



HAL
open science

L'articulation formation-recherche dans l'enseignement supérieur français. Diagnostics et perspectives sur retours d'expériences

Philippe Bance

► To cite this version:

Philippe Bance. L'articulation formation-recherche dans l'enseignement supérieur français. Diagnostics et perspectives sur retours d'expériences. Philippe Bance, Jacques Fournier. Education et Intérêt général, PURH, 2019, 9791024011868. <hal-01965795>

HAL Id: hal-01965795

<https://normandie-univ.hal.science/hal-01965795v1>

Submitted on 18 Jul 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.



HAL Authorization

L'articulation formation-recherche dans l'enseignement supérieur français. Diagnostics et perspectives sur retours d'expériences

Philippe Bance¹

Introduction

Avec l'articulation formation-recherche, on touche à une question qui se situe dans le « cœur de métier » du monde de l'enseignement supérieur et de la recherche : à la fois dispenser les connaissances du « meilleur niveau » et les adosser à une recherche scientifique de « pointe ». On peut également y voir une modalité importante de mise en œuvre de l'intérêt général par le déploiement d'une économie du savoir. La stratégie dite de Lisbonne, adoptée lors du Conseil européen en mars 2000, en est la manifestation politique la plus visible, dans sa volonté de faire de l'UE « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (UE, 2000).

A l'énoncé des enjeux et de l'importance cruciale que représente l'articulation de la formation et de la recherche, on ne peut qu'être surpris de la faible littérature produite en France sur cette question particulière. On en donnera pour preuve le dénombrement des travaux (de recherche et de littérature grise) de la bibliographie du premier rapport du comité de réflexion pour la Stratégie nationale de l'Enseignement Supérieur (StraNES) (MENSUR, 2015) : 4 publications sur le thème « Lien formation-recherche », placé dans la partie « Grands enjeux », sur un total de près de 450 références. Plus encore, les thèmes répertoriés sont eux-mêmes révélateurs de l'étroitesse de l'appréhension d'une question analysée sous l'angle pratique ou de problèmes spécifiques : la représentation qu'ont les enseignants-chercheurs et étudiants du lien entre recherche et formation (Henkel, 2004), les problèmes liés à l'intégration professionnelle des docteurs (AN, 2013).

Notre étude vise à poser un diagnostic d'ensemble sur les caractéristiques du système français en termes d'articulation formation-recherche : appréhender les mécanismes institutionnels qui caractérisent ce système sans négliger pour autant les représentations des acteurs qui en modèlent les pratiques. Les missions publiques et la structuration institutionnelle particulière qui existent en France sont porteurs d'enjeux sociétaux et de compétitivité pour l'économie dans le contexte international actuel (1). Mais il convient également de rentrer dans la « boîte noire » institutionnelle pour appréhender les modalités de mise en œuvre des missions publiques. Pour ce faire, notre étude ne s'appuie pas seulement sur l'expérience de terrain acquise par son auteur mais elle entend aussi, *via* une enquête administrée en

¹ Arnaud Elie, ingénieur d'études du laboratoire CREAM de l'université de Rouen, a grandement contribué aux résultats empiriques obtenus dans cette étude, par la préparation, la transcription des questions, la mise en ligne et le traitement du questionnaire administré sous le logiciel LimeSurvey, ainsi que pour le traitement textuel par le logiciel Iramuteq pour les questions ouvertes. On remercie également les responsables des réseaux nationaux des Vice-Présidents des Conseils formation et vie étudiante (CFVU) et recherche (CR), les directions des départements des formations et de la recherche du Hcéres, pour avoir accepté de diffuser en ligne le questionnaire, ainsi bien sûr que l'ensemble des répondants à cette enquête.

ligne, reposer sur l'appréhension de responsables institutionnels du plus haut niveau des établissements d'enseignement supérieur. En précisant leurs point de vue sur l'articulation formation-recherche, sans pour autant négliger la distance critique, il s'agit de dresser les principaux éléments de diagnostics et les perspectives qui pourraient s'en trouver tracées (2).

1. La formation et la recherche : deux missions fondamentales du supérieur à articuler pour servir l'intérêt général

1.1 Les missions de l'enseignement supérieur et l'articulation « orientée » de la recherche vers la formation

L'examen des lois qui ont régi l'enseignement supérieur et la recherche durant les dernières décennies rappelle que, si ses missions se sont progressivement élargies, la formation et la recherche sont ses plus essentielles.

Dans la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968, les universités « ont pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes » (article 1). Dans la loi Savary de 1984², « les missions du service public de l'enseignement supérieur sont : la formation initiale et continue ; la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats ; la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ; la coopération internationale » (article 4). En 2007, la loi relative aux responsabilités des universités (LRU) précise, dans son article 1, que « les missions du service public de l'enseignement supérieur sont : 1° La formation initiale et continue ; 2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ; 3° L'orientation et l'insertion professionnelle ; 4° La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ; 5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ; 6° La coopération internationale ». Ces missions sont reconduites avec la loi ESR de 2013³, avec un ajout concernant la seconde mission : « La politique nationale de la recherche et du développement technologique vise à valoriser les résultats de la recherche au service de la société. À cet effet, elle s'attache au développement de l'innovation, du transfert de technologie lorsque celui-ci est possible, de la capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations, reconnues d'utilité publique, et aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et du développement durable »⁴.

Ce dernier ajout est révélateur de l'importance cruciale qu'a prise la recherche pour les pouvoirs publics et pour la société de la connaissance, par les effets qui en sont attendus. Cela renforce une primauté de la recherche dans les missions de l'ESR, qui existait antérieurement mais de manière moins apparente et moins formalisée. On peut en effet considérer, avec la Conférence des Présidents d'Universités (CPU), que « la formation et la recherche se retrouvent placées au cœur même des débats

² Cf. <http://legifrance.gouv.fr/Savary>

³ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009&categorieLien=id>

⁴ Cf. 3° de l'article L. 111-1 du Code de la recherche. Le chapitre de P. Pol dans cet ouvrage en montre la logique qui est celle de l'économicisation de l'enseignement supérieur dans un schéma de pensée inspiré du néolibéralisme.

sur la dynamique de la compétitivité par l'innovation » (CPU, 2014)⁵. Cette orientation se confirme sur le plan institutionnel, par la mise en place en 2017 du MESRI (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation) qui remplace le Secrétariat d'Etat à l'enseignement supérieur et à la recherche antérieurement rattaché au Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENSUR).

L'importance de la bonne articulation entre les deux missions fondamentales du supérieur transparaît récemment dans la Stratégie nationale de l'Enseignement Supérieur (StraNES), où l'on a d'emblée rappelé que la mise en cohérence passe par : l'adossement des formations à la recherche ; la formation par la recherche à tous les niveaux de l'enseignement supérieur ; l'articulation recherche/formation pour les enseignants-chercheurs ; une meilleure reconnaissance professionnelle du doctorat⁶. On indique de plus dans le premier rapport du comité de suivi que « la formation doit évoluer constamment au gré des avancées scientifiques. Pour cela, elle doit être en lien étroit avec la recherche afin de transmettre des connaissances à la pointe des savoirs, mais aussi de développer des compétences qui s'acquièrent à travers la recherche », et que c'« est à initier et développer dans certaines formations professionnelles qui sont parfois trop tournées vers la pratique professionnelle au détriment de contenus plus scientifiques, ou trop limitées à la préparation au premier emploi (2015, p. 39) ». Le lien de l'enseignement à la recherche renvoie ainsi à une articulation clairement orientée dans le sens de la prise en compte dans les enseignements des avancées de la recherche, même s'il convient également de considérer la rétroaction de l'enrichissement de la recherche (à terme pour le moins⁷) par l'enseignement.

Pour autant, l'articulation formation-recherche ne fait pas l'objet d'une spécification précise et il revient aux opérateurs (universités et autres établissements du supérieur), dotés notamment d'une plus large autonomie depuis la LRU et le passage aux compétences élargies (Bance et Didisse, 2015), de chercher à articuler au mieux leurs deux activités fondamentales, ce qu'on pourra analyser en seconde partie *via* notre enquête de terrain.

Mais, il convient tout d'abord d'appréhender le poids de l'histoire dans la caractérisation du système français et les adaptations des dernières années.

1.2 Des « dualisme et dichotomies institutionnels » en voie de résorption ?

On parlera de dualisme et de dichotomies institutionnels du système français dans la mesure où il s'est, au fil du temps, structuré en dissociant très largement l'enseignement et la recherche. Cette dissociation a une double nature : le dualisme inter-établissements et les dichotomies intra-établissements.

⁶ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid76975/la-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>

⁷ Les étudiants formés par la recherche acquièrent des méthodologies utiles pour de nouveaux développements de la recherche lorsqu'ils seront en activité. On peut par ailleurs considérer dans une moindre mesure que les enseignants-chercheurs peuvent également bénéficier pour leurs recherches de leurs interactions avec les étudiants.

1.2.1 Le dualisme institutionnel

Le dualisme inter-établissements est foncièrement le produit d'une structuration du système français d'enseignement supérieur qui s'analyse en résultante de choix (très originaux) effectués par les autorités publiques dans les décennies passées.

Ce dualisme se caractérise tout d'abord par une totale déconnexion en premier cycle des études supérieures de nombreuses formations vis-à-vis de la recherche. En relèvent les sections de techniciens supérieurs (STS) et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) dont les enseignements ont lieu principalement dans les lycées et sont assurés essentiellement par des enseignants issus de ces établissements. Ces formations sélectives drainent très largement (surtout les CPGE) les jeunes les mieux préparés pour suivre la voie universitaire et la recherche au détriment des formations universitaires censées orienter les étudiants vers les études longues et la recherche. Les grandes écoles qui recrutent les étudiants ayant réussi en CPGE sont de plus des formations professionnelles visant une insertion à 5 ans. Quant aux STS, elles délivrent des formations courtes, au recrutement également sélectif pour l'obtention de diplômes (les BTS) et visent à l'insertion professionnelle immédiate. Mais, au fil du temps, ces formations voient une partie non négligeable de leurs diplômés poursuivre leurs études⁸, et en particulier vers les licences universitaires classiques ou vers les licences professionnelles (pour se diriger parfois ensuite vers des masters). Elles bénéficient de dotations par étudiant bien plus importantes qu'en premier cycle universitaire, par le fort taux d'encadrement avec les faibles effectifs par classe⁹.

Avec cette structuration par établissements, le modèle français confine, de manière très spécifique, au dualisme formation-recherche. D'une part, les écoles se sont trouvées très largement coupées de la recherche tout en formant les élites du pays ; plus encore les écoles de commerce et de gestion ou de formation des grands corps d'Etat (comme l'Ecole nationale d'administration - ENA) que les écoles d'ingénieurs. D'autre part, les universités chargées de conduire les étudiants aux études longues et à la recherche par les études doctorales sont privées des étudiants les mieux

⁸ Près de 20% des titulaires d'un BTS poursuivent ainsi leurs études vers les universités mais aussi vers des écoles.

⁹ Le coût moyen d'un étudiant par tête selon une comparaison de 2012 est proche de celui des autres pays de l'OCDE et avec une durée moyenne d'études également similaire. DEPP, Note d'information n°5, février 2016. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/67/5/depp-ni-2016-05-depense-parcours-eleve-ou-etudiant-France-OCDE-2012_539675.pdf Le coût de 11 680 € par étudiant en 2016 (en baisse en € constant depuis 2008 avec l'augmentation de leur nombre), DEPP, Note d'information n° 32, novembre 2016 http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/52/1/depp-ni-2016-32-cout-education-2015_667521.pdf est cependant très différent d'une filière à une autre. Les chiffres ne sont pas pléthore et peuvent varier dans leur amplitude selon les études mais la hiérarchie est bien établie. Une étude réalisée par le cabinet conseil KPMG réalisée pour l'année 2011, montrait ainsi sur la base de 12 universités et 5 instituts ou grandes écoles relevant principalement du domaine des sciences de l'ingénierie et en retenant recettes, dépenses, patrimoine et structure financière des établissements : 21 000 euros pour une grande école et 4 500 en UFR de lettres pour un coût moyen à l'université de 8 000 euros (et avec un coût plus élevé des IUT qui sont intégrés). D'une université à une autre les disparités sont également importantes, les plus faibles taux d'encadrement et moyens étant observés dans les universités DEG-SHS et de petite taille. <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/ce-que-coute-reellement-un-etudiant-2060/> Pour les universités la différence de coût par tête est très différente en licence et en master. D'autres études de la DEPP faisaient état de 15 800 euros pour les CPGE et de 13 740 euros pour les STS, 8 980 euros en IUT, 7 840 euros en licence.

dotés initialement pour suivre ce parcours long qu'offrent les universités. S'il y a, notamment en second cycle (Master) des universités des flux entrants d'étudiants en provenance des écoles, c'est le continuum de formation théorique qui va du début à la fin des études universitaires qui s'en trouve affecté, ainsi d'ailleurs que la formation amont, du fait de la nécessité d'adapter les contenus, d'abaisser les critères d'exigence face à de forts taux d'échec des étudiants entrant (souvent par défaut) en premier cycle universitaire¹⁰.

Le modèle n'a pas pour seul inconvénient de découpler formation et recherche ; il suscite également un manque de reconnaissance des études universitaires longues et surtout du doctorat dans la société toute entière. Les élites et les dirigeants d'entreprises y participent très largement : formés par les écoles, ce sont les principaux acteurs de la reproduction du modèle ancien *via* les réseaux professionnels sur lesquels s'appuient les écoles et qui en font l'attractivité. Cela peut d'ailleurs amener à dire que, dans bien des cas, les étudiants « achètent » du réseau professionnel plus encore que des connaissances et compétences en s'inscrivant dans les écoles. La différenciation des niveaux de rémunération des diplômés et l'accès privilégié aux postes les plus prestigieux et les mieux rémunérés sont en effet obtenus, à compétences équivalentes, par les étudiants des écoles¹¹.

Il en résulte également un profond manque de reconnaissance en France du doctorat par le monde de l'entreprise, peu propice au prolongement des études dans ce troisième cycle universitaire. Les travaux de l'Assemblée nationale (2013) posent à cet égard un diagnostic des plus préoccupants. « Quelle est la situation des doctorants et du diplôme du doctorat en France ? Elle n'est guère brillante. *Quantitativement*, le « stock » de docteurs et les « flux » de doctorants dessinent un tableau contrasté, mais qui, au regard de la « production » des principales puissances économiques, est plutôt problématique. *Qualitativement*, ce grade universitaire, qui couronne un troisième cycle d'études supérieures, défini comme une « formation à la recherche et par la recherche » (article L. 612-7 du code de l'éducation), ne constitue pas, en particulier par rapport aux diplômes de management ou d'ingénieur, un passeport efficace vers l'emploi pérenne » (AN, 2013, p.10). Cela amène André Tiran (2016, p. 318) à considérer que « le processus de sélection conduit à écarter les « élites » des activités les plus exigeantes et les plus stratégiques ».

Les pouvoirs publics cherchent, comme l'indique le rapport de la StraNES, à une meilleure reconnaissance des études doctorales pour « développer l'innovation grâce à l'emploi des docteurs dans les entreprises et administrations » (2015, p. 47). Les résultats restent cependant pour l'heure très en deçà des attentes que l'on peut avoir en termes d'insertion professionnelle des doctorants hors de l'espace académique. Et comme l'indique le rapport, « les docteurs n'ont pas le monopole de l'innovation, mais leur faible présence dans les entreprises et encore plus dans l'administration est un handicap » (p. 47). De plus, « notre système d'innovation reste (...) classé comme « suiviste » au niveau international : nous sommes très loin de la

¹⁰ C'est d'autant plus vrai que, depuis quelques années des objectifs de réussite en licence (50% d'une génération en licence) ont été instaurés pour remédier à des taux d'échec très élevés. Les filières universitaires n'ont pas été différenciées pour répondre aux besoins de formation d'un public très hétérogène un public, faute principalement de moyens suffisant par tête et de volonté des pouvoirs publics de modifier fortement les cursus universitaires.

¹¹ Un exemple typique est celui des experts comptables formés en amont par les universités (dans le cadre des Instituts d'administration des entreprises - IAE) et des écoles de commerce)

situation des pays les plus innovants, et une nouvelle étape devrait être franchie. Actuellement, seuls 13% des employés déclarés comme faisant partie du secteur « recherche et développement » des entreprises sont titulaires d'un doctorat » (p. 48). Le décalage, vis-à-vis des Etats-Unis mais aussi de la plupart des systèmes universitaires à travers le monde, est saisissant.

Il existe cependant des coopérations entre écoles et universités, notamment dans le secteur scientifique pour la délivrance en master ou pour le doctorat qui ne peut l'être pour l'heure que par les universités publiques, hormis le cas d'espèce des universités catholiques pour les diplômes canoniques¹². Les partenariats procèdent de coaccréditations de masters ou de coencadrements de thèses par les enseignants-chercheurs des différents établissements.

De grands changements sont également intervenus durant les dernières années par un processus d'adaptation que l'on doit aux écoles plutôt qu'aux pouvoirs publics. Prenant conscience de la nécessité pour continuer d'exister de satisfaire à l'exigence d'une recherche de « haut niveau » dans un contexte de mondialisation de l'enseignement supérieur et de prégnance des classements de type Shanghai, les écoles, notamment de commerce, ont fortement évolué. Elles cherchent à remédier à leur important déficit initial de production scientifique par des politiques propres de recrutement et des incitations financières fortes, offrant notamment à leurs enseignants-chercheurs des conditions de rémunérations supérieures à celles obtenues à l'université¹³.

On ajoutera pour en terminer avec le dualisme institutionnel formation-recherche qu'il procède également de la structuration même de la recherche du fait d'une autre particularité française dont l'origine remonte cette fois aux années 1930¹⁴ : l'existence de ce qu'on appelle souvent les Instituts, que sont les Etablissements publics à caractère scientifique et technologique – EPCST (tels le Centre national de la recherche scientifique – CNRS, l'Institut national de la recherche agronomique - INRA, l'Institut national de santé et de recherche médicale - INSERM, pour ne citer que les plus connus parmi les neuf existant). Ils intègrent des chercheurs (directeurs ou chargés de recherche) qui n'enseignent pas ou très peu, ce qui procède ici d'une déconnexion quasi-complète de l'enseignement à la recherche. Ce n'est pas sans peser par ailleurs fortement à la baisse sur le positionnement des universités françaises dans les classements internationaux, tel celui de Shanghai. Car, si les chercheurs de ces établissements sont intégrés à des unités mixtes de recherche (UMR) communes avec les universités, les points attribués pour leurs recherches ne sont comptabilisés que pour moitié dans les résultats des universités, la moitié

¹² En 2011, en application d'un accord de 2008 avec la Papauté, l'Etat français reconnaît la valeur des titres et diplômes canoniques, (théologie, philosophie, droit canonique), et notamment le doctorat, délivrés par les établissements d'enseignement supérieur catholiques reconnus par le Saint-Siège.

¹³ Ont également été parfois mis en place dans certaines écoles une organisation méthodique pour gonfler le nombre des produits de leur recherche, jouant des carences des modes de comptabilisation de cette production par les instances de reconnaissance académique. Comme le montre EducPros, l'IPAG Business school est ainsi monté en flèche dans le classement de la production scientifique des établissements français (occupant la deuxième place des écoles) en ciblant les revues bien classées les plus accessibles, en évitant de perdre du temps en collecte de données, en produisant à la chaîne et en multipliant les cosignatures d'articles de ses chercheurs (dont de non-producteurs antérieurs) <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/ipag-les-secrets-d-une-progression-fulgurante-en-recherche.html> .

¹⁴ Après la création de divers organismes de recherche durant cette décennie, le CNRS est créé par décret du 24 octobre 1939.

restante disparaissant ainsi purement et simplement du bilan français en termes de reconnaissance internationale de la recherche française.

1.2.2 Les dichotomies intra-universitaires

Par delà le dualisme institutionnel, la dichotomie formation-recherche propre aux universités présente une quadruple dimension.

Une première souce de dichotomie relève des cursus étudiants et procède de la volonté des décideurs publics, pertinente, de « professionnaliser » les universités, face aux profondes réticences qui s’y exprimaient de sortir de domaines de prédilection de l’enseignement académique et de la recherche fondamentale. Le décret du 7 janvier 1966 a créé dans cette perspective de nouvelles composantes au sein des universités : les Instituts universitaires de technologie (IUT). Leur vocation est alors d’insérer en deux ans leurs étudiants pour répondre aux besoins du marché du travail de personnels de niveau III de formation (techniciens). La déconnexion enseignement-recherche qui en résulte ne tient pas dans le cas d’espèce, comme pour les BTS ou CPGE, de l’absence d’enseignants-chercheurs puisque ceux-ci y sont partie prenante importante de la formation. Elle participe cependant d’un même effet de contournement des deux premières années universitaires classiques. La proportion des DUT poursuivant leurs études déjà considérable s’accroît encore sur les dernières années : on passe de 83% à 89% des diplômés qui ont poursuivi leurs études dans les deux ans pour les cohortes de 2009 et de 2013¹⁵. Ainsi, les étudiants qui sont sélectionnés en IUT (provenant à près des deux tiers des filières de bac général¹⁶) figurent parmi ceux qui seraient les mieux à même de réussir en accès direct en cursus universitaire classique, reviennent-ils largement après leur DUT vers la seconde et la troisième année de licence. Une autre voie de contournement est la poursuite d’études en licence professionnelle, diplôme créé par le décret du 17 novembre 1999 pour répondre aux besoins professionnels avec un niveau II de formation. Une proportion non négligeable de DUT (comme de BTS) contournent totalement les licences générales en entrant dans ces formations pour chercher à s’inscrire ensuite en Master. De nombreuses licences professionnelles se trouvent ainsi détournées de leur vocation fondamentale qui est l’insertion professionnelle immédiate.

Face à ces dérives, diverses réactions institutionnelles existent : fixation par le ministère d’un quota, voire interventions des directions des universités auprès des commissions de sélection des IUT, pour éviter de retenir un trop grand nombre de baccalauréats généraux¹⁷ ; évaluations négatives par le Hcéres des licences professionnelles ayant de forts taux de poursuite d’études, suivies de leur non ré-accréditation par le ministère ; instauration récente d’une entrée sélective en première année de master (et non plus en seconde) ; mise en extinction actuelle des licences générales dites suspendues (c’est-à-dire ne débutant qu’en troisième année

¹⁵ Flash n° 20, ES&R, décembre 2016, L’insertion professionnelle des diplômé.e.s de DUT

https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/explore/dataset/fr-esr-publications-statistiques/table/?sort=-publication_date_tri

¹⁶ En 2015-16, les nouveaux entrants en DUT (51 559 étudiants) sont pour 65,1% issus de bacs généraux (40,3% de S, 22,8% de ES et 2% de L), 29,9% de bacs technologiques et 2,4% de bacs pros. Repères et références statistiques, DEPP, MESNER, 2016, p. 167
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf

¹⁷ Les commissions justifient fréquemment leur choix des bacs généraux au détriment des bacs technologiques par l’insuffisance de candidatures pour compléter leurs effectifs.

de licence), comme celle de Gestion, pour amener les étudiants à intégrer d'emblée la première année de licence. Il reste que beaucoup de chemin reste à parcourir pour enrayer les contournements des licences par les filières censées être courtes et de professionnalisation immédiate. Cela passerait certainement par des dispositions bien plus draconiennes, à commencer par une dotation par tête à la hauteur des enjeux de parcours d'études dans le supérieur misant sur un continuum de formation en lien avec des apports en réelle adéquation avec la recherche du champ disciplinaire.

La deuxième source de dichotomie renvoie à des comportements rétifs d'universitaires face à des mutations institutionnelles pourtant anciennes. La loi Faure de 1968 avait ainsi fait disparaître les anciennes Facultés pour les remplacer par des Unités d'enseignement et de recherche, devenues depuis la loi Savary de 1984 les Unités de formations et de recherche (UFR). Il s'est alors agi d'articuler plus étroitement formation et recherche, en cherchant à rompre avec une culture facultaire focalisant, dans certaines composantes universitaires, sur l'enseignement et négligeant la recherche. Si la culture facultaire (qui procède également d'une logique d'autonomie des composantes vis-à-vis de l'établissement) reste vivace dans certains secteurs disciplinaires (notamment des sciences humaines et sociales - SHS, du droit et plus encore de médecine) et plus particulièrement encore dans certaines universités dominées par des « féodalités », de nets progrès sont cependant en cours depuis une décennie. Le rôle grandissant des conseils scientifiques de composante (à côté de départements chargés de la pédagogie) et la plus grande attention portée à la recherche dans les conseils de gestion des UFR en sont la traduction.

Une troisième source de dichotomie est liée à la précédente tout en s'avérant bien plus persistante : la variabilité de la représentation du métier et principalement du lien à la recherche, qui diffèrent d'une discipline à une autre. Elle peut s'expliquer non seulement par des considérations culturelles mais aussi et surtout financières, les deux n'étant d'ailleurs pas sans lien. Les effets attendus par les pouvoirs publics de retombées sociétales de la recherche scientifique, se traduisent en effet par des dotations financières sans commune mesure pour les chercheurs en Science-Technologie-Santé vis-à-vis de ceux des autres secteurs disciplinaires, tout particulièrement en termes d'allocations ministérielles et régionales pour les doctorants, de contrats de recherche émanant des entreprises ou du secteur public, de financements dans le cadre de grands réseaux de recherche, des projets d'investissement d'avenir... S'y ajoutent un net différentiel de dotations ministérielles initiales d'un secteur disciplinaire à un autre. La préservation de la recherche conduit de plus à maintenir et même accroître les postes d'enseignants-chercheurs même durant les périodes où les effectifs étudiants se tassent en Sciences et s'accroissent dans les domaines SHS et DEG (Droit-Economie-Gestion). Ces disparités de moyens inhérentes à l'attrait des autorités et entreprises pour la recherche du secteur STS n'est bien sûr pas sans créer d'importantes différences de culture disciplinaire et affecter le rapport à l'enseignement. Cela suscite et amplifie une primauté plus générale de la recherche en dépréciant fortement la considération des enseignants-chercheurs pour l'enseignement, d'autant que leur évaluation dans les Conseils nationaux des Universités (CNU) pour un avancement de carrière (du moins dans le changement de grade) se fait pour l'essentiel par seule considération de leur recherche. Confortée par une conception de l'intérêt général ancrée sur la recherche, on voit mal ce qui pourrait en infléchir foncièrement le cours, même si les

CNU indiquent aujourd'hui considérer la pédagogie et les activités administratives pour l'avancement de carrière.

Enfin, la quatrième source de dichotomie intra-universitaire relève du mode de structuration des compétences concernant la formation et la recherche au niveau cette fois des services centraux des universités. La loi Savary de 1984 a instauré deux nouveaux conseils centraux : le Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) pour superviser la politique de formation et les conditions de vie étudiantes ; le Conseil scientifique pour la politique scientifique. Bien que le Conseil d'administration ait toujours eu primauté, les deux autres conseils étant consultatifs pour la mise en œuvre de la politique d'établissement, cette dissociation a pu susciter au sein des universités l'émergence de conceptions et de cultures internes disjointes formation-recherche, avec des Vices présidents chargés respectivement de chaque champ. La loi ESR de 2014 a cependant corrigé cela en créant un Conseil académique (CAc) qui regroupe des membres de deux commissions : formation (CFVU) et recherche (CR). Ces regroupements sont de nature à favoriser l'émergence de stratégies intégrées des établissements, d'autant que cela s'accompagne dans de nombreuses universités d'un décloisonnement des fonctions des Vices-Présidents (VP) qui ne sont plus confinées séparément à la formation ou à la recherche et se trouvent associés à des VP délégués. Cependant, de par sa taille qui limite la portée des discussions, le CAc peut devenir une chambre d'enregistrement, ce qui n'est pas sans poser un problème de « démocratie universitaire », en lien notamment avec les nouvelles formes de gouvernance à caractère managérial à l'œuvre depuis la LRU. Ceci est d'autant plus vrai qu'avec, d'une part, les fusions des universités prises à leur initiative et, d'autre part, la création des Communautés d'universités et d'établissements (ComUE) décidée par les autorités publiques, qui, elles aussi, possèdent leurs CA et CAc, ce sont des mégastructures qui voient le jour : l'éloignement des enseignants-chercheurs (EC) des processus décisionnels tend ainsi à se creuser.

2. L'internalisation par les opérateurs de l'objectif de bonne articulation formation-recherche : une analyse fondée sur l'expertise des responsables institutionnels

L'analyse qui va être menée se place à présent au niveau des établissements pour mieux appréhender l'articulation formation-recherche sur la base de l'expérience des responsables du pilotage formation ou recherche (Vices-Présidents, VP) des établissements français ainsi que de leur évaluation (Délégués et conseillers scientifiques, DS et CS) à l'échelle nationale. Nous avons élaboré un questionnaire à leur adresse pour nous appuyer sur leur excellente connaissance des établissements sur le territoire national. Le choix des responsables institutionnels consiste ainsi à s'appuyer sur l'expertise des acteurs les mieux informés et les plus impliqués, et qui jouent ou ont joué récemment un rôle pilote dans les établissements d'enseignement supérieur. Il n'a bien sûr rien d'exclusif et un tel questionnaire pourrait également être adressé plus largement, aux directeurs de laboratoire, d'UFR, des conseils, etc., et plus généralement encore à l'ensemble de la communauté universitaire et à des fin opérationnelles dans une université.

L'enquête auprès des responsables institutionnels en formation et recherche

Notre enquête de terrain a été menée du 24 octobre au 10 décembre 2017, par l'envoi d'un questionnaire auprès de l'ensemble des responsables identifiés comme tels depuis 2010, et administré en ligne via le logiciel LimeSurvey, en utilisant les logiciels R pour les tris croisés et Iramiteq pour l'analyse textuelle des questions ouvertes. L'envoi sans relance, et garantissant l'anonymat des répondants, a été réalisé à partir des adresses méls : il a été effectué par les responsables de réseaux pour les Vices-Présidents formations (nommés VPF) et recherche (VPR) en fonction, par le responsable du département du Hcéres pour les conseillers scientifiques en fonction pour l'évaluation des formations (CSF), et directement par l'auteur sur constitution de ses propres listes de VP ou de listes Hcéres, aux conseillers et délégués scientifiques recherche (CSR et DSR) Hcéres (actuels et depuis 2010), ainsi qu'aux anciens VPF et anciens délégués scientifiques formation (DSF) Hcéres. Sur un total de près de 350 envois, 129 réponses ont été répertoriées. Après élimination des doublons ou de questionnaires insuffisamment renseignés, il est resté 101 réponses valides émanant de responsables de 49 universités, 5 instituts et 3 écoles. 31 des répondants sont féminins et 70 masculins, pour une population très centrée sur la tranche d'âge de 45 à 65 ans : 17 de 45-49 ans, 19 de 50-54, 20 de 55-59 et 21 de 60-64. La population de répondants est constituée de 69 professeurs des universités, 18 maîtres de conférences (dont 7 HDR) et 13 directeurs de recherche (instituts). On y trouve, en tant que responsables actuels : 16 VPF, 22 VPR, 11 CSF, 30 CSR ; en tant que responsables antérieurs : 13 VPF, 11 VPR, 12 CSF ou DSF, 18 CSR ou DSR, qui ont eu par ailleurs de nombreuses autres responsabilités importantes de niveaux inférieurs dans les établissements. L'appartenance disciplinaire des répondants est très diversifiée, la plupart des sections du Conseil national des universités (CNU) y étant représentée : 44 sur un total de 52.

Ces caractéristiques des répondants apparaissent conformes à celles de la population ciblée.

Le questionnaire comporte 57 questions réparties en 11 groupes, avec des questions fermées puis ouvertes afin d'élargir et d'affiner l'analyse. Les groupes de questions sont relatifs à : 1. la pratique professionnelle des enseignants-chercheurs (EC) ; 2. la gouvernance des établissements (pratiques, incitations, coordination) ; 3. le rôle de la tutelle ; 4. l'influence du système d'évaluation ; 5. les spécificités des filières disciplinaires ; 7. les différences écoles-universités dans l'ESR ; 8. les dispositifs de mise en œuvre de l'articulation de la formation à la recherche ; 9. la comparaison du système français vis-à-vis de celui d'autres grands pays ; 10. l'effet de la concurrence ; 11. les actions menées par les enquêtés dans l'exercice de leurs responsabilités.

La portée des résultats de l'enquête dépasse le cadre de cette seule étude. On centrera ici le propos sur les aspects portant plus particulièrement sur le diagnostic sur la mise en œuvre opérationnelle de l'articulation formation-recherche. D'autres résultats issus du questionnaire pourront faire l'objet de publications spécifiques complémentaires.

Nous allons rendre compte et analyser les réponses en focalisant successivement sur l'EC et la gouvernance des établissements puis sur les dynamiques institutionnelles.

2.1 L'EC, une personne ressources clef, à accompagner par l'adoption de dispositifs adaptés de gouvernance des établissements

Un large consensus existe sur ce qui, au niveau de l'EC, est de nature à contribuer à une bonne articulation formation-recherche. Pour 78 personnes (soit près de 93% des enquêtés ayant répondu à la question), cette articulation passe par un enseignement qui soit en lien avec l'activité de recherche de l'EC. De plus, y contribuent également pour 64 personnes et 76% des répondants à la question, des publications régulières ainsi que le savoir faire pédagogique de l'EC (respectivement 63 et 75%). En d'autres termes, l'adéquation des enseignements à une recherche fournie et adossée à un bon savoir faire pédagogique sont des attributs essentiels pour que l'enseignement bénéficie pleinement des apports de la recherche.

Ces caractéristiques utiles de l'EC n'en appellent pas moins l'adoption à l'échelle des établissements de dispositifs qui permettent d'atteindre l'objectif. On comprendra tout d'abord que l'attribution des enseignements, largement décentralisée dans les universités au niveau des départements pédagogiques, en soit une condition importante. Sauf dysfonctionnements locaux, pour lesquels les directions d'établissement ont vocation à remédier en dernier ressort (le président de l'université étant dans les textes celui qui attribue les services), cette affectation s'opère généralement eu égard aux centres d'intérêts des EC et donc en particulier de leurs activités de recherche.

Pour autant, la gouvernance des établissements apparaît dans les réponses comme jouant un rôle essentiel pour atteindre l'objectif de mise en adéquation formation-recherche, et tout particulièrement pour la mise en place, à l'échelle des universités, de dispositifs adéquats. Trois types de dispositifs suscitent un assez large accord, d'autres s'avérant plus controversés.

Le premier type de dispositifs est l'adoption d'une politique d'établissement coordonnée formation-recherche. Ce point fait le plus large consensus : 76 personnes, qui représentent 90% des répondants, vont en ce sens. A n'en pas douter les mesures nationales de décloisonnement des conseils d'établissements prises dans les textes et les dispositions adaptées récemment par les universités elles-mêmes dans leurs structures de pilotage (notamment par un copilotage de la formation et de la recherche) procèdent de nouvelles gouvernances qui peuvent jouer positivement.

Le second type de dispositifs, perçu également comme positif, est l'adoption de politiques de formation des EC. 52 enquêtés (soit 62% des répondants à la question) considèrent en effet que c'est un facteur de bonne articulation formation-recherche. Les dispositifs de formation par mise en situation d'enseignement se sont ainsi développés durant les dernières années dans le cadre des écoles doctorales, en restant cependant très centrés sur les besoins liés à la recherche. Par ailleurs, les postes de contractuels, les attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER) permettent aux jeunes chercheurs, principalement doctorants ou docteurs, d'assurer des enseignements (des travaux dirigés pour l'essentiel) dans les universités. Se sont également développées durant les dernières années des emplois de « post-docs » contractuels. Cependant, hormis des dispositifs de missions d'enseignement pour doctorants contractuels et pour stagiaires MCF, les mises en situation se font très largement sans formation à l'enseignement. Et cela agite peu, contrairement à la formation professionnelle des maîtres du primaire ou du secondaire qui, lorsqu'elle s'est trouvée édulcorée par la suppression des IUFM et la maîtrise des métiers de l'enseignement, a suscité fort logiquement d'importantes réactions. L'enseignement supérieur apparaît en fait, depuis toujours, comme le parent pauvre quant à l'intérêt porté à la pédagogie, comme si celle-ci n'était pas importante pour les étudiants, et alors même que l'on pointe dans les orientations gouvernementales depuis plus d'une dizaine d'années le besoin d'améliorer fortement les taux de réussite en licence¹⁸. Nombreux sont par ailleurs

¹⁸ Un plan réussite en licence a été mis en place sous l'égide de Valérie Pécresse en 2008 pour amener les établissements à améliorer des taux de réussite très faibles en première année. Les établissements se sont pour nombre d'entre eux largement mobilisés du moins dans un premier temps. Car faute de fléchage des moyens dédiés à la pédagogie, les dispositifs ont été largement abandonnés par la suite. Avec la nouvelle

les établissements qui ont modulé durant leurs premières années à la baisse les services de maîtres de conférences durant leurs premières années d'exercice. L'argumentaire généralement invoqué est cependant plus particulièrement de ne pas entraver la progression de la recherche des nouveaux recrutés par une charge excessive d'enseignement. L'accompagnement de l'activité pédagogique des EC, fusse celle des moins expérimentés, n'en reste pas moins très peu développé pour ne pas dire embryonnaire, de sorte que ces dispositifs apparaissent très insuffisants eu égard aux enjeux. Cela conduit certains des enquêtés à préconiser un droit à la formation initiale en pédagogie, à une formation obligatoire à l'enseignement et aux pédagogies actives, ces dernières étant de fait appelées à s'étendre fortement avec le développement du numérique, des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement - TICE (déjà largement engagé bien sûr) et de l'expansion à venir des MOOCS (formation en ligne ouverte à tous).

Le troisième type de dispositifs perçu favorablement est la réforme du système de recrutement et d'avancement de carrière. Ici encore, 52 personnes (62% de ceux qui ont répondu à la question) y adhèrent. Il y est question d'une meilleure prise en compte des activités pédagogiques et d'administration de l'enseignement pour l'entrée et l'avancement de carrière. Ce positionnement tranche singulièrement avec les critères pris en compte en la matière par de nombreux Conseils nationaux des universités (CNU), instances de qualification et de promotion des EC, qui focalisent essentiellement sur le volet recherche des postulants. Malgré des évolutions en cours dans les critères de recrutement la disproportion y reste extrêmement forte entre la recherche d'une part, la pédagogie et l'administration d'autre part. En d'autres termes, il est de l'intérêt premier d'un jeune EC, individuellement rationnel et calculateur, ce qu'il n'est pas toujours, de ne pas porter foncièrement attention à la pédagogie et à l'administration pour progresser réellement dans la carrière. Ces activités, essentielles pour le bon fonctionnement des établissements, donnent bien lieu à des primes et sont considérées pour les avancements de grades mais sont par ailleurs très peu valorisées pour le changement de corps de MCF à professeur. Avec ce mode de recrutement et de promotion, qui échappe très largement aux universités, se pose bien évidemment pour elles un problème majeur de fonctionnement. Le projet politique actuel de faire disparaître le CNU pourrait se comprendre comme une réponse à ces difficultés, mais ceci reste à confirmer.

D'autres types de dispositifs font l'objet d'avis divergents, voire d'oppositions, du fait probablement qu'ils touchent à la nature même de l'exercice du métier d'EC. Ils ne feront pas l'objet de ce fait ici de réels commentaires. La réforme du statut des EC divise les répondants à l'enquête en parts égales de 34 personnes (40%). La modulation des services d'enseignement, qui pourrait en être une caractéristique première avec bien sûr la mise en extinction du statut de titulaire de la fonction publique, constituent des perspectives fortement controversées. Par ailleurs, pour ce qui concerne les modalités d'incitation auprès des EC, que pourraient ou devraient mener les établissements, celles à caractère financier pour le développement de l'activité de recherche recueillent plus d'avis négatifs (42) que positifs (31), ce qui traduit une réelle opposition des responsables universitaires aux pratiques qui se déploient fortement dans les écoles.

mandature d'après l'élection présidentielle de 2017, le thème de la réussite en licence semble susciter un nouvel élan dont il est trop tôt à ce jour pour en préciser la nature et les effets.

2.2 Des doutes sur les mutations institutionnelles et des convictions quant à l'existence de capacités propres des opérateurs

Le premier élément à mettre ici en exergue est le fait que les répondants considèrent très majoritairement comme insuffisants les dispositifs actuels de pilotage de la formation par la recherche : c'est le cas de 44 personnes qui représentent 72% des répondants à la question. On en appelle donc logiquement à des réformes du système universitaire français pour mieux articuler formation et recherche mais pas dans une aussi large proportion puisque 32 répondants sont pour et 26 contre. Est-ce à dire qu'il y ait des craintes sur les réformes que pourraient mener les autorités publiques et que l'on considère que la mise en œuvre d'une bonne articulation formation-recherche passe avant tout par des mesures adoptées à l'échelle de l'établissement ?

Cette interprétation sur les potentialités des établissements est confirmée par la préconisation de mise en place de nouveaux dispositifs : cela emporte une large adhésion avec 45 enquêtés qui y sont favorables (74% des répondants à la question). Le confirment également les indications fournies concernant les modalités de mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs. La question ouverte qui y renvoie met en effet en évidence que les dispositifs à instituer sont principalement internes aux établissements : amélioration continue de l'enseignement, congés de transformation pédagogique, innovations pédagogiques liant enseignement et recherche, apprentissages par projets dès la licence, reconnaissance interne de l'engagement pédagogique... Par ailleurs, l'intervention des chercheurs en cycle licence, disposition ici encore du ressort des établissements, est également jugée très utile pour 29 répondants (64%), utile pour 9, sur un total de 45 répondants. Il en est de même de l'accueil des étudiants dans les laboratoires, très utile pour 30, utile pour 12 répondants (sur un total de 45).

On trouvera encore confirmation de la précédente interprétation par la perplexité des responsables à l'égard de mutations qui peuvent retirer aux opérateurs leur capacité de maîtrise dans les processus d'articulation à l'œuvre. Existe ici en effet une grande méfiance à l'égard des ComUE qui ont été récemment mises en place. Car si une politique coordonnée intra-établissement fait très large consensus (90% étant favorables), le chiffre tombe à 29% de favorables (24 des répondants à la question) pour 37% de défavorables s'agissant de la mise en place d'une coordination à l'échelle des ComUE. La crainte de « rationalisations » qui ne soient pas réellement maîtrisées et qu'il en résulte une mauvaise coordination peuvent apparaître ici comme des éléments explicatifs d'un tel positionnement. Ceci étant, le renforcement des compétences régionales suscite plus encore les oppositions : 56 réponses négatives (67% des répondants) pour seulement 6 avis positifs. L'absence de réelles compétences et capacités d'expertise des régions en matière d'enseignement supérieur et de recherche peut largement expliquer ces réponses. De plus, les réticences à l'égard des régions mais aussi des ComUE peuvent s'interpréter en tant que source d'inquiétude à l'égard d'un tarissement des financements par leur déplacement de l'Etat vers les régions, qui pourrait susciter une réduction drastique des ressources publiques. De fait, l'amélioration de l'articulation formation-recherche passe pour les enquêtés par une plus grande équité dans l'affectation des ressources entre les établissements : 45 personnes qui représentent 54% des répondants se sont en effet prononcées positivement sur ce point, 14 seulement étant contre. Il convient ici encore de faire le lien entre ce résultat et les réticences suscitées par le développement de la concurrence entre les établissements : 41

enquêtés (71% des répondants à la question) répondent en effet négativement à la question suivante : le développement de la concurrence entre les établissements vous semble-t-il pouvoir contribuer à une meilleure articulation formation-recherche. La concurrence croissante entre les établissements de l'ESR et les craintes de tarissement des ressources des établissements les moins attractifs et les moins compétitifs interrogent en effet sur leur pérennité, en particulier sur le lien qu'ils pourront continuer à entretenir entre leur formation et leur recherche s'ils sont amenés à ne plus former qu'en premier cycle de licence.

Enfin, le rôle joué par le système d'évaluation de l'ESR est lui mis sur la sellette. 72% des répondants (48 personnes) ne pensent pas que le système d'évaluation français contribue de manière satisfaisante à l'articulation formation-recherche. Cela vaut pour l'évaluation externe des établissements réalisée par des instances nationales (Hcéres pour les formations LMD et pour la recherche universitaire, Commission consultative nationale des IUT pour les DUT, Commission des titres d'ingénieur - CTI pour les écoles d'ingénieur). En effet, 32 responsables (67% des répondants) jugent insuffisante l'évaluation externe pour améliorer l'articulation formation-recherche. Mais, l'évaluation interne conduite par les établissements (l'autoévaluation) est également mise en cause par 26 d'entre-eux (54%) contre 19, poussant en quelque sorte au développement de cette évaluation dans les établissements afin de faire progresser les dispositifs permettant une meilleure articulation formation-recherche. De quoi contribuer à des progrès par la mise en œuvre de nouveaux dispositifs que les responsables appellent de leurs vœux.

Conclusion : au-delà des diagnostics, des préconisations

Il est des héritages institutionnels qui s'avèrent difficiles à porter. A n'en pas douter tel est le cas pour notre thème d'études : l'architecture du système d'enseignement supérieur et de recherche avec ses strates et la prolifération d'institutions non coordonnées sont sources de dualisme et de dichotomies institutionnelles formation-recherche. Manque de cohérence, faible lisibilité du système, détournement des étudiants des parcours adaptés à leur profil, en particulier de l'accès direct aux études longues, effets d'éviction du doctorat, manque de reconnaissance de l'implication complète des EC, fragmentation statutaire avec les chercheurs non enseignants des Instituts, sont autant de profondes carences insitutionnelles dans une optique de bonne articulation formation-recherche.

Un flot ininterrompu de réformes a pourtant eu lieu, les gouvernements successifs souhaitant marquer l'histoire de leur empreinte. Certaines mesures ont joué ou jouent favorablement pour remédier à certaines dichotomies universitaires : remise en cause de la culture facultaire, décloisonnement formation et recherche dans les instance décisionnelles, mise en extinction des licences suspendues, déplacement de la sélection d'entrée de la seconde à la première année de master, mesures pour favoriser l'insertion professionnelle des doctorants... Il s'agit cependant de mesures qui finalement s'avèrent assez cosmétiques : elles nécessitent une réelle implication des opérateurs et des EC mais sans véritablement s'attaquer au fond du problème qui est celui du dualisme insitutionnel.

Remédier au dualisme institutionnel passerait par des mesures structurelles qui consisteraient à réarticuler profondément le système, par l'intégration, voire *a minima*

par une coordination très étroite, de ses diverses parties constitutantes : BTS, CPGE, écoles, universités, Instituts. Cette intégration et/ou coordination étroite pourraient notamment s'opérer de la manière la plus poussée sur des périmètres régionaux, ce qui irait dans le sens des coordinations territoriales qui se dessinent. Il conviendrait cependant de préserver dans cette perspective l'égalité des territoires par de mesures fortes de péréquation nationale. Pour l'heure, aucun gouvernement n'a pris le problème de la réforme structurelle à bras le corps tant les résistances et les intérêts particuliers sont puissants et divergents. C'est pourtant du ressort des pouvoirs publics de veiller à l'intérêt général, et notamment en matière d'articulation formation-recherche car on touche ici à une question d'avenir non seulement par l'insertion sociale de la jeunesse mais aussi pour la place de la société française dans l'économie dite de la connaissance.

Si une telle refonte systémique s'amorçait, les opérateurs, et en particulier les établissements universitaires, se trouveraient en position bien plus favorable pour réduire les dichotomies intra-établissements. Les potentialités du développement et de diffusion des nouvelles pratiques ressortent de notre enquête : à travers des formes diverses d'accompagnement par les établissements des EC pour qu'ils exercent pleinement les différentes facettes de leur métier ; par une amélioration continue des pratiques à l'appui des expériences de terrain et du benchmarking. Cela jouerait d'autant plus si une véritable valorisation de l'ensemble des missions des EC pouvait bénéficier d'une impulsion nationale significative.

Bibliographie

AN, Assemblée nationale, France, (2013), Avis présenté au nom de la Commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire sur le projet de loi de finances pour 2014 : tome IX n° 1429 - Recherche et enseignement supérieur, enseignement supérieur et vie étudiante, par M. Emeric Bréhier, 10 octobre <http://www.assemblee-nationale.fr/14/budget/plf2014/a1429-tlX.asp>

BANCE P. et DIDISSE J. (2015), *Nouveaux modes d'internalisation des missions publiques et bifurcation institutionnelle du système universitaire français*, in Bance P., L'internalisation des missions d'intérêt général par les organisations publiques, PURH, février, <http://www.ciriec.ulg.ac.be/notre-reseau/sections-nationales/france/publications/linternalisation-des-missions-dinteret-general-par-les-organisations-publiques/>

CPU, (Conférence des Présidents d'Universités), (2014), Colloque « Les universités et l'innovation, agir pour l'économie et la société » de la CPU Lyon les 21, 22 et 23 mai 2014 <http://www.cpu.fr/colloque/les-universites-et-linnovation-agir-pour-leconomie-et-la-societe/>

FOREST F., (dir.), (2012), Les universités en France. Fonctionnement et enjeux, PURH, juin

HENKEL, M., (2004), La relation enseignement-recherche. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 16, n° 2, février

MENSR, (2015), « Pour une société apprenante, Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur », comité présidé par S. Béjean, septembre http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf

Bibliographie : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/9/STRANES_bibliographie_rapport_461129.pdf

ROZAN, R., (2010), « Le lien entre enseignement supérieur et recherche », colloque Quelle université française pour demain?, Fondation Res Publica, 06 novembre https://www.fondation-res-publica.org/Le-lien-entre-enseignement-superieur-et-recherche_a512.html

TIRAN A., (2016), « L'Etat stratège et la réforme des universités » in Bance P. (dir.), Quel modèle d'Etat stratège en France ?, PURH, octobre http://www.ciriec.ulg.ac.be/wp-content/uploads/2017/11/etat_strategie_open.pdf

UE, Union européenne, (2000), Conseil européen des 23 et 24 mars, Conclusions de la présidence http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm