

L'université qui change : un oxymore ?

Faouzi Bensebaa, Université Paris Est, IRG

Isabelle Vandangeon-Derumez, Université Paris Est, IRG

Correspondance : bensebaa@univ-paris12.fr

vandangeon@univ-paris12.fr

Tél./fax : 01 64 39 01 37

Résumé : S'appuyant sur le cas d'une fusion entre deux départements de la faculté des sciences économiques et de gestion d'une université de l'est parisien, cette recherche examine les capacités de changement des universités françaises, alors qu'elles font face à des réformes profondes, illustrées par la loi portant réforme des universités, votée par le parlement français en juillet 2007. Les résultats obtenus, au moyen de l'analyse de données primaires, fait ressortir les éléments du contexte organisationnel qui ont opéré comme facteurs de blocage de changement, sur lesquels il est important d'agir pour créer une capacité à changer. Ce n'est pas tant la caractéristique hautement institutionnalisée de l'université, mais plutôt la dimension pluraliste et professionnelle de l'organisation qui a, dans ce cas, limité la capacité à changer. Les résultats laissent entendre également qu'à moins de réformes encore plus fortes, la réussite du changement passe par la mise en place de conditions de travail octroyant du sens en favorisant les interactions entre acteurs et en développant une véritable ligne stratégique.

Mots clés : changement – capacité à changer - bureaucratie professionnelle -organisations - universités

Abstract: Learning the case of a merger between two departments of the Faculty of Economics and Management at a university in the east of Paris, this research examines the capacity for change French universities, although they face reforms, as illustrated by the deep reforms universities, which was passed by French parliament in July 2007. The results obtained by means of the analysis of primary data, indicate the elements of organizational context which operated as blocking change factors, which it is important to act to create a capacity to change. It is not the highly institutionalized feature of the university, but rather the pluralistic and professional organization size which, in this case, limited the ability to change. The results also suggest that unless deep reforms, success change is the setting up of working conditions in granting sense for the interaction between actors and developing a real strategic direction.

Key words: change – capacity to change – professional bureaucracy - organizations – universities

L'université qui change : un oxymore ?

Nulle modernisation décrétée en haut lieu ne peut être opérante si elle ne parvient à faire sens chez ceux qui sont censés la mettre en mouvement.

Jean-Michel Dunay, Le Monde, 6-7 janvier 2008

Résumé : S'appuyant sur le cas d'une fusion entre deux départements de la faculté des sciences économiques et de gestion d'une université de l'est parisien, cette recherche examine les capacités de changement des universités françaises, alors qu'elles font face à des réformes profondes, illustrées par la loi portant réforme des universités, votée par le parlement français en juillet 2007. Les résultats obtenus, au moyen de l'analyse de données primaires, fait ressortir les éléments du contexte organisationnel qui ont opéré comme facteurs de blocage de changement, sur lesquels il est important d'agir pour créer une capacité à changer. Ce n'est pas tant la caractéristique hautement institutionnalisée de l'université, mais plutôt la dimension pluraliste et professionnelle de l'organisation qui a, dans ce cas, limité la capacité à changer. Les résultats laissent entendre également qu'à moins de réformes encore plus fortes, la réussite du changement passe par la mise en place de conditions de travail octroyant du sens en favorisant les interactions entre acteurs et en développant une véritable ligne stratégique.

Mots clés : changement – capacité à changer - bureaucratie professionnelle -organisations - universités

Abstract: Learning the case of a merger between two departments of the Faculty of Economics and Management at a university in the east of Paris, this research examines the capacity for change French universities, although they face reforms, as illustrated by the deep reforms universities, which was passed by French parliament in July 2007. The results obtained by means of the analysis of primary data, indicate the elements of organizational context which operated as blocking change factors, which it is important to act to create a capacity to change. It is not the highly institutionalized feature of the university, but rather the pluralistic and professional organization size which, in this case, limited the ability to change. The results also suggest that unless deep reforms, success change is the setting up of working conditions in granting sense for the interaction between actors and developing a real strategic direction.

Key words: change – capacity to change – professional bureaucracy - organizations – universities

INTRODUCTION

De nombreuses réflexions sont menées dans les sciences sociales d'une manière générale et dans les sciences de gestion d'une manière particulière sur le changement dans les organisations. La littérature sur ce sujet, que ce changement soit stratégique, structurel, technologique, culturel, humain, etc., est prolifique. Plusieurs écoles de pensée contribuent à l'amélioration de la compréhension du phénomène du changement (par exemple, Beer et Nohria, 2000 ; Pettigrew *et al.*, 2001 ; Rajagopalan et Spreitzer, 1997 ; Van de Ven et Poole, 1995). Cependant, une question critique à laquelle sont confrontées les organisations aujourd'hui ne porte pas sur le changement en réponse aux transformations rapides de l'environnement - la récurrence du changement fait que les entreprises s'interrogent désormais sur l'emploi même du terme changement -, mais sur la façon de se donner les moyens de changer. Ainsi, des entreprises mettent en place une méthodologie de changement à l'image d'EDF avec la méthode LITCHI. Cette méthodologie permet de développer en interne une capacité managériale d'accompagnement du changement. De même, un certain nombre de contributions ont tenté d'aider les organisations à mettre en place avec succès le changement (comme par exemple, Armenakis *et al.*, 1999 ; Galpin, 1999 ; Judson, 1991 ; Kotter, 1995).

Portant sur le changement, l'intérêt de la présente recherche était au départ double. Tout d'abord, bien que la littérature soit abondante, peu de contributions théoriques, telles que celles de Gioia et Chittipeddi (1991) et March (1988), concernent les universités. Une grande partie des écrits portant sur les organisations publiques concerne les hôpitaux ou les entreprises publiques ayant été privatisées partiellement ou totalement (par exemple, Claveranne *et al.*, 2003 ; Denis et Valette, 2003 ; Mc Nulty et Ferie, 2004). En France, il existe également un certain nombre de travaux dans le courant sociologique portant sur la mise en place de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) (*cf.* par exemple Borja, 2006), ils sont toutefois peu nombreux en management stratégique. Mais ce qui rend original ce cas, c'est qu'il sort des champs traditionnels de décisions imposées par le haut, même s'il s'inscrit dans un cadre plus large d'une dynamique contextuelle, dans la mesure où c'est avant tout le projet de deux départements ayant délibérément choisi de fusionner. Il était dès lors intéressant d'observer les démarches employées en matière de déploiement de changement dans ce type d'organisations et d'essayer d'apprécier le poids du contexte structurel dans les démarches. En effet, les universités constituent des organisations dont le fonctionnement

particulier apparenté à la bureaucratie professionnelle au sens de Mintzberg (1995), ou encore à une organisation pluraliste (Denis *et al.*, 2001), peut nécessiter un accompagnement distinct de celui, plus classique, pouvant être développé dans les organisations privées. Ensuite, il était pertinent de positionner ce changement au sein d'un contexte institutionnel plus vaste de réformes, dans la mesure où la problématique du changement commence à concerner également les organisations publiques peu habituées aux grands bouleversements. Ainsi, les universités en France ont connu un premier mouvement de changement avec la réforme LMD. Face à cette situation, deux attitudes ont été observées : un habillage quelque peu artificiel de l'offre de formation existante afin de correspondre au cadre proposé par la réforme ; un réel questionnement sur la pertinence de l'offre de formation en usage. La réforme LMD a été également un révélateur de la mise en concurrence de l'offre universitaire publique face à l'offre privée et au développement de licences professionnelles, sur des formations relativement spécialisées telle que la gestion, se traduisant souvent par une baisse des effectifs en troisième année de licence pour les étudiants souhaitant un cycle de formation court et la recherche d'écoles de commerce en Master 1 proposant un cycle complet Master (non sélectif à l'entrée en Master 2 comme à l'université). Un second objectif de la réforme était de rendre cohérente l'offre de formation au sein de l'université mais également entre universités afin de créer des pôles de compétences. Aujourd'hui, la loi de réforme des universités, dite loi Pécresse, renforce la position externe pour le changement. Une question se pose dans ce nouveau contexte : les universités sont-elles en mesure de faire face aux changements qui se dessinent et à l'instar des entreprises privées, doivent-elles développer en interne une capacité à changer ? En d'autres termes, la problématique du changement aujourd'hui, au-delà du contenu des projets de changement, porte de plus en plus sur l'accompagnement du changement et sur son processus. Cette problématique est-elle transposable aux universités dans les mêmes conditions que les organisations privées, compte tenu du contexte de réformes dans lequel se trouvent les universités ? Ou encore, est-ce parce que les universités sont peu amenées à évoluer (elles n'ont peut-être pas les mêmes impératifs de changement que les entreprises) que l'accompagnement du changement ne doit pas être considéré comme central ?

Par opportunisme méthodologique, nous avons choisi de nous intéresser à un cas de changement proche relevant de cette problématique de changement. Ce cas porte sur la création en 2007 d'un institut au sein d'une Faculté des Sciences Économiques et de Gestion (F.S.E.G.). La création de cet institut a entraîné la fusion de deux départements : le

département commercial et le département de gestion. Ces deux départements étaient considérés comme offrant des formations relativement complémentaires. Leur rapprochement visait à rendre l'offre de formation cohérente dans le cadre de la nouvelle entité, à savoir l'institut, et à augmenter la taille critique de celui-ci.

Le cas nous a semblé intéressant dans la mesure où il était susceptible de nous conduire à soulever deux questions majeures : pourquoi un projet qui remportait l'adhésion d'un nombre important d'acteurs au départ a-t-il été difficile à mettre en place ? Les universités sont-elles en mesure de développer une capacité à changer ?

Trois parties structurent les propos qui suivent. La première porte sur la méthodologie de la recherche choisie et sur les caractéristiques de l'étude de cas. Le choix de démarrer cette recherche par la méthodologie et de ne pas faire de cadrage théorique au départ est lié, comme nous l'avons déjà évoqué, à l'opportunisme méthodologique : le cas existait à côté de nous. Et comme nos observations informelles et impromptues nous laissaient entendre que tout ne se passait pas aussi bien que l'aurait laissé croire l'enthousiasme de départ, il fallait analyser et comprendre pourquoi, afin de faire progresser les connaissances sur le thème du changement. La deuxième partie analyse le projet de changement observé et porte son attention aux facteurs organisationnels qui ont bloqué le processus de changement. La dernière partie s'intéresse au développement d'une capacité à changer pour les universités en mettant en évidence la finalité de cette capacité et les voies pour y parvenir.

1. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET ÉTUDE DE CAS

Deux points font l'objet de cette première partie : la description du design de la recherche (1.1.) ; la présentation de l'étude de cas (1.2.).

1.1 DESIGN DE LA RECHERCHE

La problématique de cette étude est initialement apparue grâce à des constats de dysfonctionnements sur le terrain et des discussions informelles avec des collègues enseignants-chercheurs, enseignants et des membres du personnel administratif. Ces éléments laissaient entendre que le rapprochement était source de difficultés. Ces éléments constituaient en même temps une première piste de recherche qu'il fallait creuser plus précisément afin de pouvoir envisager la compréhension du processus de changement. À titre d'exemple, les paroles du type « *on ne sait pas où on va* » (*enseignant*), « *je ne sais pas ce que je vais devenir l'année prochaine* » (*administratif*), « *je vais chercher une autre place*

ailleurs » (*administratif*), « *je démissionne* » (*administratif*), requièrent de nombreuses interrogations sur les modalités de changement et sur la méthode de changement définie.

L'opportunisme méthodologique a conduit à privilégier l'approche inductive, qui constitue un processus de compréhension des phénomènes par l'observation, devant permettre la formation de lois et de principes (Symon et Cassel, 1998). L'approche inductive utilise en général la démarche qualitative.

Celle-ci a pour caractéristique principale de vouloir donner du sens aux données empiriques dans le but d'apprécier un phénomène plutôt que de le mesurer. Comme la réflexion porte, dans le cadre de notre étude, sur les modalités du changement utilisées par l'entité universitaire, il s'agit donc de donner du sens aux propos recueillis auprès de différents individus pour essayer de comprendre le processus du changement, notamment ce qui a émergé comme le plus saillant pour les acteurs et ce qui a pu être source de difficultés et de problèmes.

La nature de l'échantillon s'est imposée d'elle-même : les individus interrogés ne pouvaient être que les acteurs ayant vécu le changement. Toutefois, parmi les deux entités concernées, certains acteurs étaient moins touchés par le changement lui-même, leur offre de formation n'étant pas remise en cause par le rapprochement (formation en finances, en contrôle de gestion, etc.). Nous avons donc écarté de notre échantillon ces acteurs et nous nous sommes concentrés sur ceux directement influencés par ce rapprochement : les secrétariats des deux entités, les responsables des formations en marketing et en management commercial. Nous avons élargi cet échantillon à des acteurs plus institutionnels (le doyen de la FSEG, la vice-présidente de l'université chargée du conseil d'administration). Sur le plan de la taille de l'échantillon, le « point de saturation » (Mucchielli, 1996) a été retenu, en partant de l'idée selon laquelle la méthodologie qualitative doit être associée à la prise en compte des contextes étudiés. Ce qui signifie que l'observation empirique peut être arrêtée lorsque le recueil des données n'apporte plus rien de significatif à l'étude. Dans cette optique, le rôle du chercheur est crucial ici. C'est à lui d'apprécier l'occurrence du point de saturation. Ce principe vise à accroître la validité interne de l'étude (Thiétart, 1999). De surcroît, ce qui importe en méthode qualitative, ce sont les données collectées plutôt que le nombre d'individus interrogés (Neuman, 1999), contrairement aux méthodes quantitatives. L'utilisation de cette méthode a conduit à inclure quatorze individus dans notre échantillon (sept personnes du département commercial, cinq personnes du département de gestion, le doyen, la vice-présidente de l'université). Aller au-delà de ces individus n'apportait pas d'éléments complémentaires dans la mesure où les personnes interrogées sont représentatives

des enjeux du changement tant du côté du département commercial que du département de gestion.

La méthode de l'entretien a été retenue pour comprendre l'environnement dans lequel opèrent les interviewés (Uzunier *et al.*, 1993) et surtout accéder aux construits des interlocuteurs. En effet, comme les organisations sont considérées avant tout comme des systèmes relationnels, en interrogeant les individus, on met à jour les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues, leurs stratégies de travail, les problèmes qu'ils rencontrent et la manière dont ils les résolvent ou s'y adaptent. Autant d'éléments qui peuvent favoriser ou empêcher le changement. L'écoute permet de révéler de nombreux problèmes, généralement de deux types : les stratégies des personnes, et les relations de pouvoir entre elles. L'écoute permet d'analyser l'orientation et la stratégie de la personne, et la manière dont elle interagit avec ses collègues, alliés ou adversaires. Chacun ayant un fonctionnement psychologique qui lui est propre, plusieurs stratégies sont possibles dans une même situation, comme la stratégie de retrait, très fréquente : moins vous vous engagez, moins vous gagnez, mais également moins vous perdez. L'analyse d'ensemble d'un système permet au chercheur de faire des hypothèses successives sur le jeu des acteurs, afin d'identifier les dysfonctionnements de l'organisation et les éléments favorables ou défavorables au changement. Ces entretiens ont été enrichis de nombreuses observations, réalisées lors de réunions de travail ou de réunions de l'institut.

Les entretiens se sont déroulés sur site avec une durée comprise entre une demi-heure et une heure. Un certain nombre de contraintes ont été envisagées pour choisir le type d'entretien. Il s'agissait ici de saisir les construits personnels des acteurs de terrain ayant vécu le changement. Le processus de changement et la représentation des acteurs sont uniques. Ainsi, sans être trop directifs, nous avons établi une liste de thèmes à aborder au cours des entretiens : il s'agissait d'évoquer la perception des enjeux du changement pour chaque département, et ensuite de déterminer la position de la personne interrogée par rapport au projet de fusion et l'image qu'elle se faisait de la nouvelle entité et de son fonctionnement. Les thèmes concernaient plus le déploiement du changement en tant que telle avec notamment la façon dont la personne percevait son implication dans le processus que la formalisation du nouveau cadre organisationnel. La conclusion de l'entretien portait sur les difficultés rencontrées et les blocages individuels.

1.2 L'ETUDE DE CAS

Avant la fusion, la FSEG était organisée en quatre départements, dirigés par quatre enseignants-chercheurs comme l'indique le tableau 1 ci-dessous.

Faculté de sciences économique et de gestion (FSEG)			
Département d'Économie	Département Miage	Département de Gestion	Département Commercial
Formation : Licence 1 à Master 2	Formation : Licence 3 à Master 2	Formation Licence 3 à Master 2	Formation : Licence 3 à Master 2
1500 étudiants	300 étudiants	300 étudiants	600 étudiants
25 enseignants titulaires	10 enseignants titulaires	25 enseignants titulaires	6 enseignants titulaires
10 agents administratifs	4 agents administratifs	10 agents administratifs	4 agents administratifs

Tableau 1 - Organisation de la faculté de sciences économiques et de gestion avant la fusion des départements de gestion et commercial

Avant de développer l'étude de cas, il doit être noté que celle-ci concerne uniquement les domaines marketing et commerciaux en master et les licences gestion et commerciale, directement touchées par la fusion des deux départements. Les autres Masters (Finance, Contrôle de gestion et Ressources Humaines, etc.) ont certes été remaniés mais n'ont pas été directement modifiés par la fusion, leur offre de formation ne se situant pas dans le même domaine.

Deux faits principaux caractérisent la phase précédant la fusion. Il y a eu d'abord une demande de positionnement de la part du doyen de la FSEG. Cette demande a conduit à des entretiens individuels entre le doyen et les principaux acteurs du département commercial concernés par le rapprochement (ceux de notre échantillon). Au cours de cet entretien, le doyen a demandé à chaque personne de s'exprimer sur le projet de fusion, ses enjeux et la façon dont chacun percevait la nouvelle organisation notamment l'évolution de l'offre de formation. Le second fait concerne également une demande de positionnement, émanant cette fois-ci du directeur du département commercial. De façon informelle, le directeur, avant de se positionner lui-même sur le projet, a demandé aux membres permanents de son équipe

(pédagogique et administrative) ce qu'ils en pensaient. Ces deux demandes conduisirent à l'émergence d'une large majorité favorable au rapprochement. Le directeur du département commercial, plus sceptique quant à la concrétisation du projet (alors que le terme évoqué était rapprochement ou fusion, il préférait pour sa part employer le terme absorption), se retrouva en minorité et écarté de la suite du processus.

La deuxième phase dite de proposition a couru jusqu'en avril-mai 2007. Elle se traduit par différentes réunions entre le directeur de l'institut et les individus composant les deux départements (enseignants, personnel administratif), entre la responsable administrative de la FSEG et les deux responsables administratifs des deux départements, etc. Ces réunions avaient pour but de clarifier les rôles des différentes personnes dans la nouvelle organisation et de rendre cohérente l'offre de formation (aussi bien dans l'articulation des spécialités que le contenu pédagogique des formations). Au départ, du côté des enseignants comme du côté des administratifs, les toutes premières discussions étaient relativement ouvertes. Chacun faisant des propositions d'organisation pour l'avenir en fonction de ses propres perceptions. Toutefois, assez rapidement, des directives sont venues fermer les discussions aussi bien sur l'offre de formation que sur l'organisation administrative. Ce revirement de mode de changement a très vite entraîné des réactions de retrait de la part de certains acteurs, ou de « *fatalisme* » de la part d'autres acteurs. Face à ces attitudes, une nouvelle réunion, regroupant les enseignants du département commercial, les responsables du département et de la faculté, ayant pour objet de trouver un compromis sur les éléments fondamentaux composant la nouvelle organisation, a lieu. Mais, là encore, la réunion ne répond pas aux attentes des acteurs, ce qui entraîne le repli d'un certain nombre. Pour certains acteurs du département commercial, l'absorption était définitivement actée, avec le sentiment que quoi qu'ils disent, ils ne seraient pas écoutés. En même temps, les décisions s'accélérent, car il faut préparer la rentrée 2007 et le nouveau directeur souhaite qu'une nouvelle offre de formation puisse être proposée aux étudiants. D'autres réunions sont organisées au niveau pédagogique afin de formaliser les nouvelles maquettes sur la base des instructions émises. Les choix concernant le fonctionnement des secrétariats sont définitivement fixés, les responsabilités des diplômes devaient être réparties par la suite.

Le déploiement de la nouvelle organisation commence alors au mois de mai avec le recrutement des nouveaux étudiants et la mise en place des concours et des entretiens de sélection. Si cette période était relativement bien gérée au niveau administratif, c'était loin d'être le cas au niveau pédagogique, le remaniement de l'offre soulevant en effet des interrogations concernant l'avenir de certains parcours (manque de candidats notamment au

niveau Licence). Avec la rentrée universitaire, l'organisation administrative est mise à mal : départ d'une responsable administrative de diplôme, mutation annoncée pour janvier 2008 d'une autre responsable de diplôme, difficultés à recruter du personnel administratif compétent, des étudiants un peu perdus, une information peu aisée à trouver, une ambiance devenue tendue dans les deux anciens départements, des coûts de coordination de plus en plus élevés, la formation du nouveau personnel administratif étant réalisée par les responsables pédagogiques de diplômes. Le secrétariat est désorganisé et les personnes commencent à manifester leur impatience quant à la mise en place d'une organisation stable permettant de travailler dans de bonnes conditions (les diplômes changent de main en fonction de l'arrivée de nouvelles secrétaires).

Aujourd'hui, le processus de changement est entré dans sa quatrième phase, celle dite de stabilisation. C'est alors l'occasion de faire le point sur les formations, sur l'organisation générale, sur les difficultés rencontrées. Si certains problèmes subsistent au niveau du fonctionnement des nouveaux binômes secrétaires – responsables pédagogiques, la nouvelle offre de formation fonctionne. Les acteurs ont appris à travailler les uns avec les autres, et reconnaissent, qu'au-delà des difficultés rencontrées, une certaine dynamique s'est installée. Mais déjà un autre changement s'annonce avec la préparation du nouveau plan quadriennal. Il faut alors réfléchir à nouveau sur l'offre globale de formation, cette fois en tenant compte des dernières directives du ministère et de l'université. Le plus gros chantier concerne la refonte des Masters existants et la création de nouveaux Masters.

Les développements qui suivent sont consacrés à l'étude du processus de changement et des facteurs de blocage.

2. PROCESSUS DE CHANGEMENT ET ÉLÉMENTS DE BLOCAGE

Lors de nos observations, puis par la suite au cours de nos entretiens, nous avons été très rapidement amenés à nous poser deux questions : pourquoi un changement qui semblait nécessaire à tous, dont les enjeux étaient plutôt bien perçus par les différents acteurs peut poser problème dans sa définition et sa mise en œuvre ? Quels sont les éléments qui peuvent perturber la structuration réciproque et mettre en péril le bon déroulement du processus de changement, en entraînant notamment un désengagement progressif des acteurs, un retrait, une attitude fataliste vis-à-vis du changement ?

L'angle d'analyse développé ici concerne le contexte organisationnel. En effet, nous avons choisi de ne pas aborder l'analyse du changement sous l'angle des acteurs, en particulier sur les différentes formes de résistance au changement et sur les causes

individuelles de ces résistances. Le point d’ancrage est donc l’organisation et plus précisément, les caractéristiques organisationnelles particulières aux universités, qui ont ici pu faire blocage au « bon déroulement » du processus de changement. Ces caractéristiques expliquent ainsi les difficultés de mise en œuvre, et la vision plutôt négative du changement par certains acteurs. Dans un premier temps, nous allons montrer pourquoi un projet qui remportait l’adhésion du personnel au départ a été si difficile à opérationnaliser (2.1.). Dans un second temps, nous porterons notre attention sur les éléments organisationnels qui peuvent expliquer ces difficultés (2.1.).

2.1 LA REALITE DU PROJET DE CHANGEMENT

Dans les propos qui suivent, après avoir évoqué les enjeux du projet afin de montrer pourquoi les acteurs soutenaient l’idée de fusion, nous aborderons les difficultés rencontrées lors de l’opérationnalisation du projet, à savoir : lors des phases de réflexion puis de mise en œuvre. Nous ne nous intéresserons pas aux facteurs de blocages individuels - de type cynisme, ambiguïté, tolérance au changement, etc. - largement abordés dans la littérature sur les résistances au changement et pouvant s’étendre à tout type d’organisation. Nous porterons plutôt notre attention sur des facteurs davantage organisationnels.

Un projet qui fait sens

Pour tous les acteurs concernés, le projet devait être réalisé, même si les enjeux avancés pouvaient être perçus comme différents selon les individus. Ainsi, du côté du département commercial, l’entité souffrait depuis deux ans d’un manque de lisibilité, les recrutements d’étudiants, même s’ils étaient toujours importants, avaient tendance à diminuer. Faire partie de l’institut permettait dans cette veine d’être plus lisible : « *Dans la mesure où on avait un institut qui était à nos portes on perdrait en crédibilité si on n’était pas dans l’institut. Les diplômés étaient en plus complémentaires donc il n’y avait que des avantages* » (enseignant). Cela permettait également d’inscrire le développement du département dans une stratégie à l’échelle de l’institut, alors que la prise en compte de la dimension stratégique avait, pour l’instant, été totalement absente au sein du département (absence de projet pour le département, pas de plan de communication pour rendre plus lisible l’offre, etc.). Du côté du département de gestion, la fusion des deux départements permettait de mettre en cohérence l’offre de formation en gestion dans sa globalité (compléter l’offre de formation en marketing en y intégrant la filière commerciale), d’augmenter la taille des effectifs pour être plus crédible et obtenir un « *effet de volume* ». Ainsi, « *l’enjeu n’est pas financier mais plutôt*

stratégique au niveau de l'offre de formation » (enseignant). Toutefois, pour certaines personnes du département de gestion (notamment au niveau administratif), on ne leur a jamais demandé leur avis sur la fusion.

L'utilisation des synergies entre les deux départements favorisait l'utilisation optimale des ressources (conforme aux objectifs de la réforme LMD). La complémentarité existait également au niveau de l'encadrement administratif, puisque même s'il ne pouvait y avoir deux responsables administratifs, les spécialités de l'une et de l'autre étaient perçues comme complémentaires : formation initiale et continue pour l'une et formation en apprentissage pour l'autre.

Mais un projet qui se concrétise rapidement en porte-à-faux avec les attentes

En effet, les acteurs du département commercial demandent très rapidement, au futur responsable de l'institut, de réfléchir à un cadrage de l'offre globale de formation, afin de s'assurer que leur offre de diplôme sera bien maintenue. Ils sont soutenus par le Doyen de la faculté qui avance la position suivante : *« non au licenciement au niveau du personnel administratif et enseignant mais également au niveau des formations »*. Toutefois, le nouveau responsable souhaite avant tout que chacun se prononce pour ou contre le rapprochement : *« vous dites si vous êtes d'accord et ensuite on discutera de la façon d'organiser »*. Le projet reste cependant ouvert lors des premières réunions portant sur l'organisation pédagogique. Mais, assez rapidement, les directives arrivent, et le projet formalisé par le sommet stratégique ne semble pas répondre aux attentes des personnes du département commercial, tant sur le fond que sur la méthode (certaines personnes du département de gestion ne semblent pas satisfaites non plus).

Des attentes différentes sur le contenu

Tous les acteurs interrogés avaient une idée relativement précise de la forme que pouvait prendre la nouvelle organisation aussi bien sur le plan pédagogique qu'administratif. Sur le premier plan, pour les enseignants, il était possible de rapprocher les départements sans toucher à l'offre de formation : *« C'était cohabitation des deux entités avec fusion des moyens logistiques et de communication. Mais cohabitation de deux entités complémentaires » (enseignant)*. Pour le nouveau directeur, il faut faire table rase du passé, tout mettre à plat et retravailler l'offre globale. Cette volonté de ne pas tenir compte des expériences passées est mal perçue par les enseignants responsables de diplômes, en particulier du département de gestion où les problèmes de recrutement des étudiants étaient moins importants : *« J'ai eu le*

sentiment que c'était un changement pour un changement et que l'on ne partait pas de l'existant pour progresser, on ne m'a pas demandé mon avis, on m'a dit de faire » (enseignant). Pour le personnel administratif, il était possible de rapprocher les deux secrétariats sans modifier les responsabilités au niveau des diplômés. Cette approche allait de pair avec celle des enseignants. Mais là aussi, le nouveau directeur souhaitait installer une forme de polyvalence entre secrétaires en développant des compétences communes à toutes aussi bien sur les formations initiales que sur les formations en alternance.

Des attentes différentes sur la méthode

Les enseignants veulent prendre le temps de réfléchir pour la rentrée 2009. Conscients du remaniement qui semble devenu impératif au niveau de l'offre de licence, les enseignants acceptent de céder sur l'évolution des formations, mais veulent se donner le temps nécessaire pour élaborer cette offre et en particulier y réfléchir dans le cadre du nouveau plan quadriennal (ce qui laisse une année pour la réflexion et une autre année pour rendre opérationnelle la nouvelle offre prévue en septembre 2009) : « *il aurait fallu revoir la copie à court terme pour la faire évoluer selon les besoins mais pas immédiatement à la création » (enseignant).* Pour sa part, le nouveau directeur veut aller vite et être en mesure de proposer dès septembre 2007 une offre de formation harmonisée et cohérente (ce qui laisse six mois pour réfléchir et rendre opérationnelle la nouvelle mouture).

Au niveau administratif, le personnel adopte la même position que les enseignants, avec l'idée que le problème de la responsabilité administrative du département doit être réglé rapidement (la cohabitation de deux chefs semblant exclue). Le nouveau directeur souhaitait quant à lui que la polyvalence des secrétaires soit opérationnelle dès la rentrée 2007.

Cet écart qui se creuse entre les attentes des enseignants et des personnels administratifs et la réalité du projet a pour conséquence une modification de position vis-à-vis du changement. Ainsi, d'un projet soutenu, on passe à un projet controversé sur le fond et sur la forme : « *Dysfonctionnement, absence d'organisation structurelle, absence de communication, les moyens n'étaient pas adéquats par rapport à la structure mise en place ni au niveau humain ni au niveau technique.* » (Enseignant).

Problématique du rôle

La problématique du rôle a été avancée par de nombreux acteurs du changement. Dans cette étude de cas, la problématique du rôle fait à la fois référence au rôle de chaque acteur au

sein même du processus de changement, mais également au rôle de chacun dans la nouvelle organisation. Le rôle des acteurs se définit en fonction des comportements attendus par les supérieurs hiérarchiques, mais aussi par les collègues ou les subordonnés (Allard-Poesi et Perret, 2006). Il est central dans le processus de changement, car le système de rôle, même lorsqu'il n'est plus opérationnel dans la réalité, doit demeurer intact dans l'esprit des individus pour que le changement ne conduise pas à un effondrement de sens (Weick, 1993).

Rôles des acteurs opérationnels

Au départ, les acteurs opérationnels (tant le personnel pédagogique que le personnel administratif) ont eu le sentiment que leurs responsables attendaient d'eux une réflexion commune, une implication dans le processus comme force de proposition. Toutefois, ces responsables modifiaient leurs attentes et leurs objectifs et s'inscrivaient dans une optique plus directive, induisant un changement de rôle de la part des acteurs. Ces derniers devaient appliquer les instructions et faire en sorte que celles-ci soient rapidement opérationnelles. Ce changement d'attitude créa un écart important entre le message perçu par les acteurs - être une force de proposition - et les attentes réelles de la direction - appliquer les cadrages. Ce sentiment est toutefois à nuancer pour le personnel pédagogique qui peut continuer à travailler librement sur le contenu pédagogique des diplômes, dans le cadre de l'offre globale définie par le directeur. La marge de liberté était toutefois plus réduite au niveau administratif, puisque le personnel devait mettre en application la nouvelle organisation en prenant en charge des formations initiales et des formations en alternance.

Rôle des responsables pédagogiques et administratifs

Les responsables hiérarchiques ont également un rôle à remplir vis-à-vis de leurs subordonnés. Or, dans le cas des universités, ces rôles s'inscrivent dans un contexte où il est difficile de définir clairement les contours des périmètres pédagogiques et administratifs et les responsabilités des uns et des autres. Ce flou a été utilisé par la responsable administrative pour reporter les responsabilités de certaines décisions, notamment celles qui allaient à l'encontre de la vision des acteurs, sur le directeur de l'institut. D'un côté, les acteurs entendaient le discours suivant « *Au moment de la fusion une seule consigne ferme, c'était de ne pas s'occuper de l'administration* » (Directeur de l'institut) et de l'autre, « *Je n'ai rien envisagé, on me l'a imposé...* » (Responsable administrative). La responsable administrative se décharge également de sa responsabilité de former son personnel (les nouveaux arrivants,

mais également les secrétaires en postes avec leurs nouvelles fonctions) sur les enseignants responsables de diplômés.

Rôle dans la nouvelle organisation

Au niveau administratif, le départ et les demandes de mutation de quelques secrétaires, mécontentes de leur nouveau rôle, ont entraîné de nombreux remaniements en fonction des nouveaux arrivants. Les secrétaires (celles qui sont restées) ont alors manifesté leur mécontentement au niveau du directeur de l'institut, qui, pour répondre à leurs attentes, a repris en main l'organisation du secrétariat (définition des fiches de poste détaillées des tâches administratives, recrutement des nouvelles secrétaires, partage des diplômés au gré des recrutements, etc.) et du recrutement des nouvelles secrétaires (pour remplacer les trois postes vacants).

Cette première analyse soulève les problèmes des diverses attentes. Si celles des opérationnels semblent se rejoindre sur un certain nombre de points, comme la cohabitation des diplômés, la volonté de prendre le temps pour participer à des réflexions plus larges sur le devenir des formations, et les modes de travail, elles se heurtent à la volonté du directeur de changer sans délai et en profondeur. L'analyse soulève également la problématique du rôle de chacun tant dans le processus de changement que dans la nouvelle organisation.

Nous allons maintenant tenter de comprendre pourquoi la diversité des attentes et la problématique des rôles n'ont pu être résolues, compte tenu du fait que le changement se déroulait dans une université.

2.2 LES CARACTERISTIQUES ORGANISATIONNELLES AYANT AGIT COMME FACTEUR DE BLOCAGE

Dans ce qui suit, nous allons traiter des caractéristiques propres au fonctionnement des universités, qui ont pu faire blocage au bon déroulement du processus de changement et entraîner chez certains acteurs des attitudes de retrait voire de résistance.

Le fonctionnement universitaire se caractérise par une très grande autonomie des enseignants, résultant de la professionnalisation (Mintzberg, 1995). L'autonomie individuelle produit la paralysie collective car elle encourage le développement local et la flexibilité et ainsi les individus sont libres de se dissocier du centre (Denis *et al.*, 2001, Denis *et al.* 2004). Cette autonomie caractérise le fonctionnement des organisations pluralistes et se traduit par :

:

- une multitude d'acteurs et de groupes poursuivant des objectifs variés ;
- des rôles stratégiques partagés, fondés sur connaissances spécifiques. Ce qui peut soulever des problèmes de légitimité dès lors qu'un acteur sort de son champ de connaissances pour empiéter sur le domaine de connaissances des autres ;
- des lieux de pouvoir diffus (Denis *et al.*, 2001, p. 809).

Les deux premiers points seront discutés dans les propos portant sur la problématique de l'autonomie des acteurs alors que le dernier point sera traité dans les développements relatifs à la séparation de l'administration et de la pédagogie.

Problématique de l'autonomie des acteurs et de l'absence de contrôle

Dans cette étude de cas, le problème de l'autonomie explique les attentes différentes des parties prenantes du processus de changement tant au niveau du contenu du changement qu'au niveau de la méthode employée. Chacun souhaite conserver son offre de formation, sans la modifier ainsi que ses méthodes de travail. Ce qui suppose bien évidemment de ne toucher ni aux parcours ni aux binômes enseignant – administratif. La fusion se traduirait alors par une simple superposition de l'existant, ce qui est clairement demandé par les acteurs. Cet état de fait ne peut pas satisfaire le nouveau directeur de l'institut qui manifeste sa volonté de mettre en cohérence à la fois l'offre de formation et le fonctionnement administratif.

La conjugaison de l'autonomie et de la forte professionnalisation entraîne alors un problème de légitimité au niveau de la gouvernance. En effet, en quoi un spécialiste de la finance peut-il imposer des parcours et des contenus de formation à des spécialistes en marketing et en commercial ? Ses propositions sont alors remises en cause et suscitent des discussions par les acteurs concernés. Les arguments avancés par les enseignants pour tenter d'infléchir la vision du directeur sont alors contre argumentés par ce dernier dans le but de maintenir sa vision de départ. Et même si celui-ci dit « céder du terrain », les autres ont le sentiment qu'on leur impose un état de fait.

Dès lors, l'implication des différents acteurs dans le changement ne peut pas être seulement appréciée sous l'angle de mécanismes administratifs (c'est-à-dire une nouvelle organisation formelle fondée sur des responsabilités identifiées et des flux d'informations se produisant sans difficultés entre des acteurs rationnels, etc.), mais également sous l'angle des interprétations et attentes des acteurs. Elle nécessite un processus de changement axé sur la réorientation cognitive (Balogun, 2007), c'est-à-dire la prise en compte des aspects informels de l'organisation, tels que les croyances sur la nature du travail, et donc les modèles mentaux

des individus (Porras et Robertson, 1992). Elle requiert également une approche collective du leadership, chaque responsable du diplôme par exemple jouant un rôle distinct, et tous les membres de l'équipe opérant de façon harmonieuse. C'est plutôt la réunion des différentes expertises, influences et légitimités qui peuvent conduire au changement (Denis *et al.*, 2001).

Ces propos conduisent à estimer que le déploiement du changement, sous l'impulsion d'un leader, n'est pas sans risques. La non reconnaissance des intérêts des différents individus et groupes est susceptible de rendre les actions du leader inacceptables. Cette relation entre les actions du leader et leurs effets sur l'organisation peut être associée au « dilemme du leadership » (Blau, 1964), qui signifie que le leadership est légitimé par l'approbation de ses décisions par les autres acteurs, mais l'action coercitive du leadership est en porte-à-faux avec son acceptation sociale. Les relations entre les individus et leur leader affectent ainsi l'efficacité perçue du leader et donc sa légitimité. Cependant, le problème de la gouvernance du changement est structurel aux universités, organisations « hyperpluralistes », à cause notamment du système institutionnel dans lequel elles sont encastrées (statuts des personnels, modes d'élections des membres des différents conseils - conseil d'administration, conseil scientifique, conseil de la vie universitaire -, des doyens, des directeurs d'instituts et du président -, souveraineté pédagogique, incitations faibles en matière d'implications, absence de sanctions en cas de non implication, consanguinité, etc.)¹. Dans cette perspective, les forces coercitives favorisant le changement endogène ne sont guère envisageables.

Problématique de la superposition des structures administrative et pédagogique

L'université se caractérise par une structure formelle superposant une organisation administrative et une organisation pédagogique. Cette structure formelle doit permettre la définition des rôles et leur répartition, notamment au niveau administratif et pédagogique. En effet, comme le souligne Weick (1993), la structure formelle est un cadre qui valide, codifie et institutionnalise les rôles, les règles, les procédures, les activités configurées et les relations d'autorité qui donnent les clés de la signification. La structure donne la possibilité aux individus d'occuper des rôles qui leur précisent des cadres d'intervention et un positionnement social en relation avec les valeurs culturelles de cette même structure. Cette structure formelle est quasi identique dans chaque université, faculté ou département. La cohérence de cette structure formelle est essentielle pour préserver les rôles et assurer la résilience de l'organisation, comme le montre Weick dans son analyse de la catastrophe de

¹ Les exemples abondent dans l'histoire récente des universités françaises où les candidatures pour les différentes élections sont plutôt des candidatures uniques.

Man Gulch. Il considère, dans cette perspective, que ce système, même lorsqu'il n'est plus opérationnel dans la réalité, doit demeurer intact dans l'esprit des personnes afin d'éviter un épisode cosmologique² (Wieck, 1993). Le système de rôle virtuel constitue alors un des moyens favorisant la reconstruction du sens³, en maintenant les individus dans une configuration organisée, qui lie les uns aux autres. Il permet notamment aux personnes reconnues comme légitimes dans leur rôle de donner des ordres et de voir leurs ordres acceptés.

Dans notre cas le changement met à mal le système de rôles. Tout d'abord parce que la fusion oblige à avoir une réflexion stratégique pour le nouvel institut. Quelle offre de formation, pour qui, avec quels responsables ? Le nouveau directeur de l'institut devient donc le stratège. Mais les enseignants responsables de ces formations souhaitent pouvoir s'exprimer sur le sujet et ont du mal à accepter les directives du responsable, qu'ils n'estiment pas toutes légitimes. Ils se sentent dessaisis de leur rôle de responsable de diplômés, dans la mesure où ils ont le sentiment de ne pas être écoutés. Le problème est identique pour la partie administrative.

Pourtant le système de rôles fonctionne au quotidien, mais sur la base d'un équilibre relativement précaire. Chacun fait son travail comme il l'entend, conservant un fort degré d'autonomie, en se coordonnant *a minima* avec les autres. Tant que l'entité structurant le diplôme fonctionne et que les étudiants sont relativement satisfaits, il n'y a aucune raison de chercher à « organiser » d'avantage le travail du groupe. Les rôles peuvent alors sembler clairs dans l'esprit des personnes, enseignants comme administratifs. Toutefois, ce mode de fonctionnement relève plus d'une forme d'organisation informelle que formelle et débouche bien évidemment sur des modes de fonctionnement très différents d'un département à l'autre. Cette structure informelle peut être la base de la formation de cultures locales mettant en scène les relations entre les enseignants, entre les administratifs, et entre les uns avec les autres. Celles-ci viennent des pratiques ainsi que des membres des deux anciennes entités, et représentent un sens non formalisé de l'identité. Elle fournit le ciment permettant de comprendre les activités qui se déroulent et les événements qui surgissent. Plusieurs définitions existent dans la littérature, mais l'importance de la culture organisationnelle fait quasiment l'unanimité (Daft, 1988). Weick estime même qu'« une firme n'a pas à avoir une

² Selon Weick (1993), un épisode cosmologique survient lorsque les individus ressentent que l'univers qui les entoure n'est plus un système rationnel et ordonné. Cet effondrement de sens peut être qualifié de catastrophe dans la mesure où non seulement le sens s'effondre, mais avec lui, les moyens pour le reconstruire.

³ Weick (1993) identifie trois autres sources de résilience : l'improvisation et le bricolage, la sagesse comme attitude et l'interaction respectueuse.

culture, c'est une culture » (Weick, 1979). Dans le sens organisationnel, la culture, évolutive et non uniforme, est définie comme les croyances et les valeurs partagées par les membres de l'organisation.

Les deux entités étudiées dans cette recherche véhiculent deux cultures distinctes, en termes de fonctionnement, d'interactions, de responsabilisation et de respect des statuts. D'un côté, le fonctionnement du département de gestion était plus institutionnel, avec un fort respect du grade au niveau pédagogique comme au niveau administratif. Cette culture est liée à l'ancienneté du département, dont le personnel enseignant et administratif est en majorité constitué de fonctionnaires. La responsable administrative a adopté un mode de direction très centralisé, basé sur la supervision directe et le respect statutaire dans la relation avec les enseignants, prenant toutes les décisions et centralisant toutes les informations. Le département commercial, quant à lui, est un département plus récent, ayant peu de personnel titulaire aussi bien au niveau administratif qu'enseignant. Sur le plan de l'enseignement, le département est porté depuis sa création par des enseignants associés ou vacataires qui avaient pour habitude de donner leur avis sur son fonctionnement. La responsable administrative a quant à elle adopté un modèle de management démocratique, responsabilisant chacun, valorisant les compétences de ses collaboratrices et favorisant une relation de coopération entre enseignants responsables de diplôme et secrétaires. La relation entre les secrétaires et les enseignants était davantage basée sur la coopération que sur le respect de la hiérarchie statutaire.

La transformation de la fusion en absorption a entraîné un processus de déculturation (Nahavandi et Malekzadeh, 1988) pour les membres du département commercial. En outre, ces derniers ont estimé que les valeurs culturelles en usage antérieurement étaient supérieures à celle qu'on voulait leur imposer, notamment au niveau du fonctionnement entre les binômes enseignant responsable de formation et secrétaire. Dès lors, le processus de changement a conduit à des résistances significatives.

Les développements précédents montrent à quel point les caractéristiques d'organisation pluraliste des universités peuvent être des facteurs importants de blocage aux changements, qu'ils soient le résultat d'une volonté institutionnelle (réforme) ou d'une volonté propre aux entités (rapprochement volontaire de deux départements). Pourtant, comme nous allons le voir dans la partie 3, il devient plus que nécessaire que l'université développe sa capacité à changer. Se pose alors la question du comment faire ?

3. LA CAPACITE A CHANGER DES UNIVERSITES

L'université se distingue d'un bon nombre d'organisations par son fonctionnement bien particulier. Relevant d'un fonctionnement institutionnel (choix scientifiques aux mains de l'État, pouvoirs de gestion et de pilotage confiés aux présidents d'université, rôle peu substantiel accordé aux élus et aux chercheurs, validation des diplômes par l'État en fonction de critères fixés par lui, financement centralisé de la recherche par une agence dont les experts sont nommés par l'État, etc.), d'un modèle d'organisation politique (regroupant des groupes aux vues divergentes, aux schémas cognitifs souvent antinomiques, chacun des groupes essayant de défendre sa conception de la recherche et de l'enseignement en fonction d'intérêts disciplinaires, corporatistes, etc.) ou pluraliste (Denis *et al.*, 2004), il est d'autant plus difficile pour elle d'évoluer, alors que ce changement est nécessaire. Dans cette dernière partie, nous allons donc chercher à comprendre ce que pourrait être la finalité capacité à changer des universités (3.1.) et comment la développer, en tenant compte du contexte organisationnel spécifique (3.2.).

3.1 Pourquoi l'université doit-elle développer une capacité à changer ?

Les facteurs de blocages rendent difficile la conduite du changement. En effet, conduire un changement nécessite d'être en mesure de le « gérer », de mettre en place un processus qui permette d'arriver à ses fins. Cette conduite repose sur l'idée d'une possible programmation du changement avec définition d'étapes et plans d'actions visant à la réalisation d'un objectif. On retrouve bien cette volonté de conduire le changement de la part du nouveau directeur de l'institut. Si celui-ci est arrivé plus ou moins à ses fins, les nouveaux programmes de formations étant mis en place à la rentrée universitaire avec une nouvelle organisation du secrétariat, il n'en reste pas moins que les appréciations sur le changement sont très divergentes : le nouveau directeur estime qu'il n'a pas pu aller jusqu'au bout de sa vision de la nouvelle organisation ; certains enseignants estiment, quant à eux, que le nouveau directeur a réalisé un « passage en force » sans tenir compte de leur avis (on retrouve de nouveau ici le dilemme du leadership). La réticence des uns et des autres à mettre en application les décisions et le départ de certaines personnes entraînent des dysfonctionnements dès la rentrée : surcharge de travail, difficultés à recruter du personnel administratif, une rotation du personnel importante, etc. Mener le changement sans tenir compte d'autrui et s'adapter aux particularités organisationnelles de l'université, comme nous

venons de le voir, risque de se faire au détriment de l'engagement des individus. Or, cet engagement, s'il est essentiel dans toute organisation du secteur privé (Autissier et Vandangeon, 2006), l'est d'autant plus à l'université, où les composantes organisationnelles particulières, notamment comme bureaucratie professionnelle, ne sont pas toujours favorables à l'engagement volontaire (Mintzberg, 1995). Il semble dès lors important pour les universités de chercher à développer une capacité à changer.

Dans la littérature académique, la capacité à changer est souvent rattachée à la stratégie faisant état de l'aptitude d'une organisation à survivre et prospérer dans son environnement. La capacité est donc liée à une aptitude, une habilité, le pouvoir faire. La capacité à changer pourrait alors se définir par la capacité à développer un contexte interne favorable au changement.

Cette capacité à changer est d'autant plus essentielle que le contexte actuel des universités, avec de fortes pressions en faveur du changement, le nécessite. Tout d'abord, la réforme LMD a tracé la voie de la concurrence, obligeant l'université à se positionner dans une offre globale de formations, incluant les écoles qui, jusqu'à présent, n'avaient pas la possibilité d'offrir des diplômes de Master. Elle inscrit également l'université dans une logique de résultats. Désormais, en effet, l'ouverture de formations et le maintien de celles qui existent ne peuvent être financés par les pouvoirs publics que s'ils respectent des critères jusque là écartés : taux de réussite, taux de poursuite d'études, taux d'insertion professionnelle. Cette considération est particulièrement importante dans le domaine des sciences de gestion où les étudiants sont très sensibles à de tels critères et n'hésitent pas à s'orienter vers des écoles de commerce, même de moindre importance, qui répondraient mieux à leurs attentes. Il existe également au sein des universités, et notamment en sciences de gestion, une volonté de changement et d'ouverture, qui se traduit par le développement de nombreuses formations en apprentissage.

Malgré cela, notre étude de cas montre que même dans des domaines de formation en lien étroit avec l'entreprise, où l'on enseigne aux étudiants comment déployer le changement, le management des équipes, la gestion de projets, etc., le changement est difficile à obtenir. Il est donc important aujourd'hui que l'université soit en mesure de mettre en place ce contexte favorisant le changement. Or, la capacité à changer ne se trouve pas ainsi dans les leviers institutionnels et politiques. Bien au contraire, ce sont ces leviers qui empêchent le changement (Valette et Karaki, 2005).

3.2 Les voies de développement de la capacité à changer

Un certain nombre de facteurs permettent de susciter l'engagement des individus vers l'action au cours d'un changement. : la culture, la stratégie et la structure (Autissier et Vandangeon, 2006). Ces facteurs peuvent être considérés comme des facteurs de résilience. Si l'étude de cas de cette recherche montre qu'il est difficile aujourd'hui de remettre en cause la structure formelle de l'université, sauf à engager une réforme plus importante que celle de l'autonomie voulue par la loi Pécresse, il est toutefois possible d'agir sur les deux autres facteurs : la culture et la stratégie.

Si l'on considère que la culture rassemble l'expérience collective accumulée au cours du temps par les individus d'une même organisation (Johnson et Scholes, 2000), il devient alors primordial de favoriser les interactions entre les individus pour qu'ils soient en mesure de créer un sens commun. Il devient possible dans cette perspective de développer la structure informelle pour palier les dysfonctionnements de la structure formelle. Cette structure informelle crée les occasions d'interactions au cours desquelles les individus échangent et créent un sens partagé (Weick, 1993), et évite ainsi les forts cloisonnements à la fois scientifiques, pédagogiques et administratifs, etc.

Cette structure informelle permettrait donc de développer la création de sens indispensable à la progression de toute organisation et nécessaire pour tout projet de changement. À cet égard, les contributions qui mettent en avant la nécessité de créer du sens avec le changement et de partager ce sens sont fort nombreuses (Gioia et Chittipeddi, 1991 ; Weick, 1993, etc.). Ce sens serait alors un moyen de favoriser l'engagement dans l'action, d'autant plus indispensable au sein des universités que cet engagement ne peut être suscité par d'autres moyens tels que des récompenses financières, la progression de la carrière, etc. Selon Weick (1979), sens et action sont intimement liés puisque le premier se construit avec la seconde. Ainsi, l'individu est projeté, de manière plus ou moins consciente et volontaire, dans l'action par les interactions qu'il se crée avec les autres. Ces échanges deviennent un lieu d'expérimentation par lequel l'individu trouvera des éléments créateurs de sens qui justifieront son engagement. C'est donc à l'organisation, et en l'occurrence à l'université, d'apporter alors un environnement de travail qui permettra la construction du sens⁴. Or, ce qui manque le plus à l'université, ce sont les occasions d'interactions : non pas des occasions de

⁴ « ...Car tout homme au bout du compte est réduit à cette nécessité : il a besoin de produire des actions sensées », Jean-Miche Dunay, 2008 : année de la modernisation, *Le Monde*, 6-7 janvier 2008.

type réunions, où chacun parle et personne n'écoute, mais des occasions de travailler ensemble, de communiquer, de pratiquer, d'expérimenter de façon collective.

Pour favoriser le développement de telles occasions, il serait alors possible par exemple :

- d'introduire de la transversalité en cassant la dichotomie administratif/pédagogie et les cloisonnements scientifiques, en développant des programmes de formations communs à différentes facultés, en instaurant des moyens de partager les bonnes pratiques, en mettant en place des programmes de formation avec d'autres domaines scientifiques, etc.
- d'augmenter sensiblement le nombre de projets pour instaurer une dynamique d'équipe, une mobilisation active et collective et non plus individuelle, au sein de l'organisation pédagogique, de l'organisation administrative et entre les deux organisations - développement de projets de formation transversaux (et non pas domaines par domaines), développement de projets type cellule d'entreprise à vocation pédagogique et administrative ;
- de développer le fonctionnement en réseau. Comme le soulignent Denis *et al.* (2004), dans les organisation pluralistes, le stratège ne doit pas se considérer comme une autorité externe, mais comme faisant partie d'un réseau, donc d'un processus continu de partage avec les autres. « l'attention doit donc être dirigée vers la compréhension de ce que les acteurs dans et autour de l'organisation veulent et peuvent supporter ». (Denis *et al.*, 2004)

Ces interactions pourraient également favoriser les apprentissages dans des organisations réputées peu innovantes, en engageant une dynamique de production de connaissances et de partage d'expériences. Toutefois, ces interactions doivent s'accompagner d'une vraie volonté d'implication des acteurs car, comme l'indique Bernoux (1995), l'apprentissage ne peut avoir lieu que si les acteurs acceptent d'apprendre. Cette capacité à apprendre est essentielle pour assurer à terme la capacité de l'université à s'adapter, à anticiper et à absorber. Les interactions sont également un moyen de développer les réseaux et aussi de créer des alliances. Il est alors plus facile pour le promoteur du changement de s'appuyer sur des alliés (Pettigrew, 1987), particulièrement lorsque ces alliés sont jugés légitimes.

Problématique de la vision stratégique

La stratégie est censée favoriser l'orientation des actions des individus et leurs interactions au sein d'une même organisation. Si les individus s'impliquent dans l'élaboration d'un système d'actions organisées, non pas parce qu'ils ont des buts en communs, mais plutôt

parce que cette participation est susceptible de satisfaire leurs intérêts personnels (Allard-Poesi, 2003, p.97), il en est de même pour la stratégie en tant que système d'actions. « Les individus ne pourront alors se mettre d'accord sur les actions à entreprendre, que parce que la stratégie permet de développer des significations équivalentes, entraînant des conséquences comportementales identiques » (Autissier et Vandangeon, 2006, p.177).

Cette stratégie, moteur de l'engagement des individus, fait défaut dans notre étude de cas. En effet, il est peu aisé de définir ce qu'est une vision stratégique dans l'université. Est-ce le plan quadriennal. Sont-ce les directives du ministère de l'enseignement supérieur ? La stratégie est-elle liée à l'orientation du conseil d'administration de l'université ? À celle de chaque département ? La confrontation des orientations pédagogique et des orientations en termes de recherches parfois contradictoires est également source de difficultés. En fin de compte, le seul document, traduisant à l'échelle de l'institut l'orientation stratégique de l'université, est le plan quadriennal. Toutefois, c'est surtout un recueil des formations offertes par l'université.

En même temps, une stratégie cohérente est difficile à mettre en place dans une université multidisciplinaire et diversifiée telle que l'université Paris XII : une multitude d'acteurs, une variété de disciplines, un éparpillement géographique, une population hétérogène, etc. Cependant, la stratégie est peut-être réalisée tout simplement dans l'action au quotidien des divers acteurs, comme le montrent les travaux récents sur le *micro strategizing* (cf. par exemple à Samra-Fredericks, 2003). Par ailleurs, les organisations pluralistes comme les universités ne sont pas forcément armées pour la réflexion stratégique globale. En effet, la participation à la fabrication de la stratégie conduit le plus souvent à la production de consensus inflationnistes (Denis *et al.*, 2001), le consensus est souvent atteint au détriment du réalisme dans les stratégies proposées. Pour cela il importe de considérer la stratégie comme une pratique sociale, s'inscrivant dans les routines et les conversations. Et ce n'est qu'au prix d'efforts de longs termes, et dans la pratique de ces routines que progressivement il sera possible de modifier la tournure des événements en fonction d'une direction particulière (Denis *et al.*, 2004).

Au niveau de l'institut, la définition d'une stratégie propre est avantageuse. Elle est susceptible de fournir une ligne directrice pour chacun des membres de l'organisation et d'éviter des déviances aigues, souvent à l'origine de jalousie et de frustration « pourquoi l'autre fait ce qu'il veut et moi je dois me plier à certaines règles ». Cette stratégie devrait également permettre de construire du sens autour d'un projet en commun

CONCLUSION

Cette recherche porte sur les capacités de changement des universités françaises. Celles-ci opèrent désormais dans un environnement caractérisé par l'intégration croissante d'outils et de bonnes pratiques émanant du secteur privé (comité stratégique, personnalités extérieures dans le conseil d'administration, apprentissage, etc.), par la remise en cause des statuts des personnels par la loi portant réforme des universités ; par la primauté donnée en matière de fonctionnement à des pratiques, historiquement constituées, au détriment des règles ; et par des croyances fortes selon lesquelles le changement doit se faire par le haut *via* des réformes ou d'une manière opaque et directive, à cause du refus du changement des individus.

Les résultats soulignent que les processus de changement conduisent à des résultats peu probants, ou entraînent des conséquences assez négatives en termes de démotivation des individus, de perte de sens et de souffrances psychologiques. Dans cette perspective, l'autonomie des acteurs, l'absence de contrôle, la gouvernance et le contexte émergent comme facteurs de blocage des processus de changement. Les résultats conduisent dès lors à estimer que l'amélioration des processus de changements repose sur la mise en place de structures informelles favorisant les interactions entre les individus et *in fine* la création de sens et sur la définition d'une vision stratégique partagée, amenant également à la construction de sens autour de projets communs et atténuant les comportements déviants.

Cependant, les bouleversements en cours, observables dans la plupart des universités, vont plutôt dans la mise entre parenthèses de l'autonomie des acteurs et des conseils élus au profit d'un sommet hiérarchique plus fort...mais toujours contrôlé par l'État⁵. Sont-ce là les signes annonciateurs de la fin de l'organisation universitaire en tant que bureaucratie professionnelle ? Le traitement de cette question constituera sans doute le prolongement naturel de cette contribution...

⁵ Pierre Gervais, « Oubliez Harvard », *Le Monde*, 27 décembre 2007, p.14.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard Poesi F. (2003), *Management d'équipe*, Paris : Dunod, Collection Les Topos.
- Allard Poesi F., Perret V. (2006), Les conflits de rôles du manager dans la conduite de changement, dans M. Barabel, O. Meier, *Manager*, Paris : Dunod, 411-413
- Alvesson M. (2002), *Understanding Organizational Culture*, London: Sage.
- Armenakis A.A., Harris S. G., Feild H. S. (1999), Making Change Permanent: A Model for Institutionalizing Change Interventions, *Research in Organizational Change and Development*, 12, 97-128.
- Autissier D., Vandangeon I. (2006), Construire du sens pour réussir les projets de changement, in D. Autissier, F. Bensebaa (Eds), *Les défis du sensemaking en entreprise*, K. E. Weick et les sciences de gestion, Paris : Economica.
- Balogun J. (2007), The Practice of Organizational Restructuring: From Design to Reality, *European Management Journal*, 25(2), 81-91.
- Beer M., Nohria N. (2000), Cracking the Code of Change, *Harvard Business Review*, 78(3), 133-144.
- Bernoux P. (1995), *La sociologie des entreprises*, Seuil : Paris.
- Blau P. (1964), *Exchange and Power in Social Life*, New York : Wiley.
- Borja S. (2006), La misère de la sociologie : analyse de l'un des fossoyeurs de la sociologie, le LMD, *Regards Sociologiques*, 31, 141-153.
- Claveranne J. P., Pascal C., Piovesan D. (2003), Les restructurations des cliniques privées : radioscopie d'un secteur en mutation, *Revue Française des Affaires Sociales*, n°3, 55-78.
- Daft R. L. (1988), *Organisation Theory and Design*, St Paul MN : West Publishing.
- De Konink T. (1999), L'humain, un être de dignité, propos recueillis par Chantal Hivon, *Échange*, 13(3), novembre, 2-5.
- Denis J.L., Lamothe L., Langley A. (2001), The Dynamics of Collective Leadership Change in Pluralistic organizations, *Academy of Management Journal*, 44(4), 809-837.
- Denis J. L., Valette A. (2003), Analyse de l'action sociale des Agences régionales de l'Hospitalisation : vers une transformation de la gouverne publique, *Sciences sociales et Santé*, 21(3), 5-28.
- Denis J. L., Langley A., Rouleau L. (2004), La formation de la stratégie dans les organisations pluralistes : vers de nouvelles avenues théoriques, Actes de la XIIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, 1-4 juin.
- Galpin T. (1999), *The Human Side of Change: A Practical Guide to Organization Redesign*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Gervais P. (2007), Oubliez Harvard, *Le Monde*, 27 décembre, p.14.
- Gioia D.A., Chittipeddi K. (1991), Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation, *Strategic Management Journal*, 12, 433-448.
- Johnson G., Scholes H. (2000), *Stratégique*, Paris : Publi Union, traduction française de F Fréry.
- Judson A. (1991), *Changing Behavior in Organizations: Minimizing Resistance to Change*, Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Kotter J. P. (1995), Leading Change: Why Transformation Efforts Fail, *Harvard Business Review*, 73(2), 59-67.
- March J.G. (1988), *Decisions and Organisations*. New-York, Oxford: Basil Blackwell.
- McKinley W., Scherer A.G. (2000), Some Unanticipated Consequences of Organizational Restructuring, *Academy of Management Review*, 25(4), 735-752.
- McNulty T., Ferlie E. (2004), Process Transforming: Limitations to Radical Organizational Change within Public Services Organizations, *Organization Studies*, 25(8), 1389-1412.
- Mintzberg H. (1995), Grandeur et décadence de la planification stratégique, Paris : Dunod.
- Mowday R. T., Sutton R. I. (1993), Organizational Behavior: Linking Individual and Groups to Organizational Contexts, *Annual Review of Psychology*, 44, 195-225.
- Mucchielli A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Arman Colin.
- Nahavandi A., Malekzadekh A. R. (1988), Acculturation in Mergers and Acquisitions, *Academy of Management Review*, 13(1), 79-90.
- Neuman, 1999), *Social Research Methods, Qualitative and Quantitative Approaches*, Boston: Allyn and Bacon

- Pettigrew A. M. (1987), Context and Action in the Transformation of the Firm, *Journal of Management Studies*, 24(6), 649-670.
- Pettigrew A. M., Woodman R. W., Cameron K. S. (2001), Studying Organizational Change and Development: Challenges for Future Research, *The Academy of Management Journal*, 44(4), 697-713
- Porras, J., Robertson P. (1992), Organisation Development, in *Handbook of Industrial and Organisational Psychology*, sous la direction de M. Dunnette, L. Hough, Consulting Psychologists Press, 719-822.
- Rajagopalan N., Spreitzer M. (1997), Toward of Theory of Strategic Change: A Multi-Lens Perspective and Integrative Framework, *Academy of Management Review*, 22(1), 48-79.
- Samra-Fredericks D. (2003), Strategizing as Lived Experience and Strategists' Everyday Efforts to Shape Strategic Direction, *Journal of Management Studies*, 40(1), 141-174
- Symon G., Cassel C.M. (1998), Quiet Revolutions and Radical Transformations: A Comment on H. Peter Dachler, *Organization Studies*, 19(6), 1039-1043
- Thiétart et coll. (1999), *Méthodes de recherche en management*, Paris : Édition Dunod.
- Usunier J.C., Easterny-Smith M., Thorpe R. (1993), *Introduction à la recherche en gestion*, Paris : Economica, Coll. Gestion.
- Valette A., Karaki H. (2005), Quand le “nouveau management public” ouvre la boîte de Pandore des restructurations, Actes de la XIVème Conférence Internationale de Management Stratégique, Pays de la Loire, Angers, 6-9 juin.
- Van de Ven A.H., Poole M.S (1995), Explaining Development and Change in Organizations, *Academy of Management Review*, 20(3), 510-540.
- Weick K. E. (1979), *The Social Psychology of Organizing*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Weick K. E. (1993), The Collapse of Sense-making in Organizations: The Mann Gulch Disaster, *Administrative Science Quarterly*, 38(December), 628-653.