.) *Growing Explanations. Historical perspectives on recent science*, Duke University Press, Londres, pp. 275-300.

Heylighen, F. (1997), « The Evolution of Complexity ». Téléchargé le 20.8.2010 à l'adresse: <http://pespmc1.vub.ac.be/Papers/PublicationsComplexity.html>

Hofstede, G. (1978), « The Poverty of Management Control Philosophy », *Academy of Management Review*, juillet, pp.450-461.

Hofstede, G. (1981), « Management Control of Public and Not-for-profit Activities », *Accounting, Organizations and Society*, Vol 6, n° 3, pp.193-211.

Holland, J.-H. (1992), « Adaptation in Natural and Artificial Systems: An introductory analysis with applications to biology, control and artificial intelligence », MIT Press, Cambridge, MA.

IGAENR (2007), « La mesure de la performance dans le cadre de la mise en oeuvre de la LOLF dans l'enseignement supérieur », Rapport n° 2007-070, disponible sur www.enseignementsup-recherche.gouv.fr.

Johnson, G., Scholes, K., Whittington, R. et Frery, F. (2008), « Stratégique », Pearson Education France, 8e éd.

Kaplan, R. S. et Norton, D.-P. (1992), « The balanced scorecard : measures that drive performance », *Harvard Business Rev*, janvier/février, pp. 71-79.

Kauffman, S.-A. (1993), *The Origins of Order: Self-organization and selection in evolution*, Oxford University Press, New York.

Knuth, D.-E. (1968) *The Art of Computer Programming, vol.1, Fundamental algorithms*, Addison-Wesley, Reading, MA.

Koenig, G. (1996), *Management stratégique*, Nathan, Paris.

Kœnig, G. (2006), « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », *Revue française de gestion*, 1/2006, n° 160, pp. 293-306.

Kosmopoulos, M.-C. (2009), « Dassa et Journal Base – Une étude comparative internationale des bases de données des revues scientifiques en sciences humaines et sociales (SHS) », *Cybergeo : revue européenne de géographie*, mis en ligne le 25 juin 2009, modifié le 14 janvier.

Lafontaine, C. (2004), *L'Empire Cybernétique. Des machines à penser à la pensée machine*, Seuil, Paris.

Langton, C.-G. (ed.) (1989), *Artificial Life: The proceedings of an interdisciplinary workshop on the synthesis and simulation of living systems*, Redwood City.

Latour, B. (1992), *Aramis ou l'amour des techniques*, Paris, La découverte, Paris.

Latour, B. (1997), *La science en action*, La découverte, Paris.

Laugenie, C. (2001), « Evolution du système d'analyse et de répartition des moyens aux établissements d'enseignement supérieur (San Remo) », juillet, disponible sur www.cpu.fr.

Lawrence, P. (2003), « The politics of publication », *Nature*, 422 (6929), mars, pp. 259-261. <http://www.nature.com/nature/journal/v422/n6929/full/422259a.html>.

Le Blanc, G. (1998), *Canguilhem et les normes*, Paris, PUF « Philosophies », Paris, pp.70.

Le Galès, P., Lascoumes, P., (dir.), (2005), *Gouverner par les instruments*, Presses Universitaires de Sciences-Po, Paris.

Le Gallou, F., Bouchon-Meunier, B. (dir) (1992), *Systémique, théorie et application*, Éd. et Lavoisier.

Le Moigne J.-L. (1990), *La modélisation des systèmes complexes*, Bordas, Paris, pp. 3-17, pp.129-138.

Le Moigne, J.-L. (1979/1984), *La Théorie du Système Général. Théorie de la modélisation*, Presses Universitaires de France, Paris.

Le Moigne, J.-L. (1996), « Complexité », in: D. Lecourt (ed.), *Dictionnaire d'Histoire et Philosophie des Sciences*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 205-215.

Le Moigne, J.-L. (2001a), *Le Constructivisme. Les enracinements*, vol. 1, L'Harmattan, Paris.

Le Moigne, J.-L. (2001b), *Le Constructivisme. Epistémologie de l'interdisciplinarité*, vol. 2, L'Harmattan, Paris.

Le Moigne, J.-L. (2003), *Le Constructivisme. Modéliser pour comprendre*, vol. 3, L'Harmattan, Paris.

Leatherman, S. (2001), « Être à la hauteur : mesurer et améliorer la performance des systèmes de santé dans les pays de l'OCDE », Extrait de la conférence organisée par l'OCDE et le Canada OCDE, Novembre.

Leatherman, S. (2002), « Utiliser les indicateurs de performance pour améliorer les systèmes de santé », in *Être à la hauteur : Mesurer et améliorer la performance des systèmes de santé dans les pays de l'OCDE*, OCDE, Paris.

Lenay, O., Moisdon, J.-C. (2000), « Croître à l'abri de la gestion ? Le cas du système hospitalier public français », Centre de gestion scientifique, Ecole des mines, Cahier n° 17, Octobre, disponible sur www-cgs.ensmp.fr.

Lindblom, C. (1980), *The Policy-Making Process*, 2^e, Prentice Hall.

Lissack, M.-R. (ed.) (2001), *Emergence, a journal of complexity issues in organization and management*, 3:1, Lawrence Erlbaum Ass, Mahwah, NJ.

Losego, P., Grossetti, M. et Manifet, C. (2003), « Structures territoriales et développement des sites émergents, le cas des Académies du sud-ouest français », in Grossetti, M. et Losego, P., *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. France, Espagne, Portugal*, L'Harmattan, pp. 195- 226.

Mailhot, C. et Schaeffer V. (2007), « Les universités françaises et québécoises sur le chemin du management stratégique : des défis similaires dans des contextes spécifiques », 16^e Conférence Internationale de Management Stratégique.

Mandelbrot, B. (1983), *The Fractal Geometry of Nature*, Freeman, New York.

Manifet, C. (2001), « Le système scientifique de l'académie de Poitiers », in Grossetti, M. et Losego, P., *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. France, Espagne, Portugal*, L'Harmattan, pp. 351-382.

Manifet, C. (2001), Le système scientifique de l'académie de Toulouse, in Grossetti, M. et Losego, P., *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. France, Espagne, Portugal*, L'Harmattan, pp. 297-350.

Manifet, C., Grossetti, M. (coords.) (2003), « Les nouveaux centres scientifiques », *Les Papiers de l'axe Territoires, Villes, Mobilités*, MSH-Toulouse.

Manifet, C. (2004), *Gouverner par l'action, le cas des politiques universitaires de La Rochelle, Albi et Rodez*, Thèse, Sociologie, Université Toulouse II.

March, J.-G. (1988), *Decisions and Organisations*, Basil Blackwell, New York.

Marcus, M. (1977), « The Theory of Connecting Networks and their Complexity: A review », *Proceedings of the IEEE*, 65: 9, 1263-1271.

Martinet, A.-C. (1990), *Epistémologies et Sciences de Gestion*, Economica, Paris.

Martinet, A.-C. (1996), « Pensée Stratégique Et Rationalité, un examen épistémologique », *I.A.E. Papier de recherche*, n° 23.

Maturana, H.-R., Varela F.-J. (1992), *The Tree of Knowledge: The biological roots of understanding*, Shambhala, Boston.

Maugeri, S. (dir.) (2001), *Délit de gestion, La Dispute*, Paris.

McCulloch, W.-S., Pitts, W. (1943), « A Logical Calculus of the Ideas of Immanent in Nervous Activity », *Bulletin of Mathematical Biophysics*, vol. 6, pp. 115-133.

Méla, J.-F. (2007), « Le principe de subsidiarité dans la gouvernance des universités », *Universités et gouvernance*, novembre, disponible sur www.jfmela.free.fr .

Mignot-Gerard, S. (2006), *Echanger et argumenter. Les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*, Doctorat de Sociologie, Institut d'Etudes Politiques, Paris.

Milgrom, P. et Roberts, J. (1997), *Economie, Organisation et Management*, De Boeck, Presses Universitaires de Grenoble pour la traduction française.

Moison, J.-C. (1997), *Du mode d'existence des outils de gestion, les instruments de gestion à l'épreuve de l'organisation*, Editions Seli Arslan, Paris.

Monod, J. (1972), *Chance and Necessity*, Collins, Londres.

Morin, E. (1973), *Le Paradigme Perdu : La nature humaine*, Seuil, Paris.

- Morin, E. (1977/1980), *La Méthode : La nature de la nature*, vol.1, Seuil, Paris.
- Morin, E. (1980), *La Méthode : La vie de la vie*, vol.2, Seuil, Paris.
- Morin, E. (1986), *La Méthode : La connaissance de la connaissance*, vol.3, Seuil, Paris.
- Morin, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris.
- Morin, E. (1991) *La Méthode : Les idées, Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, vol.4, Seuil, Paris.
- Morin, E. (éd.) (1999), *Relier les Connaissances, le Défi du XXI^e siècle*, Seuil, Paris.
- Morin, E., & Le Moigne, J.-L. (1999), *L'Intelligence de la complexité*, L'Harmattan, Paris.
- Morin, E. (2000), *Les Sept Savoirs Nécessaires à l'Education du Futur*, Seuil, Paris.
- Morin, E. (2001) *La Méthode : L'humanité de l'humanité : l'identité humaine*, vol.5, Seuil, Paris.
- Morin, E., Motta, R., & Ciurana, E.-R. (2003), *Eduquer pour l'Ere Planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Balland, Paris.
- Morin, E. (2004) *La Méthode : Ethique*, vol.6, Seuil, Paris.
- Morin, E. (2007), « Restricted Complexity, General Complexity », in: C. Gershenson, D. Aerts, B. Edmonds (ed.), *Worldviews, Science and Us, Philosophy and Complexity*, World Scientific, Londres, pp. 5-29.

Musselin, C, Friedberg E. (1989), « La faiblesse des systèmes de gouvernement des universités », *Revue Française de Finances Publiques*, n° 27, pp. 185 – 195.

Musselin, C. (2001), « Evolutions organisationnelle des universités », Conférence des Présidents d'Université, *Actes du colloque annuel de la conférence : Autonomie des universités*, mars, disponible sur www.cpu.fr

Musso, P. (2003), *Critique des Réseaux*, Presses Universitaires de France, Paris.

Nelson, R.J. (1967), *Introduction to Automata*, Wiley, New York.

Neumann, J. Von (1966), *Theory of Self-Reproducing Automata*, University of Illinois Press, Urbana.

Nicolescu, B. (1996), *La Transdisciplinarité. Manifeste*, Editions du Rocher, Monaco.

Nicolescu, B. (2005), « Transdisciplinarity - Past, Present and Future », in Second World Congress of Transdisciplinarity: *What education for sustainable development? Attitude - research – action*, septembre, Vitória, Vila Velha.

Nioche, J.-P. (1991), « Management public : à la recherche de nouvelles régulations », *Revue Française de Gestion*, septembre octobre, n° 85, pp. 50-53.

Oiry E. (2000), « Management et outils de gestion : l'exemple du paradoxe individualisation versus coopération », *Actes de la 2^e université d'été de l'IAS*, Marrakech, pp.149-158.

Papandreou, A. (1952), « Some Basic Problems in the theory of the Firm », in Haley, B. (Ed.), *A Survey of Contemporary Economics*, Richard D. Irwin, Inc. Homewood, Ill, chap. 5, pp. 183-222.

Paquet, P. (2002), « Faut-il chercher à modéliser le fonctionnement de l'université française ? », in M. Nikitin (éd), *Modéliser le fonctionnement des organisations*, L'Harmattan, pp. 141-161.

Paul, P., Pineau, G. (éd.) (2005), *Transdisciplinarité et Formation*, L'Harmattan, Paris.

Pelletier, G. (1999), « Management de l'éducation, formation et savoirs d'action », in G. Pelletier (Éd.) *Former les dirigeants de l'éducation*, Éd. De Boeck Université, Paris-Bruxelles.

Perrow, C.(1983), « La théorie des Organisations dans une société d'organisations », in Seguin-Bernard, F. et Chanlat, J.-F., *L'analyse des organisations*, tome I, Editions Préfontaine Inc., pp. 461 - 471.

Pesqueux, Y. (2004), « La notion de performance globale en question », 5^{ème} Forum international sur La Performance Globale de l'Entreprise, ETHICS, 1-2 Décembre 2004, Tunis

Peters, T.-J, Waterman, R.-H.(1982), *In Search of Excellence*, Harper et Row, New York.

Pfeffer, J., Salancik, G. (1978), *The External Control of Organization*, Harper & Row Publishers, New York.

Phelan, S.-E. (2001), « What is Complexity Science, really? », *Emergence*, 3:1, pp. 120-136.

Politt, C. et Bouckaert, G. (2000), *Public Management Reform*, Oxford University Press, Oxford.

Postel, N. (2003), *Les règles dans la pensée économique contemporaine*, CNRS Éditions, Paris.

Prigogine, I., Stengers, I. (1984), *Order out of Chaos*, Bantam Books, New York.

Programme Européen MCX Modélisation de la Complexité (2005), Homepage, Téléchargée le 20.9.2010 à l'adresse: <http://www.mcxapc.org>.

Pulitano, D. (2000), *New Public Management-terminologie*, Haupt, Berne.

Quinn, R-E. & Cameron, K.-S. (Eds)(1988), *Paradox and Transformation : Toward a Theory of Change in Organization and Management*, Cambridge Mass., Ballinger Pub. Co., , pp. 137-162.

Quinn, R.-E. (1988), *Beyond Rational Management*, Jossey-Bass, San Francisco.

Renard, P.-Y. (2008), « La normalisation des statistiques et des indicateurs : de l'inventaire à l'évaluation », *BBF*, n° 3, p. 29-34.

Rescher, N. (1998), *Complexity. A philosophical overview*, Transaction Publishers, New Brunswick, NJ.

Rey, A. (éd.) (2000), *Le Robert - Dictionnaire historique de la langue française*, Paris.

Reynaud, B. (1997), « L'indétermination de la règle et la coordination », Colloque de Cerisy, *Les limites de la rationalité*, tome 2, *Les figures du collectif*, La Découverte, pp 235-254.

Reynaud, B. (1998), « Les propriétés des routines : outils pragmatiques de décision et mode de coordination collective », *Sociologie du travail*, n° 4, pp. 465-477.

Reynaud, B. (2004), *Les règles économiques et leurs usages*, Odile Jacob, Paris.

Reynaud, E., Reynaud J.D., (1994), « La régulation conjointe et ses dérèglements », *Le travail humain*, vol. 57, n°3, pp. 227-238.

Reynaud, J.-D. (1988), « Les régulations dans les organisations : Régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 29, n° 1, janvier - mars, pp. 5-18.

Reynaud, J.-D. (1997), *Les règles du jeu – L'action collective et la régulation sociale*, 3^{ème} édition, Armand Colin, Paris.

Reynaud, J.-D. (1999), *Le conflit, la négociation et la règle*, 2^{ème} édition, Octares Edition, 276 p.

Reynaud, J.-D. (2003a), « Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe », dans G. de Terssac (dir.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, Paris, La Découverte, pp.103-113.

Reynaud, J.-D. (2003b), « Ordre social et normativité ordinaire », dans G. de Terssac (dir.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, Paris, La Découverte, pp.241- 249.

Reynaud, J.-D., Richebé N. (2007), « Règles, conventions et valeurs. Plaidoyer pour la normativité ordinaire », *Revue Française de sociologie*, vol 46, n° 1, pp.3-36.

Rojot, J. (1998), « La théorie de la structuration », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, N°26-27, mai-juin, pp. 5-19.

Rojot, J. (2000), « La théorie de la structuration chez Anthony Giddens », in *Structuration et Management des Organisations*, L'Harmattan, pp. 47-57.

Rosenblatt, F. (1958), « The Perceptron: A probabilistic model for information storage and organization in the brain », *Psychological Review*, 65, pp. 386-408.

Schein, E. (1971), *Psychologie et organisation*, Éditions Homme et Technique, Paris.

Schopenhauer, A. (1978), *Le monde comme volonté et comme représentation*, PUF, Paris.

Schwaninger, M. (2005), « System Dynamics and the Evolution of Systems Movement. A historical perspective » (Diskussionsbeiträge des Instituts für Betriebswirtschaft, #52), Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, St-Galle.

Schwenck, C.-R.(1984), « Cognitive simplification processes in strategic decision-making », *Strategic Management Journal*, Vol. n°5, pp. 111-128.

Seidewitz, E. (2003), *What models mean*, IEEE Software, 20(5), Septembre, pp.26–32.

Selznick, P.-K. (1957), *Leadership in administration*, Evanston ill., Row, Peterson and Co

Sénat N° 382 (2007), « groupe de travail sur la réforme de l'allocation des moyens par l'Etat des universités », disponible sur www.senat.fr/rap/r07-382/r07-382.html

Shannon, C.-E., & Weaver, W. (1963), *The Mathematical Theory of Communication* (5th edn.), University of Illinois Press, Chicago.

Simon, H.-A. (1947), *Administrative Behavior*, The Mc Millan Company, New York (Traduction : *Administration et processus de décision*, Economica, Paris, 1983).

Simon, H.-A., Newell, A. (1958), « Heuristic Problem Solving: The next advance in operations research », *Operations Research*, n°6, pp.1-10.

Simon, H.-A. (1962), « Architecture of Complexity », *Proceedings of the American Philosophical Society*, n°106, pp.467-482.

Simon, H.-A. (1980), *Le nouveau management. La décision par les ordinateurs*, Economica, Paris (Traduction de : *The new Science of Management Decision*, (1977), Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J).

Simon, H.-A. (1982), *Models of Bounded Rationality*, M.I.T Press, Boston.

Simon, H.-A. (1996), *The Sciences of the Artificial*, (3rd ed.), MIT Press, Cambridge, MA.

Simpson, J. et al. (ed.) (1989/2005), *Oxford English Dictionary Online*, (2nd ed.), (Electronic resource), Oxford University Press, Oxford.

Slaughter, Sh., Leslie, L.-L., (1997), *Academic Capitalism Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, The J. Hopkins University Press, Baltimore et Londres.

Solle, G. (2001), « Rénovation des outils de gestion et faits sociaux : le cas des organisations universitaires », *Revue Comptabilité Contrôle Audit*, mars, vol.7, n°1, pp.147-159.

Solle, G. (2001), « Rénovation des outils de gestion et faits sociaux : le cas des organisations universitaires », *Comptabilité Contrôle Audit*, Tome 7, mars, pp. 147-159.

Solle, G. (2006), « Quelle évolution de la conception du contrôle de gestion ? Le cas des organisations de services », *International Symposium Economics and Management of Transformation*, mai, Timisoara, pp. 5-6.

Stéphanie, A. (2008), « Management humaniste », *Revue internationale de Psychosociologie*, 3/2008, vol. 14, pp. 207-224.

Tabatoni, P, Davis J, Barblan A. (2000), « Strategic management and Universities' institutional development », *publication de la CRE*, Genève, 36p.

Talbot, C. (2003), « Executive Agencies: Have They Improved Management in Government », *Public Money and Management*, 23 (4).

Thom, R. (1975), « Structural Stability and Morphogenesis », Benjamin, Reading, MA. Université des Nations Unies (Dir.), (1986), *Sciences et Pratiques de la Complexité*, La Documentation Française, Paris.

Thomas, C. (2000), « Autonomie vs contrôle : du paradoxe apparent à une vision renouvelée du pilotage », *Cahier de recherche - Rodige*, IDEFI, Université de Nice-Sophia Antipolis

Thomas, C. (2001), « De la régulation de contrôle au pilotage de la régulation conjointe - Un nouvel usage du processus budgétaire au sein d'entreprises décloisonnées », *Actes Colloque Association Francophone de Comptabilité*, Metz, mai.

Thomas, C. (2003), *Émergence, évolution et mutation des formes d'organisation*, Mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Nice-Sophia Antipolis

Trannoy, A. (2006), « Financement des universités, financement des études », *Revue d'économie politique*, n°116.

Varela, F. (1988), « Le cercle créatif », in *L'invention de la réalité*, Seuil, Paris.

Vickers, S.-G. (1983), *The Art of Judgement — A Study of Policy Making*, Harper and Row.

Weaver, W. (1948), « Science and Complexity» (Electronic version), *American Scientist*, 36:536. Téléchargé le 20.8.2010 à l'adresse: <http://www.ceptualinstitute.com>

Weber, L. (2000), « L'université face à ses défis au tournant du millénaire », conférence des responsables académiques, Université Catholique du Louvain, mai.

Weick, K.-E. (1969), *The Social Psychology of Organizing*, (2^{ème} édition, 1979), Reading, Addison-Wesley.

Weick, K.-E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Sage.

Wiener, N. (1948/1961), *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*, Wiley & Sons, New York.

Wise, M.-N. (ed.) (2004), *Growing Explanations. Historical perspectives on recent science*, Duke University Press, Durham, NC.

Wolfram, S. (2001), « A New Kind of Science», Wolfram Media, Champaign, IL.
World Futures, *The Journal of General Evolution* (2004), vol. 60.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction..... | 13 |
| Première partie. Simplifications des normes et organisations complexes : une évolution plus ou moins symétrique..... | 69 |
| Chapitre 1. Evaluation de la performance et performance de l'évaluation..... | 71 |
| 1.1. La performance : approche théorique complexe..... | 71 |
| 1.1.1. La performance : un terme polysémique | 71 |
| 1.1.2. Une performance universitaire d'abord budgétaire | 73 |
| 1.1.3. Une performance universitaire sous pression | 76 |
| 1.1.4. Performance opérationnelle versus performance globale..... | 78 |
| 1.1.5. Performance prescrite versus performance construite..... | 80 |
| 1.1.6. Performance humaine et performance mathématique | 81 |
| 1.1.7. Une performance universitaire et collective : une interprétation structuro-fonctionnaliste..... | 82 |
| 1.2. Evaluation de la performance..... | 87 |
| 1.2.1. Définition et évaluation de la performance..... | 87 |
| 1.2.2. Une évaluation de la performance multidimensionnelle | 88 |
| 1.2.3. Comment mesurer la performance ?..... | 90 |
| 1.2.4. L'évaluation de la performance comme processus d'apprentissage..... | 91 |
| 1.2.5. La définition de la performance dans le secteur public | 93 |
| 1.2.6. La comparaison à une solution optimale : de l'indicateur à la norme de performance | 93 |
| 1.3. L'évaluation à l'Université..... | 94 |
| 1.3.1. Dimensions de la performance et évaluation à l'Université..... | 94 |
| 1.3.2. Critères et indicateurs à l'université | 96 |
| 1.3.3. La distinction entre les indicateurs de résultat et les facteurs de réussite.. | 98 |

| | |
|---|------------|
| 1.3.4. Les modèles théoriques | 99 |
| 1.3.5. Contrôle et évaluation de la performance..... | 101 |
| 1.3.6. Les objectifs de l'évaluation à l'Université..... | 103 |
| 1.3.7. Des objectifs de performance multiples et contradictoires | 103 |
| 1.3.8. Perspectives de l'évaluation de la performance universitaire : coopérer, analyser, restructurer | 110 |
| Chapitre 2. La complexité en tant que cadre théorique d'analyse du processus simplification/complexification | 111 |
| 2.1. Trois formes et générations de complexité..... | 111 |
| 2.1.1. Complexités contre complexités | 111 |
| 2.1.2. Racines et genèses de la complexité..... | 112 |
| 2.1.3. La question de la complexité en science de gestion..... | 117 |
| 2.1.4. Gestion de la complexité | 119 |
| 2.1.5. De la complexité structurale à la complexité opérative | 121 |
| 2.1.6. Exigences des activités universitaires et complexité..... | 127 |
| 2.2. Penser la complexité dans les organisations universitaires | 128 |
| 2.2.1. Les universités : champs et définitions..... | 128 |
| 2.2.2. La complexité universitaire | 131 |
| 2.2.3. Les universités : Organisations complexes ?..... | 133 |
| 2.2.4. Complexité institutionnelle et complexité organisationnelle | 135 |
| 2.2.4.1. Dimension institutionnelle | 135 |
| 2.2.4.2. Dimension organisationnelle | 136 |
| 2.2.5. L'université : organisation évolutive et « évolutive » | 137 |
| 2.2.6. L'université : une organisation intelligente ?..... | 147 |
| 2.2.7. L'université : une organisation entrepreneuriale ?..... | 148 |
| 2.2.8. Danger de l'évidence et de la généralité | 151 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.8.1. Fascination pour la complexité..... | 151 |
| 2.2.8.2. Chronophagie..... | 152 |
| 2.2.8.3. Inaction..... | 152 |
| 2.3. Dialogique entre simplification et complexification | 153 |
| 2.3.1. Le dilemme de la complexité et de la simplification..... | 153 |
| 2.3.2. Des organisations qui apprennent à agir..... | 156 |
| 2.3.2.1. Les simplifications instrumentales | 157 |
| 2.3.2.2. La gestion stratégique des organisations universitaires par la simplification | 158 |
| 2.3.3. Les simplifications invisibles..... | 159 |
| 2.3.3.1. Les conséquences épistémologiques et la question de la validité..... | 159 |
| 2.3.3.2. Les conséquences éthiques et la question de la responsabilité | 160 |
| 2.3.3.3. Les conséquences pragmatiques et la question de la pertinence..... | 161 |
| 2.3.4. Théorie de l'organisation, complexité et simplification | 162 |
| 2.3.5. Dialogique entre compréhension de la complexité et actions..... | 166 |
| 2.3.5.1. Pour une gestion de la complexité..... | 166 |
| 2.3.5.2. La science complexe du simple | 167 |
| Chapitre 3. La complexité paradoxale : paradigme d'analyse des méthodes d'évaluation de la performance dans les organisations universitaires | 169 |
| 3.1. Paradoxes et systèmes paradoxaux | 169 |
| 3.1.1. Définitions | 169 |
| 3.1.2. La gestion paradoxale : Les paradoxes de l'apprentissage organisationnel dans la construction des outils de gestion..... | 173 |
| 3.2. Les modèles paradoxaux en œuvre à l'université | 177 |
| 3.2.1. La décision appartient aux politiques | 179 |
| 3.2.2. Le management appartient aux managers..... | 180 |
| 3.2.3. Le choix appartient aux usagers (consommateurs)..... | 182 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.4. La participation appartient aux <i>stakeholders</i> | 183 |
| 3.3. Les organisations universitaires : mythes, ambiguïtés puis paradoxes.. | 187 |
| 3.3.1. Mythes et ambiguïtés de la performance universitaire..... | 188 |
| 3.3.2. De l'ambiguïté au paradoxe | 189 |
| 3.4. Vers une gestion paradoxale des universités..... | 190 |
| 3.5. Dialogique entre complexité paradoxale et pilotage de la performance universitaire | 192 |
| 3.6. Pour une régulation « Autonomie – Hiérarchie » de la complexité paradoxale..... | 195 |
| Conclusion..... | 199 |
| Deuxième partie. Le processus de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire : proposition d'un modèle explicatif par l'étude des simplifications de la complexité paradoxale | 203 |
| Chapitre 4. Complexité universitaire et simplification des paradoxes..... | 205 |
| 4.1. Approche méthodologique..... | 206 |
| 4.1.1. Une approche récursive d'observation des faits..... | 207 |
| 4.1.2. Une recherche action à partir de l'analyse des faits et représentations.. | 209 |
| 4.2. Des spécificités universitaires empreintes de paradoxes institutionnels et organisationnels | 210 |
| 4.2.1. La complexité paradoxale des universités..... | 210 |
| 4.2.2. Des organisations professionnelles fortement hiérarchisées | 211 |
| 4.2.3. Des réformes à adapter à la complexité universitaire..... | 213 |
| 4.3. La gestion paradoxale de la performance universitaire | 214 |
| 4.3.1. La gestion paradoxale formel/informel de la performance universitaire : successivité des paradoxes et des simplifications | 216 |
| 4.3.2. Les paradoxes de la gestion publique..... | 223 |
| 4.3.3. Plaidoyer pour un système de régulations autonomes de la performance | 224 |
| 4.3.4. Se focaliser sur la mesure et perdre le sens de la mesure..... | 226 |

| | |
|--|-----|
| 4.3.5. La gestion paradoxale unité/spécificité de la performance universitaire | 227 |
| 4.3.5.1. Viser l'optimisation du système productif par segmentation des services : une simplification productive | 228 |
| 4.3.5.2. Prôner la finalité en focalisant sur le « faire » : une simplification pour une « action conforme » | 229 |
| 4.3.5.3. Favoriser la qualité des prestations en introduisant des critères quantitatifs : une simplification quantitative | 230 |
| 4.3.5.4. Flexibiliser l'organisation en décrivant les processus de travail | 231 |
| 4.3.6. La gestion paradoxale individuel/collectif de la performance universitaire : une mesure de légitimation des instruments d'évaluation | 233 |
| 4.3.6.1. Prôner le changement en créant la peur et l'apathie | 235 |
| 4.3.6.2. Culture marchande et culture du service public..... | 238 |
| 4.3.6.3. Rendre la mesure significative et perdre le sens de la mesure : paradoxe « objectifs/moyens » | 241 |
| 4.3.6.4. Développer la coordination institutionnelle et générer l'égoïsme institutionnel | 242 |
| 4.3.6.5 Favoriser la participation et l'implication sans liens sociaux durables..... | 244 |
| 4.3.6.6. Au final, des mondes difficiles à concilier | 247 |
| 4.3.7. La gestion paradoxale autorité/autonomie de la performance universitaire : une mesure de légitimation des instruments d'évaluation | 247 |
| 4.3.7.1. Servir le client et mécontenter l'utilisateur | 247 |
| 4.3.7.2. Favoriser la compétition et la performance interne, et fâcher le contribuable | 249 |
| 4.3.7.3. Légitimer les réformes par l'indépendance des activités tout en créant des inégalités et des jalousies..... | 250 |
| 4.3.7.4. Impulser des valeurs marchandes dans un monde dont les références sont souvent contradictoires | 253 |
| 4.3.7.5. Justifier par des promesses qui ne sont pas tenues dans les faits..... | 255 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.7.6. Compter sur l'implication des agents publics, sans modernisation de la gestion des moyens humains et matériels | 257 |
| 4.4. Les simplifications autonomes répondent aux paradoxes apportées par les règles officielles..... | 261 |
| 4.4.1. Paradoxe « coordination globale /efficacité opérationnelle » | 261 |
| 4.4.2. Paradoxe « objectif politique/objectif économique »..... | 262 |
| 4.4.3. Paradoxe « finalité/territoire »..... | 263 |
| 4.4.4. Paradoxe « logique organisationnelle/logique de résultat »..... | 265 |
| 4.4.5. Paradoxe lié à la recherche de légitimité des organisations universitaires | 266 |
| 4.5. Une transposition paradoxale d'instruments de gestion privée qui nuit à la coopération..... | 267 |
| Chapitre 5. Systèmes d'évaluation de la performance et complexification de la simplicité..... | 271 |
| 5.1. Les réformes universitaires : nouveaux contextes, nouveaux paradoxes | 273 |
| 5.1.1. Autonomie, responsabilités et compétences élargies des universités..... | 275 |
| 5.1.2. La résolution des conflits au cœur de la contextualisation des instruments de pilotage | 276 |
| 5.1.3. Paradoxe « glocal » (global/local)..... | 278 |
| 5.1.4. L'affaiblissement progressif des universités françaises | 280 |
| 5.1.5. Paradoxe « macro/méso acteur »..... | 281 |
| 5.1.6. Paradoxe « service public/service marchand »..... | 286 |
| 5.2. Un changement de paradigme organisationnel plébiscités par les simplifications autonomes..... | 289 |
| 5.2.1. Des règles officielles qui sont sources d'inégalités..... | 290 |
| 5.2.2. Paradoxe « Autonomie et contrôle » | 291 |
| 5.2.3. Paradoxe « centralisation/décentralisation » | 293 |
| 5.3. Des modes paradoxaux de régulation..... | 294 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.1. Effets paradoxaux de la mise en concurrence des universités françaises | 295 |
| 5.3.2. Simplifications du paradoxe « action et structure » | 300 |
| 5.3.3. Paradoxe « simplification et différenciation » | 304 |
| Chapitre 6. Un processus de normalisation des systèmes d'évaluation de la performance universitaire par la stabilisation des régulations et des simplifications autonomes | 307 |
| 6.1. Les systèmes d'évaluation de la performance universitaire à l'épreuve de leurs propres évaluations par les acteurs | 309 |
| 6.2. Des systèmes d'évaluation qui se veulent toujours plus quantitatifs | 315 |
| 6.2.1. Des indicateurs essentiellement économiques | 318 |
| 6.2.2. Des indicateurs très peu qualitatifs | 321 |
| 6.3. Des indicateurs dont les simplifications instrumentale et économique limitent l'exploitation | 323 |
| 6.3.1. Des simplifications mécanistes de la performance | 325 |
| 6.3.2. La performance sociale des universités : une confidentialité accrue par l'incomplétude informationnelle | 327 |
| 6.3.3. Une évaluation de la performance multidimensionnelle portant abusivement sur les <i>outputs</i> (résultats) | 331 |
| 6.4. Les systèmes de mesure de la performance universitaire : des outils de domination et subordination | 335 |
| 6.4.1. Des simplifications autonomes sous l'influence d'un modèle d'évaluation plutôt bureaucratique | 336 |
| 6.4.2. Des systèmes disciplinaires qui imposent des simplifications organisationnelles et opérationnelles | 338 |
| 6.5. Dépasser la complexité : vers une approche des systèmes d'évaluation de la performance à l'Université par la « simplicité » | 339 |
| 6.5.1. La complexification des processus de simplification : la « simplicité » | 340 |
| 6.5.1.1. La « simplicité » face à l'inadaptation des simplifications substantielles | 340 |
| 6.5.1.2. L'analyse de la « simplicité » | 344 |

| | |
|---|------------|
| 6.5.2. Régulation et simplification autonomes à l'Université | 346 |
| 6.5.2.1. La régulation autonome à l'Université..... | 347 |
| 6.5.2.2. Hypothétique régulation conjointe universitaire..... | 351 |
| 6.5.2.3. L'évaluation de la performance universitaire comme régulation conjointe | 355 |
| 6.5.3. Au final, une autonomie universitaire très encadrée | 356 |
| 6.5.3.1. Une autonomie des universités essentiellement institutionnelle..... | 356 |
| 6.5.3.2. Entre l'Etat et l'université : une régulation autoritaire qui perturbe le processus d' « automisation » | 362 |
| 6.5.3.3. Entre l'établissement et ses composantes : une régulation conjointe | 365 |
| 6.5.3.4. Une autonomie des universités qui reste à construire | 369 |
| 6.5.4. Simplifications de la complexité et modes de management : une application finalement plus bureaucratique que managériale | 372 |
| 6.5.5. Des simplifications multiplicatrices qui divisent la performance universitaire | 375 |
| 6.5.6. Des systèmes d'évaluation de la performance simplifiés et stabilisés .. | 377 |
| Conclusion..... | 383 |
| Conclusion générale | 387 |
| Annexes..... | 397 |
| Annexe 1. Méthodologie d'analyse par participation observante | 399 |
| Annexe 2. Indicateurs évaluation DGESIP | 403 |
| Annexe 3. Indicateurs évaluation AERES Vague B-2010 | 417 |
| Annexe 4. Enquête performance des universités et systèmes d'évaluation | 421 |
| Liste des tableaux et figures | 435 |
| Bibliographie..... | 437 |
| Table des matières | 465 |