



Recherche ou enseignement : faut-il choisir ?

Laure Endrizzi

► To cite this version:

| Laure Endrizzi. Recherche ou enseignement : faut-il choisir ? . 2017. ensl-01565650

HAL Id: ensl-01565650

<https://ens-lyon.hal.science/ensl-01565650>

Submitted on 11 Aug 2017

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

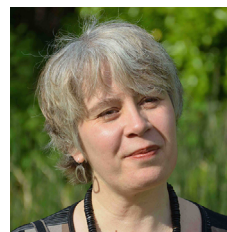
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

- **Page 3** : L'université, d'hier à aujourd'hui
- **Page 12** : Des emplois et carrières universitaires plus diversifiés
- **Page 24** : L'enseignement : une activité parmi (beaucoup) d'autres
- **Page 40** : Bibliographie

RECHERCHE OU ENSEIGNEMENT : FAUT-IL CHOISIR ?

Depuis vingt ans, une littérature abondante alerte périodiquement l'opinion publique sur la crise que traverse l'université et signale notamment le déclin de la profession académique. Du fait de la massification des effectifs étudiants et de l'essor de la société de la connaissance, les privilèges plus ou moins symboliques attachés aux activités des enseignants-chercheurs ● seraient remis en cause. Ce déclin porterait à la fois sur le statut socio-économique et sur le travail académique : perte d'exclusivité dans la production du savoir et compétition croissante avec d'autres espaces scientifiques, publics ou privés, dans un marché internationalisé d'une part ; tensions nouvelles associées à l'enseignement, imposant des réflexions sur la manière dont les étudiants apprennent et des refontes curriculaires au bénéfice de savoirs plus utiles d'autre part (Enders, 1999).

En France comme ailleurs en Europe, les universités ont considérablement évolué ces dernières années (Rey, 2005). Alors que depuis 2010, les politiques nationales en faveur de la recherche et de l'innovation ont connu un essor important, en particulier via les programmes d'investissements d'avenir (PIA), les universités, soumises à des injonctions contradictoires (devenir autonomes sans maîtriser les recrutements de leurs personnels, ni de leurs étudiants, tout en se regroupant au niveau territorial



Par Laure Endrizzi

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

pour peser dans la compétition internationale), cherchent leur équilibre. Deux grandes lois adoptées respectivement en 2007 ([loi n° 2007-1199 relative aux libertés et responsabilités des universités](#), dite LRU) et en 2013 ([loi n° 2013-660 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche](#), dite ESR) traduisent les enjeux qui pèsent actuellement sur les universités et les **tensions entre deux référentiels : qualité de la recherche et qualité de l'enseignement**. Depuis 2007, avec le plan « Réussite en licence », des pressions pour un engagement pédagogique accru des universités et de leurs personnels s'exercent en effet à différents niveaux. L'amélioration des procédures d'orientation, le continuum secondaire-supérieur et la simplification de l'offre de formations, au cœur de la loi ESR, préfigurent un nouveau rapport à l'enseigne-

● Dans ce dossier, la forme masculine est employée dans un sens générique.

ment et de nouvelles formes de rapprochement entre lycée et universités. Parallèlement, la recherche est devenue au fil des réformes la préoccupation dominante des présidences, au vu des gains de prestige et des financements qu'elle procure ou est susceptible de procurer. Le sentiment que le travail académique s'organise de plus en plus autour d'exigences plus bureaucratiques que scientifiques prévaut, alors que les regroupements territoriaux semblent impuissants à faire émerger des universités fortes au niveau mondial et que les écarts entre les établissements ne paraissent plus pouvoir être ignorés.

Dans quelle mesure ces évolutions affectent-elles les hiérarchies et les corporatismes professionnels ? Existe-t-il une culture professionnelle commune liée à la production et la transmission de connaissances, ou bien l'université est-elle désormais constituée d'une collection d'individus entrepreneurs ? La figure privilégiée du mandarin a-t-elle laissé la place à d'autres figures idéales-typiques telles que celle du professionnel exerçant en libéral ou bien celle de l'employé effectuant un travail de routine ? La profession académique tend-elle à **se dissoudre dans une kyrielle de métiers aux contours flous** ? Les liens à la fois symbolique et fonctionnel entre recherche et enseignement, revendiqués par toute la profession, sont-ils en réalité définitivement perdus ?

Ce dossier propose d'aborder ces questions à la lumière de quelques travaux de recherche récents sur la profession académique. Une première partie s'intéresse à l'évolution des missions dévolues aux établissements d'enseignement supérieur et aux processus de différenciation qui revisitent le modèle de l'université humboldtienne du XIX^e siècle. Une deuxième partie analyse la diversification des modes d'entrée dans la carrière académique et la structure française des emplois scientifiques et pédagogiques. La troisième partie porte sur le travail académique et les asymétries fonctionnelles liées aux tâches de recherche et d'enseignement, et examine les facteurs influençant l'orientation différenciée des activités.

A propos des recherches sur la profession académique

Les nombreux rapports ministériels publiés depuis une dizaine d'années sur l'emploi « scientifique » (notamment Cour des comptes, 2015 ; MENESR, 2016a) laissent accroire que l'emploi « pédagogique » reste impensé car subordonné à des réflexions stratégiques sur le développement d'une recherche d'excellence. Du côté des recherches pédagogiques, les travaux récents défendent l'idée d'une nécessaire professionnalisation des enseignants-chercheurs, basée sur une offre de formation et d'accompagnement déployée au sein des établissements par des conseillers et ingénieurs pédagogiques, dans un cadre de formation tout au long de la vie (Endrizzi, 2011 ; Cosnefroy, 2015).

Ces analyses traduisent des clivages qui s'observent bien au-delà des frontières hexagonales : les *science studies* qui analysent le travail scientifique rencontrent peu les *educational studies* qui se consacrent au travail pédagogique. En France, les travaux sociologiques développés sous l'égide de Musselin dès la fin des années 1990 ●, et plus récemment par Menger, restent éloignés des analyses de pratiques promues par des collectifs tels que l'AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire) ou l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation), ou discutées lors de conférences telles que « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur » (QPES).

Or la qualité de l'enseignement dans le supérieur dépasse largement les questions de formation et d'accompagnement pédagogiques qui font peu ou prou partie désormais des éléments de langage des gouvernances d'établissement, alors que des structures d'appui telles que les services universitaires de pédagogie s'implantent progressivement (Albero, 2015). Le discours commun sur la non-valorisation de l'enseignement dans la carrière, nourri dernièrement de réflexions sur les référentiels

● L'ouvrage *Les universitaires* offre une synthèse documentée des travaux de Musselin antérieures à la LRU (Musselin, 2008).

Le MENESR a lancé un chantier en 2016 sur la conception d'un référentiel métier en vue d'établir un cahier des charges de la formation des enseignants-chercheurs. Les journées de l'accompagnement pédagogique dans l'enseignement supérieur (JAPES 2017) qui auront lieu à Rennes les 4 et 5 juillet 2017 rassembleront les différents réseaux d'acteurs (AIPU, ACOPE, ANSTIA, PARFAIRE, PENSERA, RENAP'sup, SUP, VPCFVU, VPRH...) pour travailler cette question.

d'activités et de compétences ●, suggère l'existence de tensions sans apporter toutefois d'éclairages suffisants pour comprendre les logiques à l'œuvre dans les transformations de la profession académique ni les jeux d'équilibre en matière de ressources humaines, entre enseignants-chercheurs et enseignants, permanents ou non. Les travaux internationaux fournissent également peu d'occasion d'aborder la professionnalisation de façon intégrée. Les réflexions inspirées par le mouvement américain du *Scholarship of teaching and learning* (SoTL), qui cherche à promouvoir une expertise « scientifique » de l'enseignement, traduisent plutôt la nécessité de rapprocher

enseignement et recherche pour montrer la valeur de l'activité pédagogique. Les programmes de formation et d'accompagnement proposés aux universitaires débutants reflètent les difficultés à décloisonner les analyses (ICED, 2014).

L'ambition de ce dossier n'est pas de traiter la professionnalisation en tant que telle, mais d'identifier quels seraient les apports de la recherche en sciences sociales aux travaux conduits en sciences de l'éducation. Les résultats des enquêtes internationales CAP et EUROAC (cf. [collection de livres parus chez Springer](#)) servent de référence pour la dimension comparative de ce dossier.

Recherches sur la profession académique hors de France

Plusieurs enquêtes menées depuis 15 ans fournissent des données quantitatives pour appréhender les cultures nationales relatives à la profession académique.

– Carnegie Study on the Academic Profession

Enquête lancée en 1992 sous l'égide de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching aux États-Unis : 14 pays participants, 20 000 répondants. Principaux chercheurs : Philip Altbach, Frans van Vught, Peter Maassen, Akira Arimoto, Takekazu Ehara, Jürgen Enders et Ulrich Teichler.

– CAP Survey (The Changing Academic Profession)

Enquête administrée en 2007 et en 2010, selon un nouveau protocole : 18 pays participants (dont 7 européens), 18 000 répondants ; coordonnée par William Cummings et Jürgen Enders.

– EUROAC Survey (The Academic Profession in Europe: responses to societal challenges)

Enquête financée par la Fondation européenne pour la science entre 2010 et 2013, lancée dans 6 nouveaux pays européens selon un protocole compatible avec celui de la CAP Survey, enrichie d'entretiens qualitatifs. Principaux chercheurs : Ulrich Teichler, Ester Ava Höhle.

Au total, les enquêtes CAP et EUROAC concernent 12 pays européens : Allemagne, Autriche, Croatie, Finlande, Irlande, Italie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni et Suisse.

L'UNIVERSITÉ, D'HIER À AUJOURD'HUI

Cette première partie présente les caractéristiques principales du modèle de l'université humboldtienne né en Allemagne au XIX^e siècle et discute brièvement de son influence sur la place dévolue à l'université dans la société, depuis le Moyen-Âge jusqu'à nos jours. Elle examine les formes

prises par cette idée mythique d'université en Allemagne et au Royaume-Uni et met en évidence les processus de différenciation institutionnelle auquel elle a donné lieu au XX^e siècle. Elle propose enfin une focale sur l'enseignement supérieur français, fondé historiquement sur un modèle divergent, caractérisé par une répartition duale des missions d'enseignement et de recherche.



LA RÉFÉRENCE À HUMBOLDT : UN MYTHE PLUS QU'UNE RÉALITÉ

Depuis l'époque médiévale, l'université s'est transformée selon un processus de rationalisation passant progressivement de la marge au centre de la société, focalisée successivement sur la recherche de la vérité, sur le développement des sciences puis sur le service à la société. Elle s'incarne aujourd'hui dans des conceptions de l'enseignement supérieur extrêmement diverses, aux orientations potentiellement antagonistes, laissant penser qu'elle traverse une « crise » fondamentale (Charle & Verger, 2012).

Humboldt : un idéal de formation par la recherche

Une brève incursion dans l'histoire permet de se rendre compte que la recherche n'a pas toujours été universitaire, et que l'université n'a pas de tout temps eu pour mission de transmettre un savoir désintéressé.

L'« *idée d'université* » défendue par Humboldt en Allemagne au début du XIX^e siècle, à laquelle la profession académique se réfère majoritairement encore aujourd'hui, privilégiait un lien fonctionnel entre recherche et enseignement, et proposait une vision ouverte du savoir, dépourvu d'utilité. L'argument consistait alors à remettre en cause une différenciation jugée infondée entre ceux qui produisent la recherche (dans les académies ou les sociétés savantes) et ceux qui l'enseignent ou la diffusent (dans les universités).

Ce projet rassembleur, capable de fédérer les universités, reposait sur une uni-

cité stricte, chaque professeur combinant recherche et enseignement, les deux activités devant se faire simultanément ; plus radical encore, professeurs et étudiants devaient prendre une part égale à la recherche, chacun à la hauteur de ses compétences. Consécutivement, cette intégration touchait aussi au financement, l'une et l'autre activité devant être financées sans être distinguées (Schimank & Winnes, 2000).

Porteuse d'un idéal de formation par la recherche, l'université Humboldt de 1810 s'est ainsi opposée à l'université médiévale prônant pour sa part une conciliation entre perspective encyclopédique et savoir utile, incarnée par des facultés intellectuelles (lettres et sciences) et des facultés professionnelles (droit et médecine), et défendant une idée « corporative » d'université. En subordonnant l'enseignement à la recherche, elle a à cet égard constitué une **transformation majeure de l'université médiévale centrée sur l'éducation des élites cléricales et civiles**. Cet idéal humboldtien n'avait donc rien de naturel : il a suscité alors de nombreux débats relatifs à la place de l'université dans une société industrielle émergente et aux liens entre institutions d'enseignement et institutions de recherche. Son retentissement a cependant été incroyable, le modèle d'Humboldt a ainsi essaimé un peu partout dans le monde à la faveur de réformes enracinées dans des cultures déjà différenciées, toutes accentuant cependant une certaine répugnance vis-à-vis du savoir utile (Charle & Verger, 2012).

Le débat sur la nature des savoirs à enseigner n'est donc pas nouveau. Les mutations sociétales ne cessent de réinterroger la vision des formations supérieures. Toute référence à une idée d'université transhistorique, dont les missions et les formes auraient été fixées une fois pour toutes, est largement fallacieuse. La multiplicité des modèles nationaux et locaux d'une part et les continues réformes qui ont émaillé son histoire dès les époques les plus anciennes d'autre part, montrent que l'université collégiale, universaliste et désintéressée revendiquée parfois comme « originelle » s'apparente plus à un mythe qu'à une réalité. Les missions premières

L'expression est empruntée à Jaspers (2008).

Symes et McIntyre par exemple (2002, cités par Paivandi 2010a) identifient quatre discours historiques oscillant entre valeur intrinsèque du savoir et besoins professionnels.

n'ont vraisemblablement jamais été définies de manière claire et univoque, et ont au contraire nourri des luttes entre les différents groupes sociaux prenant part à ses activités. Luttas qui attestent de la vivacité de projets d'université ancrés dans des contextes culturels, religieux, sociaux et politiques évoluant selon les époques et les pays (Charle & Verger, 2012 ; Chevaillier & Musselin, 2014).

De l'université à la « multiversité » ?

L'université idéale telle qu'elle a été définie par Humboldt s'accommode mal des évolutions actuelles. Moins perçue comme un lieu d'enrichissement intellectuel, elle s'apparenterait plus à une « **multiversité** » ● **aux orientations plus pragmatiques et plus matérialistes**, en partie liées au monde de l'entreprise (comme le préconisait déjà Kerr, président de l'université de Californie, dans les années 1960, cf. Krücken *et al.*, 2007). Au delà des différences de contexte qui peuvent s'apprécier d'un pays à l'autre, voire d'un établissement à l'autre, l'essor de cette multiversité repose sur des tendances largement convergentes, revisitant notre conception des liens entre université et société.

L'activité scientifique s'inscrit tendanciellement dans des logiques comptables internationalisées, qui imposent de nouveaux cadres normatifs aux universités sommées d'accroître leur réputation, et aux universitaires incités à augmenter le volume de leurs publications (Rey & Feyfant, 2017) ●. L'offre de formations supérieures, contrainte de s'adapter à l'économie, se recompose et se diversifie en contradiction avec l'idéal de formation à la recherche par la recherche et avec sa fonction culturelle, pour se concentrer sur le savoir utile, professionnalisant (Reverdy, 2014). L'université dite « de masse » accueille des publics de moins en moins homogènes, dans des conditions matérielles souvent mauvaises et est confrontée à la difficulté de les faire « réussir » (Endrizzi & Sibut, 2015 ; Paivandi, 2015). Les exigences relatives à la qualité des formations, portées en Europe par le Processus de Bologne, s'incarnent dans des modes de ges-

tion bureaucratiques, qui nourrissent la perte de sens et entretiennent l'illusion d'une convergence forte entre les établissements d'enseignement supérieur, tant à l'échelle nationale que supranationale (Endrizzi, 2014).

Or un décalage subsiste entre l'image théorique de l'université, où le mythe humboldtien de l'unicité de la recherche et de l'enseignement reste vivace, et une pratique universitaire où cette conception historique est plus que diffuse, recomposée au travers des processus de différenciation qui touchent à la fois les institutions et les fonctions, décalage obligeant à repenser les missions au cœur de l'université eu égard aux réponses à la demande sociale.

DE LA DIFFÉRENCIATION DES INSTITUTIONS À CELLES DES EMPLOIS ?

L'université humboldtienne telle qu'elle a été inventée en Allemagne au début du XIX^e siècle ne s'est jamais strictement diffusée en Europe, mais elle est restée un horizon vers lequel tendre, une **ligne directrice pour penser le travail académique** (Schimank & Winnes, 2000).

Cette permanence de l'idéal humboldtien n'a pas empêché la différenciation d'opérer, les politiques nationales en matière d'enseignement et surtout de recherche présentant des divergences marquantes. D'après une récente étude de la Commission européenne (2016), des processus de différenciation, plus ou moins marqués selon les pays, s'observent à trois niveaux : une « différenciation horizontale » interne, amenant à une transformation des fonctions (voire des statuts) au sein des établissements, une « différenciation verticale » impliquant d'augmenter ou de diminuer les différences de position entre établissements (concentration de la recherche dans certaines universités par exemple), et des réformes visant à promouvoir les « interrelations institutionnelles » (typiquement des fusions ou associations d'établissements) pour concentrer les différentes missions dans des entités administratives nouvelles (COMUE...) ou à l'inverse pour renforcer les logiques de spécialisation (réseau des

On entend généralement par « *multiversité* » une université qui prend en compte aussi d'autres missions que la formation pour et par la recherche : valorisation, formation continue, professionnalisation, etc.

Un numéro récent de la *Revue française de sociologie*, sous la direction de Dubois, Gingras et Rosental (2016) a été consacré à l'internationalisation de la recherche scientifique.



écoles centrales...).

Les exemples de l'Allemagne et du Royaume-Uni attestent des formes variées prises par ces processus de différenciation et leur ancrage dans des politiques de recherche de plus en plus divergentes. À cet égard, les convergences en matière d'enseignement, avec notamment l'importance accordée à la qualité de la formation et la volonté de développer une approche plus centrée sur les étudiants, semblent plus marquées (Sursock, 2015).

Allemagne : une différenciation institutionnelle avortée

L'Allemagne est sans doute le pays où la diffusion du modèle humboldtien a été la plus aboutie, bien que recherche et enseignement n'aient jamais été développés comme des activités simultanées. Une telle intégration déclinée au niveau des établissements, des emplois et des financements est avantageuse pour la recherche tant que les universités continuent à s'étendre, en cohérence avec une demande croissante d'enseignement. Si cette croissance est compromise, en particulier par de fortes hausses d'effectifs étudiants, la recherche est menacée du simple fait de l'inexistence de mécanismes de régulation formels qui empêcheraient des ajustements du temps de travail en faveur de l'enseignement. L'exemple allemand montre que ce déséquilibre au détriment de la recherche peut s'accompagner de différents effets secondaires : une migration des enseignants-chercheurs vers des instituts de recherche indépendants, extérieurs aux universités, ou bien des pratiques de défaussement des charges d'enseignement sur des personnels aux statuts plus précaires et avec une expérience moindre.

L'idée d'une différenciation des emplois et des financements organisée par roulement, formulée à la fin des années 1970, n'a pas véritablement réussi à s'imposer en Allemagne. C'est par le truchement d'établissements dédiés à des formations professionnalisantes courtes (*Fachhochschulen*) que la différenciation a été institutionnalisée. La création de cet enseignement supérieur alternatif a ren-

contré toutefois un succès très relatif : le nombre d'étudiants accueillis est demeuré insuffisant pour alléger les universités qui, en œuvrant pour une non-redistribution de leur budget, ont paradoxalement encouragé la mise en place de conditions d'accès strictes dans certaines filières professionnalisantes. D'une manière générale, ces réformes n'ont pas remis en cause le prestige de l'université, qui reste le modèle de référence pour les *Fachhochschulen*. Plus subtilement, ces établissements, qui se renomment aujourd'hui « université de sciences appliquées », ont échoué à instaurer durablement une différenciation : en demandant un alignement des conditions statutaires et salariales avec les professeurs d'université et en obtenant l'autorisation de délivrer des diplômes de 3^e cycle, les *Fachhochschulen* se sont inscrites progressivement dans une dynamique de convergence avec le modèle humboldtien (Schimank & Winnes, 2000).

Au Royaume-Uni, une différenciation fractale

À côté de ce modèle allemand où l'intégration est en définitive préservée, ont émergé depuis cinquante ans en Europe des **modèles dits « post-humboldtiens » qui introduisent des différenciations multi-niveaux** dans l'enseignement supérieur. Le Royaume-Uni constitue un exemple radical de cette évolution, caractérisée par une différenciation fractale, répercutée à la fois aux niveaux organisationnel, budgétaire et fonctionnel (emplois), qui a fondamentalement remis en cause le modèle intégré dit « Oxbridge » (porté par les universités d'Oxford et de Cambridge) dominant jusque dans les années 1960, y compris dans les écoles polytechniques (Schimank & Winnes, 2000). Ainsi la complémentarité entre recherche et enseignement, renforcée par la création de nouvelles universités dotées d'infrastructures de recherche trente ans auparavant, s'est vu déstabilisée en profondeur par la mise en place de financements différenciés et concurrentiels dans les années 1980, via notamment le RAE (Research Assessment Exercise). Devenu REF (Research Excellence Framework) en 2014, ce cycle

L'institut HEPI (Higher Education Policy Institute) travaille à la mise en œuvre d'un TEF (« [Teaching Excellence Framework](#) ») qui rendrait publique, dans le même esprit que le REF, une évaluation des performances d'enseignement. Cette initiative fait l'objet d'âpres controverses

Dans le REF 2014, 3 % des universités britanniques sont reconnues nationalement, 20 % internationalement ; 46 % sont excellentes internationalement et 30 % sont leaders internationalement.

Sur la question des missions de l'université et des débats qu'elles suscitent à la fois sur les politiques d'établissement et sur le travail quotidien des personnels, on peut se reporter aux interventions du [colloque 2014 du RESUP](#), qui s'est tenu à l'ENS de Lyon.

d'évaluation des activités de recherche repose sur un principe d'allocation de ressources au mérite : il s'agit de donner plus à ceux qui ont démontré qu'ils savaient se financer ou à ceux qui ont fait la preuve de la qualité de leurs recherches ●. Ces évaluations génèrent de fortes asymétries : les 24 universités de recherche appartenant au Russell Group (créé en 1994 pour préserver leurs intérêts communs) captent des financements publics de recherche pouvant atteindre 20 % de leur budget, alors que 50 % des universités se procurent moins de 4 % de leurs revenus par ce biais (Menger, 2014-15).

Cette différenciation interne aux universités, avec des départements plus ou moins investis dans la recherche, tend à évoluer vers une différenciation inter-universités, selon le nombre de départements avec une orientation scientifique reconnue. Telle une réplique sismique, cette différenciation touche ainsi tous les étages inférieurs : seule la moitié des universitaires combinent des activités d'enseignement et de recherche, 20 % ne font qu'enseigner ; les autres sont des chercheurs contractuels dont le maintien dépend du renouvellement des projets (Paye, 2013). La recherche, vecteur de stratification, amplifie ainsi les différences en conduisant les acteurs à adhérer à une compétition à grande échelle ● qui fissure fondamentalement la complémentarité entre recherche et enseignement (Menger, 2014-15). Le système fonctionne selon un cercle vertueux pour les meilleurs départements qui recrutent les meilleurs chercheurs (peu enclins à enseigner), attirent les meilleurs doctorants, obtiennent de meilleurs financements ; à l'inverse, les départements dont les résultats scientifiques sont faibles, doivent miser sur l'enseignement pour se financer et voient leurs ambitions scientifiques rester au point mort (Schimank & Winnes, 2000).

LE DOUBLE DUALISME À LA FRANÇAISE

L'enseignement supérieur français distingue trois types d'établissement dans lesquels les missions de recherche et d'enseignement n'ont pas le même poids ● :

- les universités qui combinent une mission de recherche et une mission d'enseignement auprès de publics étudiants non sélectionnés ;
- les « écoles » de statut divers, délivrant un enseignement spécialisé à des « élèves » sélectionnés, et au sein desquelles la recherche demeure le plus souvent secondaire : écoles centrales, instituts nationaux de sciences appliquées, instituts polytechniques...
- les établissements publics à caractère scientifique et technologique (EPST), qui ont une mission de recherche et non d'enseignement : CNRS, INSERM, INRA...

La cohabitation entre les grands organismes de recherche, les écoles et les universités est considérée comme une exception française, figurée par un système resté en partie perméable aux idéaux humboldtiens, maintenant un clivage entre recherche et enseignement : la recherche d'excellence est conduite dans les grands organismes, l'enseignement d'excellence est dispensé dans les écoles, au détriment des universités considérées comme médiocres à la fois en recherche et en enseignement, tout en étant paradoxalement chargées de former à la recherche (Paradeise & Lichtenberger, 2009).

Une déclinaison bien française du modèle allemand

L'essor du modèle humboldtien dans la seconde partie du XIX^e siècle est resté en effet partiel. La création des « grandes écoles » chargées de la formation des élites techniques et fonctionnelles, entamée au siècle précédent (avec l'École des points et chaussées en 1743), n'est pas remis en cause à la Révolution. Les réformes engagées alors privilégient une distinction entre un enseignement supé-



rieur professionnalisé dans les écoles spécialisées héritées de l'Ancien régime et un enseignement théorique uniformisé dans les facultés. La recherche, elle, s'effectue hors des universités et des écoles, notamment au sein de l'Académie des sciences, créée en 1666.

L'« université impériale » en 1811 supprime formellement les universités et positionne les facultés comme le niveau organisationnel structurant.

L'impératif d'une culture commune, via un système unifié prônant un enseignement identique sur tout le territoire, nourrit un projet éminemment idéologique : l'université impériale est conçue par Napoléon comme un « moule idéologique » au service de la préservation de l'ordre social, elle demeure donc assez éloignée des ambitions universalistes liées à la diffusion des connaissances.

Au nom de ce projet, une administration centralisée est créée et les instances de gestion des carrières sont mises en place. La « *République des facultés* », selon l'expression de Musselin (2001), instaure ainsi des relations directes entre les doyens et l'administration centrale et favorise l'éclosion de corporations enseignantes disciplinaires cloisonnées.

C'est sur ces caractéristiques (interventionnisme de l'État, centralisation, pouvoirs facultaires et uniformisation de l'enseignement) que sont construites les fondations de l'université française contemporaine (Paivandi, 2010a).

D'autres écoles sont ouvertes, telle l'École pratique des hautes études en 1868, associant enseignement et recherche, mais elles ne remettent pas en cause le système des facultés de la III^e République. Il faudra attendre un siècle pour que les facultés soient à nouveau réunies dans des universités, avec dans leur agenda la formation de personnels qualifiés et le

développement de la recherche scientifique (loi du 10 juillet 1896). Mais les jalons posés sont alors insuffisants, les facultés conservent leurs prérogatives budgétaires et administratives et la recherche d'excellence reste extérieure aux facultés (Musselin, 2001). La création du CNRS en 1939 puis de l'INSERM (dédié à la recherche médicale) en 1964, chargés l'un et l'autre de coordonner l'activité des laboratoires à l'échelle nationale, renforce la différenciation opérée depuis deux siècles. La recherche dans les universités françaises, à quelques exceptions près, est ainsi restée marginale jusque dans les années 1960.

Des rapprochements existent cependant entre ces diverses entités, mis en œuvre notamment dans le cadre de la loi Savary de 1984 : il s'agissait d'une part d'encourager l'essor de la recherche dans les universités et dans les écoles et d'autre part de remettre en cause la séparation arbitraire entre lieux de formation à la recherche et lieux d'exercice de cette recherche. La création du statut des « enseignants-chercheurs ● » en 1984 a ainsi entériné l'existence de **deux corps « scientifiques »** : un corps exerçant à plein temps dans les organismes de recherche et un corps mobilisé à mi-temps dans les universités, désormais légitimes pour négocier des investissements et des moyens nouveaux.

La création de **structures de recherche mixtes**, depuis le milieu des années 1960, a fourni un cadre concret à des collaborations scientifiques entre personnels des différentes institutions, tout en contribuant à inscrire explicitement la recherche dans les missions des personnels des universités et des écoles. Les appels d'air en termes d'effectifs enseignants, dus à la massification étudiante des années 1990, ont généré une inversion des potentiels de recherche entre universités et organismes, en défaveur des organismes, rendant ainsi plus nécessaire la création d'unités mixtes de recherche (UMR) établies par contrats pluriannuels d'association entre le CNRS et les autres laboratoires parties prenantes. Les universités (et les écoles) ont profité de ce contexte pour développer des poli-

Dans ce dossier, le terme « enseignant-chercheur » est utilisé pour désigner la profession académique dans les universités françaises. Les « universitaires » renvoient pour leur part à l'ensemble des *academics* dans les autres pays.

tiques scientifiques plus offensives, qui ont aiguisé les tensions existantes entre enseignement et recherche (Paradeise & Lichtenberger, 2009).

Malgré l'existence de ces entités administratives mixtes, la distinction fonctionnelle entre les rôles perdure : les chercheurs, à l'origine des contractuels intégrés à la fonction publique en 1982, n'ont pas à ce jour d'obligation statutaire d'enseignement, certains développant cette activité en sus de leurs obligations professionnelles au titre du cumul d'activités (Cour des comptes, 2015). Cette dissociation continue à peser sur les représentations, en particulier dans les disciplines de sciences humaines et sociales qui ne sont pas représentées au CNRS et qui, en tant que telles, perdent en crédit (Gingras, 2003). Si ces rapprochements ont conduit les enseignants-chercheurs à considérer naturellement la recherche comme une de leurs activités, ils n'ont pas favorisé la mobilité des chercheurs vers l'université (Cour des comptes, 2015).

Cependant les relations entre universités et entreprises se sont intensifiées au cours des trente dernières années, les universités étant appelées à accorder une plus grande place au financement privé et à développer la valorisation économique de leur activité scientifique. D'une certaine manière, la distinction entre écoles et universités s'est affaiblie du fait du développement de filières professionnalisantes au sein même des universités. La création des IUT (Instituts universitaires de technologie) a contribué dès 1967 à l'avènement d'une nouvelle idée d'université, davantage engagée dans le développement social et économique. L'université massifiée est sortie de sa tour d'ivoire pour devenir un enjeu social, elle « *n'est plus le lieu privilégiée d'une coupure temporaire d'avec le monde économique, parenthèse au cours de laquelle les étudiants étudient et les travailleurs travaillent* » (Gingras, 2003). On observe une évolution symétrique des milieux professionnels : le secteur privé adopte certaines normes académiques (autonomie, collégialité...) tandis que le monde académique adopte des normes du secteur privé (critères de performance,

recours aux emplois précaires, obligation de résultats..., voir Louvel, 2010).

L'ensemble de ces rapprochements n'a pas permis l'émergence d'universités capables de rivaliser sur un plan scientifique avec les organismes de recherche, ni sur un plan pédagogique avec les écoles. La position marginale des universités françaises dans les classements internationaux (Shangai, Times Higher Education..., voir Campus France, 2015) et la désaffection des études universitaires par les meilleurs bacheliers (Vatin, 2015) attestent de ces faiblesses.

Vers une différenciation implicite des universités ?

Si les réformes menées dans les années 1960 et 1980 ont souhaité rapprocher les universités, les écoles et les organismes de recherche, celles des années 2000 ont largement privilégié la dimension scientifique avec pour effet de stigmatiser les déficits des universités : l'objectif visé était une **réforme des modes de gouvernance universitaire**, pas une mise à plat des missions et de la place des universités dans le paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche (Vatin, 2015). La remise en cause de la suprématie facultaire établie au XIX^e siècle est ainsi récente. Les grandes réformes de l'enseignement supérieur depuis cinquante ans (loi Faure en 1968, loi Savary en 1984, LRU en 2007) ont en quelque sorte manqué leur objectif, en se concentrant sur le statut et l'organisation interne des universités, sans remettre en cause la structuration verticale, centralisée et cloisonnée de la profession universitaire et sans bousculer en profondeur les routines facultaires héritées de l'université impériale (Musselin, 2001 ; Chevaillier & Musselin, 2014). La loi Faure de 1968, en supprimant les facultés et en créant des universités pluridisciplinaires placées sous la direction de présidents élus, porte en germe tous les éléments susceptibles de favoriser l'émergence d'universités fortes, tant en termes d'autonomie budgétaire, administrative que pédagogique. À cet égard, la loi Savary de 1984 et la LRU de 2007 s'inscrivent dans la continuité de la loi Faure. En po-



sant également le principe de l'autonomie individuelle des chercheurs, elle contribue cependant à un sentiment d'appartenance institutionnelle fragile ●.

Mais ces regroupements en universités ne se sont pas opérés sans résistance, les logiques facultaires sont restées prégnantes et les présidences se sont heurtées à de nombreuses difficultés pour faire valoir des logiques d'établissement (Aust, 2005).

C'est à la faveur d'une circulaire de mars 1989, instituant des contrats quadriennaux entre l'État et les universités que la notion d'établissement a pris sens et que les lois d'orientation de 1968 et de 1984 sont devenues effectives.

L'attribution sélective et négociée de ressources supplémentaires (de l'ordre de 5 % de leur budget de fonctionnement) sur la base d'un projet priorisant les actions, renforce les liens entre l'administration de tutelle et les présidents d'université au détriment des directeurs d'UFR (unité de formation et de recherche). Une mesure paradoxale qui maintient un interventionnisme centralisateur tout en encourageant une différenciation des établissements (Musselin, 2001).

La LRU, en renforçant les prérogatives des équipes présidentielles, n'est sans doute pas la loi la plus innovante en matière de construction d'autonomie. Et surtout, l'autonomie reste partielle : les habilitations des nouveaux diplômes sont toujours encadrées par le ministère, les universités n'ont pas le droit de sélectionner leurs étudiants à l'entrée ni d'agir sur les montants des droits d'inscription, ni de recruter directement leur personnel académique, ni d'indexer leur rémunération à leur activité réelle. Mais l'autonomie s'applique dans un environnement où les lignes hiérarchiques sont peu opérantes et où la coopération entre université et facultés reste impensée, laissant chaque établissement construire son propre gouvernement (Chevaillier & Musselin, 2014).

Une opportunité saisie par certains cadres administratifs pour améliorer leur capacité d'action en développant des registres d'intervention propres qui viennent renforcer l'autorité des dirigeants universitaires (Barrier & Musselin, 2015).

Pour autant, les évaluations systématiques conduites par l'AERES (aujourd'hui le HCERES, Haut conseil de l'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur) et le passage aux RCE (Responsabilités et compétences élargies) prévu dans la LRU, permettant aux universités de gérer un budget global et sa masse salariale, positionnent effectivement les présidences et les services centraux au centre de la politique et de l'administration des établissements. La différenciation n'est ainsi plus le fait des bonnes ou mauvaises relations entretenues par le directeur de composante avec le président, comme c'était le cas dans les années 1990, mais résultent plus directement des orientations présidentielles et des modes de management qui en découlent (Mignot-Gérard, 2006 ; Musselin *et al.*, 2012 ; Chevaillier & Musselin, 2014).

Cette centralisation des décisions, renforcée par la course aux standards européens et internationaux, opère une intensification des demandes adressées aux composantes, qui voient leur activité prendre un caractère de plus en plus gestionnaire. Cette perte d'indépendance se normalise sans réelle résistance (ni sans réelle adhésion), tout en autorisant des marges de manœuvre plus fortes quand les composantes possèdent une certaine indépendance budgétaire ou bien quand elles entretiennent des relations avec des interlocuteurs extérieurs à l'université (associations, entreprises, collectivités...), ou bien encore quand elles bénéficient d'un statut dérogatoire (écoles d'ingénieurs et IUT, voir Musselin *et al.*, 2012).

Cette différenciation liée au style managérial s'incarne dans des projets d'établissement où la politique de recherche et l'offre de formation jouent un rôle discriminant croissant. La normalisation en trois cycles LMD s'est traduite en France par une inflation de nouvelles formations sans lien direct avec l'environnement éco-

Sur la réforme de l'université portée par la loi Faure d'une part et sur l'impact des lois Faure et Savary sur la construction de l'autonomie des universités d'autre part, on peut consulter l'ouvrage de Poucet & Valence (2016) et la thèse de Desvignes (2016).

Les PIA, administrés par le Commissariat général à l'investissement, constituent le dispositif clé d'un vaste plan de relance lancé par le gouvernement en 2010, toujours en cours en 2017. Une grande part des investissements porte explicitement sur l'enseignement supérieur et la recherche. Dans ce domaine, les appels à projets sont gérés par l'ANR (Agence nationale de la recherche). Ils visent à identifier et financer des LABEX (laboratoires d'excellence), des EQUIPEX (équipements d'excellence) et des IDEX (initiatives d'excellence).

Parallèlement la DGESIP (Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle) a lancé depuis deux ans deux appels à manifestation d'intérêt visant également à accélérer la transformation pédagogique via le numérique ([AMI 2016](#) et [AMI 2017](#)).

nomique ni les attentes des étudiants, permettant juste aux établissements de se distinguer par l'aspect novateur de leurs diplômes, et parfois de leurs libellés (Peretti *et al.*, 2015). La rationalisation en cours, soutenue par la loi ESR et alimentée par les réflexions sur le coût des formations entraînées par le passage aux RCE, impose des choix aux établissements. La question de l'équilibre entre pluridisciplinarité et différenciation par niches d'enseignement (et de recherche) s'est posée et se pose encore aujourd'hui de façon particulièrement aiguë pour les universités dites de proximité : faut-il proposer une offre adossée à la recherche la plus diversifiée et la plus pluridisciplinaire possible à tous les niveaux ou bien construire une offre autour de filières de spécialité répondant aux besoins du territoire d'implantation ? Les réponses apportées par les universités tendent à pencher pour un projet pluridisciplinaire, seules quelques-unes optent pour une stratégie de niche (comme Avignon ou La Rochelle, voir Gillot & Dupont, 2013). Mais les « petites et moyennes universités » présentent des configurations extrêmement diverses si l'on examine leurs activités d'enseignement et de recherche, selon que l'on se focalise sur l'intensité ou la qualité des travaux de recherche, l'évolution démographique des publics, la structure et l'efficacité des offres de formation et leur ancrage territorial et social, ainsi que la manière dont elles s'insèrent dans les politiques de site (Aimé *et al.*, 2016).

Au-delà de la LRU, le système évolue lentement vers une différenciation plus forte des universités, en contradiction avec ses principes fondateurs d'uniformité (garantie d'équivalence des diplômes) et d'égalité (garantie d'un traitement identique des établissements et des personnels).

Cette tendance est renforcée par l'apparition de discours légitimant l'évaluation par les résultats et l'attribution sélective de moyens supplémentaires en fonction

de ces résultats. Cette différenciation est aussi renforcée par les mécanismes de financement développés depuis 2010 via les [programmes d'investissement d'avenir](#) (PIA) qui, indépendamment des contrats d'établissement, récompensent ceux qui se mobilisent autour d'un projet scientifique, organisationnel, voire pédagogique ●.

L'accent mis sur la performance et l'excellence dans les politiques récentes, par les évaluations de l'AERES puis du HCERES et par les [réseaux thématiques de recherche](#) et les appels à projets des PIA successifs, valorisent en effet très nettement la recherche. Ainsi la politique scientifique apparaît comme la préoccupation première des universités, alors que l'enseignement, bien qu'il ne soit pas épargné par les mesures de rationalisation ou d'harmonisation, mobilise moins les énergies au niveau central et dans les UFR (Musselin *et al.*, 2012), même si cette asymétrie s'amointrit au fil du temps. L'examen des différents appels à projets des PIA met en effet en évidence un volet pédagogique de plus en plus fort, depuis les premiers [IDEFI](#) (initiatives d'excellence en formations innovantes) de 2011, porté par les actions du PIA2 : [IDEFI-N](#) en 2015, récompensant les projets porteurs d'une dynamique de transformation de l'offre de formations numériques, [DUNE](#) (développement d'universités numériques expérimentales en 2016), finançant des projets mobilisant le numérique au service d'une stratégie de transformation systémique, et [Disrupt Campus](#), actuellement en cours, visant à développer les formations à l'innovation numérique et à l'entrepreneuriat ●.

Les processus de différenciation qui se développent via les PIA reposent ainsi sur une logique d'expérimentation qui s'apprécie en dehors de tout renouvellement du cadre législatif et qui fissure définitivement les mythes d'uniformité et d'égalité qui sont périodiquement brandis pour rejeter les réformes de l'enseignement supérieur, comme les projets Devaquet en 1986 et Fillon en 1993 (Musselin & Paradeise, 2009). Un processus qui de surcroît positionne progressivement l'innovation pédagogique, numérique ou pas, comme un



nouveau vecteur de stratification. Au delà de la capacité à produire une recherche d'excellence, c'est donc la capacité à se structurer et à se projeter qui est récompensée : certaines universités sont de plus en plus performantes en recherche, d'autres (ou les mêmes) vont gagner en réputation grâce à leur offre de formation. Ces tendances seront renforcées avec le [PIA3](#), lancé début 2017 : plusieurs actions soutiennent explicitement la différenciation institutionnelle (« soutien des grandes universités de recherche », « constitution d'écoles universitaires de recherche »), tandis que d'autres mettent l'accent sur la transformation de l'offre de formation (« nouveaux cursus à l'université »).

Cette logique d'expérimentation se heurte toutefois à certaines rigidités, du fait d'une faible articulation entre les initiatives d'excellence (IDEX) et les regroupements d'établissements prévus dans le cadre de la loi ESR (fusion, fédération ou association), entamées avec les politiques de site dès les années 2000 (Soldano & Filâtre, 2012). Un rapport récent de l'IGAENR (Cytermann, 2016) plaide pour une mise en cohérence des politiques de régulation territoriale et des objectifs des programmes d'investissement d'avenir relatifs aux initiatives d'excellence, par une modernisation des outils juridiques. La compatibilité entre les mises en concurrence, via les PIA, supposées soutenir les projets d'établissement, et les injonctions à la collaboration au sein de regroupements territoriaux, mérite en effet d'être questionnée. Selon toute probabilité, ces modalités implicites de segmentation n'échapperont pas à la logique élective : les meilleures institutions garderont leur position de leader, du fait des avantages multiples qu'elles cumulent...

DES EMPLOIS ET CARRIÈRES UNIVERSITAIRES PLUS DIVERSIFIÉS

Cette deuxième partie se consacre aux carrières académiques, plus faciles à objectiver que le travail lui-même, traité

dans un troisième temps. Après une introduction aux différents modèles d'entrée dans la profession à l'échelle internationale, une analyse plus détaillée du cadre statutaire unique français et des alternances caractéristiques entre décision nationale et décision locale est proposée. Sont ensuite examinés les processus de différenciation du tissu universitaire et les variations qui accompagnent cette segmentation croissante des emplois scientifiques et pédagogiques, souvent dues aux cultures disciplinaires et à la concurrence internationale par la recherche.

DES VOIES ALTERNATIVES POUR ENTRER DANS LA CARRIÈRE

Au niveau international, **le fonctionnaire à vie est minoritaire et en voie de régression**. La tendance est à laisser aux établissements une autonomie suffisante pour gérer leurs propres ressources humaines. Plusieurs pays ont ainsi supprimé ce statut, en le remplaçant par des dispositifs permettant à une proportion restreinte d'universitaires d'accéder sous condition, à un stade ou un autre de leur carrière, à un emploi permanent (Teichler & Höhle, 2013 ; Fumasoli *et al.*, 2015).

Vers une diversification des modèles de carrière en Europe

Plusieurs référentiels ont été élaborés à l'échelle européenne dans le but de faciliter l'adoption de stratégies scientifiques communes : par la Fondation européenne pour la science d'abord (ESF, 2010), puis par la Commission européenne (Directorate General for Research and Innovation, 2011) ● et la League of European Research Universities (LERU, cf. Schiewer & Jehle, 2014). Tous ont en commun de distinguer quatre phases, comme le montre la proposition de la LERU, qui nous servira ici de référence :

- « *P1 Doctoral Candidate: doctoral studies, teaching assistant, research assistant,*
- *P2 Post-doctoral Scientist: post-doc, junior lecturer, junior academic,*
- *P3 University Scientist: research spe-*

Le réseau EURODOC (European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers) a publié en 2011 un référentiel intitulé [Career Skill Measurement for Researchers](#) définissant les compétences associées aux quatre étapes du cadre de la Commission européenne et les critères permettant d'évaluer l'atteinte de ces compétences.

- cialist, research manager, senior lecturer, senior scientist,
- *P4 Professor: full professor, research professor, adjunct professor.* »

Ces cadres soulignent le caractère crucial de la notion d'« *independence* » : le but d'une carrière réussie dans la recherche académique est de parvenir à cette indépendance qui s'entend, au delà d'une simple autonomie d'action et de décision, comme une forme supérieure d'expertise.

La question du statut est ici partiellement évacuée, du fait qu'il n'y a pas de recouplement systématique entre un titre et un emploi permanent. Le fonctionnariat tel qu'il existe en France, qui ne reconnaît pas explicitement l'étape post-doctorale comme un jalon de la carrière et qui permet l'accès direct à un emploi permanent au niveau 3, relève en effet d'une exception.

La LERU distingue quatre modèles classiques d'accès et d'évolution de carrière :

- le modèle *probation-on-the-job* caractéristique des carrières académiques au Royaume-Uni, qui instaure une période d'essai de plusieurs années ;
- le modèle « promotion et habilitation » (*two-tier promotion and habilitation*) déployé en Allemagne et plus largement en Europe centrale ;
- le modèle nord-américain de *tenure track* qui propose un chemin fléché d'accès à la carrière académique à quelques-uns ;
- le modèle centralisé français avec approbation de l'État à chaque étape.

Au Royaume-Uni, la **probation (période d'essai)** permet de titulariser des chercheurs dès les premières années de carrière, deux à cinq ans après leur recrutement comme *lecturer*, poste pour lequel l'enseignement est considéré le plus souvent comme la principale mission. La **tenure (titularisation)** est délivrée par l'établissement qui emploie le postulant

selon un cahier des charges également défini par l'établissement. Les procédures, plus ou moins rigides, varient donc de l'un à l'autre, mais le système semble globalement donner satisfaction : les docteurs les plus méritants accèdent dans des délais relativement courts à un poste de titulaire. Depuis les réformes du gouvernement conservateur en 1988, la *tenure* ne garantit plus techniquement l'accès à un emploi à vie (ni la promotion au professorat). Autrement dit, titularisation, emploi permanent et promotion sont en théorie indépendants.

Le modèle allemand instaure une qualification intermédiaire, l'**habilitation**, qui ouvre dans un premier temps l'accès à un poste permanent de chercheur et qui dans un deuxième temps peut permettre d'acquérir le titre de professeur et d'être titulaire d'une chaire. En début de carrière, il suffit de posséder un doctorat pour être recruté dans une université. L'habilitation, caractérisée initialement par la production d'un travail de recherche original, tend de plus en plus à être remplacée par la présentation d'une collection de travaux, en particulier en sciences et techniques. La promotion au niveau 4 n'est pas un dû et implique une mobilité : autrement dit la nomination interne d'un professeur est formellement interdite. L'accès aux carrières académiques en Allemagne s'avère restreint et va de pair avec un personnel titulaire relativement âgé.

Le système nord-américain fonctionne traditionnellement sur un modèle différent, dit de « **tenure track** » : il s'agit d'une sorte de **pré-titularisation conditionnelle**, dont la durée, établie par avance, oscille entre quatre et dix ans, et qui oblige le postulant à se soumettre à des évaluations régulières sur l'ensemble de ses activités : enseignements, recherches, obtention de financements, publications... Ceux qui en bénéficient sont le plus souvent choisis en amont, il s'agit donc d'un contrat passé entre l'établissement et le jeune chercheur identifié comme compétent et motivé. Dans certains cas, plus rares, plusieurs candidats recrutés avec une *tenure track* sont placés en compétition et seuls les meilleurs sont titularisés.



Le système fonctionne selon le principe du *up or out* : la titularisation va alors de pair avec une promotion comme *associate professor* (niveau 3). Ceux qui au final ne remplissent pas les conditions sont invités à trouver un emploi dans un établissement aux exigences moindres (Schiewer & Jehle, 2014).

Le système français fonctionne selon une combinaison des modèles anglais et allemand, et s'accompagne d'un rôle prépondérant de l'État qui valide chaque phase de la carrière : *probation* en début de carrière (stage d'un an avant la titularisation comme maître de conférence, MCF) et habilitation à diriger les recherches pour pouvoir être candidat à un poste de professeur. Ce système permet de sécuriser précocement les carrières académiques et s'avère donc particulièrement attractif pour les jeunes docteurs ; l'accès rapide à un emploi permanent encourage cependant peu la mobilité professionnelle et soulève certaines questions éthiques : un MCF qui n'ambitionnerait pas de devenir professeur peut globalement faire l'essentiel de sa carrière en rendant très peu de comptes à sa hiérarchie.

Ces modèles traditionnels ne sont pas les seules voies d'accès à la carrière académique, ils sont à repositionner dans un contexte général d'assouplissement, marqué par la **multiplication des emplois à durée déterminée et/ou à temps partiel** et par une **dissociation fonctionnelle croissante entre recherche et enseignement** ●. En Finlande par exemple, le statut de fonctionnaire d'état a été supprimé quand les établissements se sont vus investis de la responsabilité de gérer leur propre masse salariale. En Italie, ce statut est désormais distribué sous conditions et donc de façon plus parcimonieuse qu'auparavant (quand la possession d'un doctorat n'était pas encore exigée, voir Teichler & Höhle, 2013).

Cet assouplissement s'accompagne depuis le début des années 2000 de l'introduction progressive de dispositifs de type *tenure track* dans les universités européennes (alors que ces contrats tendent à diminuer aux États-Unis depuis une trentaine d'années). Ces pré-titularisations

sont introduites comme des alternatives, elles ne remettent pas frontalement en cause les modalités traditionnelles d'entrée dans la profession académique, culturellement propres à chaque pays. Les contrats sont généralement proposés au niveau 3 et permettent une titularisation à ce niveau. Autrement dit, à l'exception de l'Allemagne où des expérimentations sont en cours, l'accès au professorat semble plus rarement associé à un contrat de type *tenure track*. L'objectif n'est pas tant d'augmenter les effectifs académiques que d'améliorer l'entrée en sélectionnant plus tôt les meilleurs : il s'agit d'envoyer un signal précoce aux jeunes docteurs en leur offrant des parcours structurés, accélérés et protégés ● (Schiewer & Jehle, 2014 ; Teichler & Höhle, 2013 ; Fumasoli *et al.*, 2015).

En France, un cadre rigide et des dispositions dérogatoires

En France, le modèle de carrière des enseignants-chercheurs comporte deux phases principales après l'obtention du doctorat : les postulants deviennent d'abord maître de conférence (MCF), puis professeur des universités (PR).

Bien que l'on retrouve des occurrences du terme « enseignant-chercheur » dans divers documents depuis les années 1960, son inscription dans un texte officiel date de 1984 (loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, art. 55, 56 et 57). Il permet de distinguer les enseignants-chercheurs titulaires, relevant essentiellement du ministère chargé de l'enseignement supérieur, à la fois des chercheurs titulaires des organismes de recherche (EPST), n'exerçant pas statutairement une activité d'enseignement, et des enseignants du second degré (certifiés ou agrégés) affectés ou détachés dans le supérieur, n'exerçant pas statutairement une activité de recherche.

L'Institut universitaire européen de Florence anime un observatoire ([Academic Careers Observatory, ACO](#)) qui compare les carrières académiques en sciences humaines et sociales par pays, par discipline et par thème.

Les premiers éléments d'analyse de ces contrats de type *tenure track* laissent à penser que ces modalités sont plus adaptées à des postes relevant de disciplines scientifiques, du fait d'un modèle économique davantage dépendant de fonds externes.

Un cadre réglementaire rigide et instable

Le recrutement des MCF repose sur la coordination de trois pouvoirs (Fréville, 2001) :

- l'État, qui définit les principes d'une politique nationale et est le gardien du respect des procédures qui en découlent ;
- les corps universitaires du CNU, qui sont garants de la qualité scientifique des qualifiés et dont la liberté d'appréciation est confortée par le principe d'indépendance des membres du jury ;
- les universités autonomes, qui doivent pouvoir adapter leurs recrutements aux services d'enseignement et aux axes de recherche qu'elles privilégient.

Devenir MCF nécessite ainsi de passer par différentes étapes : inscription sur une liste de qualification disciplinaire par le CNU, recrutement par un comité de sélection constitué au sein de l'établissement employeur, titularisation automatique au bout d'un an d'exercice. Le statut de fonctionnaire d'État acquis alors détermine les niveaux de rémunération et les modalités de progression de carrière (cf. notamment le [décret n° 84-431 du 6 juin 1984](#)).

L'accès au professorat dans la majorité des disciplines suit un schéma similaire, basé sur une **alternance entre décision nationale et décision locale** : soutenance d'une habilitation à diriger les recherches (HDR), suivie d'une qualification par le CNU et d'une audition devant un comité de sélection dans l'établissement recruteur. Les postulants au professorat en droit, économie ou gestion font exception : ils sont recrutés de manière centralisée via une agrégation du supérieur, c'est-à-dire un concours externe organisé périodiquement au niveau national.

Ce cadre législatif et réglementaire qui porte sur les carrières académiques est à la fois rigide et instable. Trois réformes principales sont intervenues depuis la loi Faure de 1968 (1984, 2007 et 2013). Le [décret du 6 juin 1984](#) portant statut des enseignants-chercheurs, modifié une vingtaine de fois en trente ans, illustre bien à

la fois l'**interventionnisme des pouvoirs centraux** dans le fonctionnement des établissements et les difficultés de ces mêmes pouvoirs à remettre en cause le socle initial et à trouver un point d'équilibre entre statut national et gestion locale (Collet-Sassère *et al.*, 2015 ; Vatin, 2015). Cet « *activisme réglementaire* », en partie lié aux alternances politiques et moins prégnant dans les autres pays européens, induit un niveau de complexité tout à fait préjudiciable, rendant illisible ce dispositif statutaire y compris par les enseignants-chercheurs français eux-mêmes (Musselin, 2005).

Le choix de maintenir un cadre statutaire national oblige en quelque sorte à considérer les différents cas de figure comme des exceptions à la règle. D'où une réglementation complexe et au final peu transparente, qui multiplie les régimes dérogatoires plutôt que de simplifier et d'assouplir la règle en fonction des missions.

L'exemple cité par Collet-Sassère *et al.* (2015) (« *qualification aux fonctions de PR, accordée sans limitation de durée, via des concours réservés, aux MCF ayant exercé, pendant au moins quatre ans dans les neuf ans qui précèdent, des responsabilités importantes dans un établissement universitaire* ») est particulièrement éloquent ! ●

Une culture de la défiance entre national et local

L'existence d'une instance nationale, le CNU, chargée de qualifier les candidats en amont, fait l'objet de controverses multiples depuis de nombreuses années. L'organisation en 57 sections disciplinaires induit une fragmentation propice à la constitution de « petits mondes », fonctionnant dans une relative indépendance et selon des modes très hétérogènes et peu transparents ●. Les taux de qualification, sensiblement proches pour les MCF et les PR (de l'ordre de 63 %, sans compter les pluri-qualifiés qui représentent un quart des

Pour découvrir les procédures relatives au recrutement, à la formation et au déroulement de carrières dans l'enseignement agricole sous l'égide de la CNECA (Commission nationale des enseignants-chercheurs), voir Feigner *et al.*, 2016.

Pour apprécier la démographie des enseignants-chercheurs par discipline, voir les [fiches publiées par le ministère pour chaque section CNU](#). Pour un commentaire sur la démographie vieillissante de la section 70, voir l'article « [Les chercheurs en sciences de l'éducation sont-ils tous des sages ?](#) », publié sur Eduveille en août 2016.



cas) connaissent en effet des fluctuations considérables selon les disciplines, et sont généralement plus élevés en sciences : ils dépassent par exemple 80 % en sciences de la terre, alors que la sélection en droit et sciences politiques est plus marquée, en particulier pour les PR (31 % de qualifiés pour des fonctions de MCF, contre 12 % pour les PR). En informatique aussi, de nombreux candidats à la qualification sont éliminés et s'orientent vers le secteur privé. Ces taux de qualification ne sont pas liés au nombre de postes effectivement ouverts au recrutement (résultant d'une négociation entre l'établissement et l'administration centrale). Dans certaines sections, beaucoup de jeunes docteurs sont qualifiés et ne trouvent pas nécessairement de poste de MCF dans les cinq ans impartis ; dans d'autres la qualification est attribuée de façon plus restreinte, rendant finalement inopérante la concurrence lors des recrutements locaux, vu le faible nombre de candidats (Beaurenaut & Kerloegan, 2016) ●.

Si le maintien de cette alternance entre national et local a vocation à garantir une égalité de traitement des dossiers de candidatures, dans les faits la fonction de filtre du CNU reste peu opérante, en raison d'une **faible articulation à la fois avec l'administration centrale et les universités** d'une part, et de **procédures d'une lourdeur excessive**, s'appuyant sur le seul examen des dossiers des candidats d'autre part (Ronzeau *et al.*, 2013 ; Schwartz, 2008). Les critiques ne sont pas moins vives s'agissant de l'accès au professorat. Les critères présidant à l'examen des dossiers sont globalement peu explicites, même si les travaux de recherche des candidats continuent à prévaloir, au détriment de l'investissement pédagogique et de l'engagement dans la vie collective et institutionnelle de leur établissement (Gillot & Dupont, 2013).

Faut-il opter pour une configuration inversée, avec un CNU qui valide les décisions prises par l'établissement, comme cela a pu exister par le passé ? Ou bien faut-il évoluer vers un modèle totalement décentralisé, plus cohérent avec l'autonomie des universités ? La question n'est toujours pas tranchée (Louvel, 2010) ●. En

tout état de cause, cette alternance institutionnalise une culture de la défiance entre les différentes parties, peu propice à rendre les établissements responsables de leurs recrutements (Paradeise & Lichtenberger, 2009).

La collégialité au risque de l'endogamie

Les enseignants-chercheurs ne sont donc pas gérés par une commission paritaire ministérielle, comme c'est le cas des autres corps de la fonction publique, mais par une instance spécifique, organisée en groupes disciplinaires : le CNU. Ce sont les pairs de la même discipline qui interviennent dans les décisions de recrutement et de promotion, mais aussi dans l'attribution des principales primes et des congés de recherche et de conversion thématique ●... (Collet-Sassère *et al.*, 2015). Plus de 100 000 dossiers sont ainsi traités chaque année.

Ce sont aussi les pairs qui siègent dans les jurys locaux. La mise en place de comités de sélection non pérennes ● dans le cadre de la LRU, en remplacement des commissions de spécialistes élues pour quatre ans, répondait à une volonté de simplification, de transparence et d'ouverture vers l'extérieur. Pour certains, le dispositif reste trop complexe et trop coûteux et le gain en terme d'équité n'est pas assuré (Collet-Sassère *et al.*, 2015 ; Ronzeau *et al.*, 2013). Les effets sur la prévention de l'« endorecruement » sont en effet difficiles à mesurer. Si le taux de MCF recrutés avec un doctorat obtenu dans un autre établissement a progressé (79 % des MCF en 2010), le taux d'endorecruement reste élevé dans le cas des PR, près de 59 % étant restés dans le même établissement lors de l'accès au professorat (Gillot & Dupont, 2013). Cette question des recrutements endogames, favorisant les candidats locaux ou issus du sérail de tel ou tel directeur de recherche, apparaît

Cytermann *et al.* (2004) signalent aussi les cas de postes non pourvus, soit parce que les jurys locaux refusent les qualifiés postulants, soit parce que certains candidats ayant plusieurs choix se désistent. Dans les disciplines déficitaires (langues par exemple), c'est l'absence de candidatures qui rend les concours de PR infructueux.

L'extension récente des prérogatives du CNU à l'évaluation quadriennale des universitaires (décret n° 2009-460 du 23 avril 2009) confirme cependant l'attachement à un cadre national d'évaluation. L'idée fondatrice de pallier l'absence d'évaluation individuelle en dehors des avancements de grade et promotions de corps rencontre des résistances tant de la part du CNU que de celle des enseignants-chercheurs (Collet-Sassère *et al.*, 2015).

Les congés de recherche et de conversion thématique sont des périodes pendant lesquelles les enseignants-chercheurs continuent à être rémunérés mais sont dispensés de leurs charges d'enseignement, par exemple pour préparer une habilitation à diriger les recherches ou pour reprendre une carrière après un mandat universitaire ou une charge institutionnelle.

Les membres de ces comités de sélection sont nommés par le conseil d'administration sur proposition du conseil scientifique. Formés pour chaque recrutement, ils sont composés pour moitié de personnels extérieurs à l'établissement et aussi pour moitié de spécialistes de la discipline.

particulièrement vive en France (Fréville, 2001), alors qu'elle semble moins donner lieu à débat ailleurs. En Allemagne, la mobilité interinstitutionnelle est forte car obligatoire dans certains cas pour accéder au professorat ; elle est aussi forte en Suisse où beaucoup de chercheurs étrangers sont accueillis, mais demeure faible en Italie et au Portugal (Teichler & Höhle, 2013).

Pour Beaurenaut et Kerloegan (2016), un objectif global d'augmenter l'« exorecrutement » n'exclut pas un traitement nuancé des recrutements locaux... et les modalités collégiales ne peuvent être assimilées unilatéralement à des dérives telles le népotisme, le clientélisme ou le localisme. La diversité des critères à examiner pour apprécier la qualité d'un candidat et ses chances d'appariement à une équipe plaide en faveur de ces modalités collégiales (Gary-Bobo & Trannoy, 2015). Ce fonctionnement et les principes d'autogouvernement qui le soutiennent sont souvent considérés comme une particularité propre des universitaires, la cooptation des recrutements constituant même une garantie essentielle de la liberté académique (Beaud, 2010b). En revanche, leur efficacité s'avère variable selon s'il s'agit de diminuer l'endogamie ou de favoriser une qualité moyenne des recrues, moins dérangement par rapport aux collègues : le choix se porte en effet la plupart du temps **vers un candidat similaire à ceux qui sont déjà en place**, altérant les possibilités pour un département de se renouveler, sans intervention externe dans les jurys (Gary-Bobo & Trannoy, 2015).

Des établissements plus gestionnaires que recruteurs

Dans un cadre toujours réglementé nationalement, les politiques de ressources humaines s'inscrivent de façon croissante, avec le passage aux RCE en 2009, dans des configurations locales qui ne reposent pas juste sur la cooptation des pairs. La LRU, en conférant aux présidents le statut d'employeur au nom de l'État, a obligé les universités à définir une politique de gestion des ressources humaines au service de leur projet d'enseignement et de recherche et à

développer leur capacité opérationnelle à réagir face aux besoins croissants de formation et à la concurrence nationale et internationale (Ronzeau *et al.*, 2013).

Cette responsabilité reste cependant partielle du fait du double plafond des dépenses de rémunération prévu dans le contrat pluriannuel : un plafond lié aux emplois rémunérés par l'établissement et un plafond d'emploi fixé par l'État pour les fonctionnaires titulaires, la concertation entre les deux niveaux ne s'avérant pas toujours à la hauteur des attentes respectives, malgré la mise en place d'outils statistiques permettant un décompte des emplois de plus en plus fin (Gillot & Dupont, 2013). L'étape vers une maîtrise réelle et globale du processus reste donc à franchir et le rôle du CNU à réexaminer pour ne pas obérer la liberté reconnue aux universités (Ronzeau *et al.*, 2013).

L'augmentation du rôle des établissements dans le recrutement de leur personnel s'est traduite par une appropriation prudente des nouvelles dispositions. L'allocation des candidats, de plus en plus liée à un appariement entre l'offre et la demande dans les établissements, s'apparente désormais plus à un marché du travail qu'à un concours, bien qu'aucune notion marchande ne soit en jeu, les salaires n'étant pas négociés (contrairement au Royaume-Uni par exemple ●). Les **critères retenus** ne relèvent plus seulement de la production scientifique, ils incluent également, bien que dans des proportions variables, des **éléments relatifs aux activités d'enseignement et à la personnalité du candidat** (Musselin, 2015).

Le dispositif prévu par la LRU et confirmé par la loi ESR, visant à autoriser les universités passées aux « Responsabilités et compétences élargies » (RCE) à recruter directement des agents contractuels de catégorie A a été utilisé parcimonieusement. Ce dispositif dérogatoire, apparenté à certains égards à la *tenure track*, offrant des marges d'initiatives inédites aux établissements, a été mobilisé moins de 2 000 fois (données 2015) et les contrats ont été le plus souvent établis en référence aux règles prévalant

Le grade de « *professor* » n'étant plus encadré par une grille nationale de rémunération depuis 1987, les salaires font l'objet négociations individuelles. Paye (2013) montre que l'existence d'un marché externe s'accompagne d'une croissance disproportionnée des salaires des universitaires « vedettes ».



pour les titulaires. Les personnes recrutées par ce biais assurent en premier lieu des fonctions d'enseignement (40 %) puis, par ordre décroissant, des fonctions administratives et/ou techniques (21 % et 16 %) et enfin des fonctions d'enseignant-chercheur ou de chercheur (12 % et 11 %). Les stratégies sont variées, depuis des profils très pointus en phase avec les nouveaux projets des universités jusqu'à des postes plus ordinaires qui auraient pu être pourvus dans le cadre juridique existant de 1984 (Déroche *et al.*, 2016) ●.

Les mesures prises par l'administration centrale et les outils mis à disposition pour accompagner les établissements dans la gestion prévisionnelle des métiers et des compétences restent considérés comme insuffisants pour élaborer des plans pluriannuels de recrutement viables. La faible régulation pour ce qui concerne la répartition des postes entre les différents domaines disciplinaires est souvent pointée. Certains estiment que le niveau de déconcentration pertinent n'est pas l'établissement, mais le site.

Des carrières marquées par une forte hétérogénéité

Démographie des enseignants-chercheurs

Dans la dernière décennie, le nombre d'enseignants-chercheurs a progressé de 5,6 %. Ceux affectés en sciences et techniques (ST) sont les plus nombreux mais les effectifs en droit-économie-gestion (DEG) progressent plus rapidement, tandis que ceux relevant des formations de santé augmentent peu (+ 2 %) ●. À l'échelle des disciplines, les contrastes sont également marqués : les STAPS (activités physiques et sportives) ont vu leurs effectifs d'enseignants-chercheurs augmenter de 25 % depuis 2004, alors que dans le même temps, ceux de sciences économiques-gestion, ceux de sciences humaines et de droit-sciences politiques ont respectivement augmenté de 16 %, 15 % et 14 %. Sur cette même période, les effectifs en physique ont décliné de 7 % (Tourbeaux *et al.*, 2016).

Si certaines disciplines ont connu une augmentation plus rapide de leurs effectifs que d'autres, la répartition des enseignants-chercheurs titulaires entre les grands domaines disciplinaires demeure relativement stable dans le temps : **près de la moitié relève des sciences et techniques**, un peu plus d'un quart dépend des lettres et sciences humaines, tandis que droit-économie-gestion et santé se partagent chacun un septième des effectifs ●.

La plupart sont affectés dans les universités, seuls 10 % sont affiliés à une école d'ingénieurs ou à un autre type d'établissement (Tourbeaux *et al.*, 2016).

Les différentes traditions relatives à la réalisation d'une thèse font que l'âge moyen d'entrée dans l'enseignement supérieur des MCF varie de plus de 31 ans dans les ST à environ 36 ans en santé et en LSH (lettres et sciences humaines), ces écarts se répercutant sur l'accès aux postes de PR. Dans ce paysage, le DEG fait exception : c'est l'agrégation du supérieur qui constitue le principal moyen d'accéder au professorat dans ces disciplines. Par conséquent, les PR en droit, économie ou gestion sont en moyenne plus jeunes que dans les autres disciplines (mais ont des chances d'accès plus faibles que ceux qui passent une HDR).

Les femmes ne représentent que 37 % de l'ensemble de la population des enseignants-chercheurs et les disparités sont plus fortes dans les positions plus prestigieuses : elles sont moins nombreuses à être PR que MCF (32 % des PR contre 45 % des MCF), et également moins nombreuses en ST qu'en DEG, santé et LSH (respectivement 33 % des MCF, 48 %, 51 % et 56 %) (Collet-Sassère *et al.*, 2015). Autrement dit, **la parité n'est atteinte que parmi les MCF recrutés en LSH**, et les écarts sont particulièrement prononcés en ST. Pour autant, le genre a un effet limité sur l'accès au professorat au sens où les femmes qui se présentent ont autant de chances que les hommes d'être recrutées. Leur faible représentativité n'est pas juste le fruit de dispositifs de recrutement iniques, ce sont les iné-

Voir aussi le rapport n° 2014-060 « Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et des organismes de recherche en matière de gestion des non titulaires » réalisé par l'IGAENR en juillet 2014 (non publié, cité par Collet-Sassère *et al.*, 2015).

Sciences et techniques (ST) : sciences de l'ingénieur, mathématiques-informatique, biologie-biochimie, physique, sciences de la terre (les formations en santé sont considérées séparément).
Lettres et sciences humaines (LSH) : sciences humaines, langues et littérature, interdisciplinaire.
Droit, économie, gestion (DEG) : droit-sciences politiques, sciences économiques-gestion

44 % des enseignants-chercheurs relèvent des ST ; 27 % des LSH ; 14 % sont affectés en santé et 13 % en DEG.

Les exigences propres à l'habilitation varient d'une discipline à l'autre : rédaction d'une pièce maitresse en histoire, attentes plus légères en sciences, autorisant un accès plus rapide à un poste de PR.

galités qui se cumulent tout au long du parcours qui donnent lieu à des comportements d'autosélection (Bosquet *et al.*, 2014).

Des professeurs précoces et productifs en recherche

En France, environ un tiers des enseignants-chercheurs sont professeurs (MENESR, 2016b). Les conditions d'entrée et d'accès au professorat varient selon les disciplines ●, malgré une conception partagée du déroulement « normal » de la carrière. Les critères, de plus en plus exigeants, excluent une partie des candidats, qui renoncent aux postes de PR, estimant qu'ils ne disposent pas de conditions de travail favorables à leur avancement, éprouvant des difficultés à concilier enseignement, administration, recherche... et vie personnelle (Becquet & Musselin, 2004).

La littérature met en évidence l'influence de plusieurs types de facteurs qui ne sont pas liés à la seule performance scientifique individuelle : des facteurs institutionnels (notoriété du département d'origine) ; des facteurs individuels (productivité scientifique moindre et plus discontinue des femmes) ; des effets de réseau (rôle des directeurs de thèse et des mentors aux États-Unis par exemple, moins critiqué que le mandarinat ou le localisme en France) ; et des effets de contexte, notamment liés à la démographie de la population académique. La précocité de la carrière et l'enchaînement rapide des différentes étapes pèsent fortement sur les trajectoires. La productivité scientifique compte aussi : les candidats précoces et productifs ont plus de chance de promotion. Le poids de l'établissement est moins important en France qu'aux États-Unis, probablement en raison d'une stratification plus faible du système français. En revanche les chances d'accès sont plus limitées en gestion (discipline plus jeune, concours tous les deux ans), plus importantes (et plus tardives) en histoire, et meilleures pour les physiciens si la candidature est précoce. Pour autant, **ce sont les variations du nombre de postes ouverts**

qui régulent le plus les chances de succès (plus que le niveau de performance des candidats). Enfin les effets de réseaux ne sont pas totalement évités par le recours à un concours national... (Sabatier *et al.*, 2015).

En France, le déroulement de la carrière est globalement perçu comme peu incitatif, du fait d'une morphologie déséquilibrée des emplois, de rémunérations peu attractives et d'une diversification (officielle) insuffisante des parcours. Les revenus présentent cependant une certaine flexibilité, grâce à des activités en marge de l'institution d'affiliation (heures complémentaires en enseignement, droits d'auteur, consultations, expertises, valorisation de la recherche, etc.). Certains enseignants-chercheurs augmentent de cette manière leurs revenus de façon substantielle (Fréville, 2001 ; Collet-Sassère *et al.*, 2015).

Ailleurs, l'accès à une position sénior (au professorat) est régulé de façon très diverse (Goastellec *et al.*, 2012).

Dans certains pays tels que l'Allemagne, la Finlande, le Portugal ou la Suisse, la proportion de professeurs représente moins de 20 % de la population globale des universitaires. À l'inverse, cette proportion est supérieure à 50 % en Italie et aux Pays-Bas.

D'une façon générale, la promotion au rang de professeur titulaire est plus difficile à obtenir dans les pays où la flexibilité en matière de ressources humaines est de mise et où les établissements ont une autonomie financière avérée (Autriche, Royaume-Uni). Parfois le statut de fonctionnaire a été remplacé par un contrat de droit privé (Royaume-Uni), parfois les deux modalités coexistent, comme en Allemagne (Teichler & Höhle, 2013). **L'accès au professorat ne va donc pas systématiquement de pair avec un contrat à durée indéterminée.** Si l'emploi de 90 % des universi-



taires seniors allemands est sécurisé, le nombre de professeurs en CDD en Finlande, Suisse et Autriche est important (respectivement 34 %, 24 % et 19 %). Mais globalement, la précarité parmi les seniors est faible, comparée à celle des universitaires juniors. La sécurisation des parcours semble corrélée à une obtention plus précoce du doctorat. Autrement dit, une carrière discontinue tend à être considérée comme un frein à la réussite.

PAS DE « CORPS ENSEIGNANT » DANS LES UNIVERSITÉS

Tous les personnels enseignant à l'université ne sont pas enseignants-chercheurs, loin s'en faut. La pression démographique liée aux deux vagues de massification

et le développement de la professionnalisation à l'université ont donné lieu à des recrutements massifs de personnels contractuels sous des statuts divers qui ont évolué au fil du temps : « assistants » dans les années 1960, « allocataires-moniteurs », « attachés temporaires d'enseignement et de recherche » (ATER) dans les années 1980, « doctorants contractuels » et « post-doc » dans la dernière décennie. Ils se sont traduits également par une croissance importante des effectifs des personnels titulaires (essentiellement des maîtres de conférence et enseignants du second degré). Des disparités à la fois géographiques et disciplinaires sont cependant observables.

Une population enseignante de plus en plus composite

La dernière édition de *l'État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* (MENESR, 2016b) dénombre un potentiel pédagogique de 91 000 personnes dans les établissements d'enseignement supérieur sous tutelle du MENESR en 2014-2015, composé à presque 63 % d'enseignants-chercheurs (57 000 individus). Les enseignants du second degré représentent un peu plus de 14 % (soit plus de 13 000 personnes), tandis que la part des enseignants non permanents (essentiellement des doctorants et des jeunes docteurs), est évaluée à 23 % des effectifs enseignants en activité (correspondant à plus de 21 000 personnes).

S'ajoute à ces effectifs permanents et contractuels décomptés par le ministère une population estimée de 135 000 enseignants « vacataires » recrutés sur ressources propres (Séry & Thirion, 2016).

Cette diversification, véritablement à l'œuvre depuis les années 1990, a connu trois grandes périodes :

- une première décennie caractérisée par le recrutement de nombreux personnels contractuels et une forte croissance des effectifs de MCF (+ 40 % toutes disciplines confondues) ;
- une deuxième décennie où la progression des non-permanents est moins rapide et où celle des MCF et PR est plus équilibrée (Tourbeaux *et al.*, 2016) ;
- une troisième période, caractérisée par une inflation d'emplois vacataires qualifiés et une forte croissance des contrats post-doc (Séry & Thirion, 2016).

Plusieurs cultures sont observables en termes de recrutement, les disciplines scientifiques ayant un recours de plus en plus significatif aux post-doc alors que les disciplines littéraires se caractérisent par un recours majoritaire aux enseignants du second degré. Si le poids des différentes disciplines a évolué dans les années 1990 (Cytermann *et al.*, 2004), la ventilation de ce potentiel pédagogique par grands domaines disciplinaires demeure maintenant stable depuis plusieurs années : 40 % en ST, 30 % en LSH, 15 % en DEG et 15 % en santé (hors vacataires).

Contrairement à ce que ces chiffres laissent penser, la réponse à la question « qui enseigne ? » dans l'enseignement supérieur français ne va pour autant pas

de soi : le nombre de personnes employées ne suffit pas à rendre compte de la variabilité des situations de travail des enseignants permanents, ni de la part effective assurée par les contractuels et les vacataires dans l'enseignement (MENESR, 2016b).

Des enseignants titulaires aux profils très inégaux

Plusieurs catégories de fonctionnaires interviennent dans des fonctions d'enseignement et/ou de recherche en France, tous ayant des obligations statutaires différentes : il s'agit des enseignants-chercheurs, des enseignants du second degré (PRAG et PRCE, respectivement agrégés ou certifiés de l'Éducation nationale affectés dans l'Enseignement supérieur) et des chercheurs. Les enseignants-chercheurs sont tenus d'assurer un service annuel de 192 heures équivalent TD pouvant être converties en 128 heures de cours magistraux. PRAG et PRCE ont une obligation double, correspondant à 384 heures annuelles, tandis que les chercheurs des EPST enseignent en dehors de toute nécessité statutaire et sont rémunérés pour le faire, éventuellement sous forme de prime. Cette organisation instaure un **clivage formel entre ceux qui enseignent à plein temps et ceux qui enseignent à temps partiel, voire très partiel** (Collet-Sassère *et al.*, 2015).

Le recours aux enseignants du second degré s'est particulièrement développé à partir des années 1980. Les effectifs, qui semblent se stabiliser depuis dix ans, ont connu une forte croissance jusqu'en 2000, faisant de l'enseignement supérieur un débouché naturel pour eux, en particulier pour les agrégés ●. Affectés sur des postes vacants (ou marginalement détachés sur des fonctions d'ATER ou de doctorant contractuel), ces enseignants représentent 21 % du personnel titulaire et sont affiliés pour 92 % à des universités et 8 % à des écoles d'ingénieurs. Le poids de ces affiliations varie significativement à la fois selon les établissements et les filières. Les universités de Lorraine et d'Aix-Marseille constituent par exemple les plus gros employeurs de professeurs agrégés en France. À l'université, le nombre de PRAG et de PRCE est plus important dans certaines voies (IUT

et ESPE) et dans certaines filières (telles que les STAPS, l'anglais et la gestion) que dans les autres.

Leur ventilation disciplinaire montre que les inégalités liées à la hiérarchisation des filières perdurent : les enseignants du second degré sont numériquement plus nombreux en LSH (la moitié d'entre eux relèvent des LSH, un tiers sont recrutés en ST et 14 % en DEG) ; les filières les plus prestigieuses recrutent davantage d'agrégés que de certifiés : le nombre des PRAG est ainsi plus important que celui des PRCE en ST et en DEG, plus important aussi dans les IUT, les IEP, les grandes écoles et les écoles d'ingénieurs que dans les filières universitaires non sélectives. Les certifiés sont à l'inverse majoritaires en STAPS et en anglais (MENESR, 2016b ; Roussel *et al.*, 2016).

Des contractuels de passage et des vacataires pérennes ?

Contrairement aux PRAG et PRCE qui assurent une lourde charge d'enseignement et qui, une fois affectés dans le supérieur, tendent à y achever leur carrière, les enseignants contractuels, représentant 23 % des personnels pédagogiques, sont recrutés sur de courtes périodes (de 6 mois à 3 ans) pour un volume d'enseignement relativement faible. Plusieurs catégories statutaires entrent dans cette population, il s'agit essentiellement des doctorants-contractuels (41 %), des attachés temporaires d'enseignement et de recherche (27 %), des enseignants associés (16 %) et des enseignants invités (11 %).

Après dix ans de forte croissance dans les années 2000, **cette population contractuelle tend à diminuer** alors que dans le même temps les enseignants titulaires (PR, MCF, PRAG et PRCE) enregistrent une progression quasi linéaire. Les recrutements relèvent soit d'une politique de vivier (jeunes dans l'attente d'une carrière dans l'enseignement supérieur et la recherche), soit d'une politique d'expertise (professionnels confirmés). Ils comptent pour près de la moitié des personnels enseignants dans les filières de DEG (45 %), et représentent respectivement 28 % et 27 % du potentiel pédagogique en LSH et en ST (Séry & Thirion, 2016).

23 % des agrégés enseignent en effet dans le post-bac, si l'on comptabilise les effectifs en sections de technicien supérieur et en classes préparatoires aux grandes écoles (Roussel *et al.*, 2010).



Les doctorants-contractuels représentent la plus grande part des effectifs d'enseignants contractuels, suivis par les ATER ; c'est aussi celle qui progresse le plus vite, bien que l'enseignement ne soit pas une obligation contractuelle : seule la moitié des doctorants bénéficiaires d'un tel contrat (d'une durée de 3 ans) dédient un sixième de leur temps de travail à l'enseignement (64 heures équivalent TD). Leur répartition dans les différentes disciplines concorde avec le nombre de thèses soutenues : ils sont en effet particulièrement nombreux en ST (60 %) et peu nombreux en DEG (14 %).

Le recrutement des ATER répond à deux logiques distinctes : ils sont recrutés pour un an renouvelable une fois sur des postes vacants (pour remplacer des enseignants titulaires absents) ou bien sur des postes qui leur sont réservés. La plupart sont des doctorants en dernière année de thèse, avec un service à mi-temps (soit 96 heures équivalent TD) rémunérés au deux tiers d'un poste complet, potentiellement soucieux d'acquérir une expérience pédagogique avant de chercher à s'engager dans la carrière académique. On les retrouve à proportion égale (35 %) en LSH et en ST.

Les enseignants-chercheurs associés, recrutés majoritairement à mi-temps, ne sont pas non plus des agents titulaires de l'État, ce sont des experts du secteur privé ou des chercheurs étrangers qui sont jugés qualifiés pour exercer dans les milieux académiques. Leur proportion, tout comme celle des ATER, tend à diminuer depuis la mise en place des nouveaux contrats doctoraux en 2009, ils se répartissent essentiellement en DEG et en LSH et restent peu nombreux en ST.

Les agents temporaires vacataires, recrutés par les composantes pour délivrer quelques heures de cours, sont dotés généralement d'un emploi principal et ne sont soumis pour leur part à aucune obligation statutaire de service. 10 % d'entre eux dispenseraient au moins 96 heures annuelles, potentiellement depuis plusieurs années. Cette population se caractériserait donc par une certaine « permanence », contrairement aux enseignants contractuels. Mais sa démographie reste mal connue,

du fait qu'ils sont restés exclus des catégories statistiques du ministère jusqu'au passage aux RCE. L'analyse des données collectées mensuellement par l'outil statistique OREMS depuis 2008 met en évidence une **évolution exponentielle des rémunérations sur ressources propres**, notamment liées aux activités d'enseignement (Gillot & Dupont, 2013). En tout état de cause, ce chiffre de 135 000 vacataires ● ne peut laisser indifférent eu égard aux 57 000 enseignants-chercheurs rattachés au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, aux 13 000 enseignants du second degré affectés dans le supérieur et aux 22 000 enseignants contractuels recensés (Séry & Thirion, 2016).

Une faible gestion prévisionnelle des emplois

Des cycles de recrutement qui créent des inégalités

Les données comparatives issues des bases UOE (Unesco, OCDE, Eurostat) mettent en évidence une **sous-dotation en emplois pédagogiques** en France. Alors que le ratio enseignant/étudiants paraît défavorable, l'emploi scientifique, si l'on considère le nombre de chercheurs ou assimilés rapporté au nombre d'actifs, place la France parmi les pays les mieux dotés (MENESR, 2016a).

L'idée que l'emploi statutaire garanti est piloté par la recherche doit cependant être relativisée. En matière d'emploi scientifique, les recrutements des chercheurs dans les EPST apparaissent déconnectés des priorités stratégiques nationales et leur répartition par discipline relativement stable dans le temps, alors que dans le même temps la croissance des effectifs de chercheurs contractuels est avérée (Cour des comptes, 2015).

À l'université, la concordance entre besoins de l'enseignement et besoins de la recherche reste variable ●. Selon Cytermann *et al.* (2004), le nombre d'enseignants-chercheurs dans la décennie 1990 a augmenté de façon plus significative dans des lieux où la recherche n'était pas très développée, la dotation des postes s'avé-

Ne sont pas inclus dans ces 135 000 vacataires ceux qui interviennent une fois ou deux sans demander à être rétribués, au vu des lourdeurs administratives afférentes.

La concordance est positive dans le cas des sciences de l'information dans les années 1990, négative pour les sciences de la vie, considérées comme une priorité scientifique mais avec une population étudiante décroissante (Cytermann *et al.*, 2004).

rant plus forte dans les universités nouvelles et/ou pluridisciplinaires que dans les grandes universités scientifiques. Les données récentes du MENESR (2016a) confirment une progression plus rapide du nombre d'enseignants-chercheurs dans les universités localisées dans les régions où les EPST sont moins bien implantées.

Le mécanisme de « *stop and go* » sur lequel fonctionnent les recrutements (augmentés après ou avant une nouvelle vague de massification) suggère une **gestion prévisionnelle des emplois** de surcroît **peu articulée avec les pyramides des âges** des enseignants-chercheurs, tandis que les enseignants du second degré, les vacataires et dans une moindre mesure les contractuels jouent les variables d'ajustement (Ponthieux *et al.*, 1993 ; Fréville, 2001 ; Louvel, 2010). Aux politiques inquiètes et donc volontaristes des années 1980 ont succédé depuis les années 1990 et surtout dans les années 2000 des dispositifs d'attente via l'essor des contrats post-doctoraux (Gillot & Dupont, 2013). Ces cycles de recrutement créent des conditions d'accès à la carrière et d'évolution relativement inégalitaires selon les périodes et les disciplines, sacrifiant les jeunes docteurs et les postulants à un poste de PR qui arrivent en période creuse, comme en 1996 (Sabatier *et al.*, 2015). Plusieurs scénarios sont envisageables pour diminuer ces inégalités (taux constant de recrutement, recrutement en compensation des départs, recrutement sur des CDD de moyenne durée avant titularisation sélective, etc.), mais aucun ne semble véritablement satisfaisant au vu de l'importance des départs en retraite (40 % des enseignants-chercheurs en lettres entre 2006 et 2015 par exemple, voir Louvel, 2010). Dans tous les cas, une gestion globale des personnels est considérée comme souhaitable, quitte à opter aussi pour une fusion des corps des enseignants-chercheurs et des chercheurs (Collet-Sassère *et al.*, 2015).

Des écarts entre charge d'enseignement, effectifs et potentiel

Un des biais souligné dans un récent rapport d'inspection (Bézagou *et al.*, 2014) porte sur la disjonction progressive entre la

charge d'enseignement effective d'une part et les effectifs étudiants et le potentiel d'enseignement d'autre part. L'augmentation sensible du nombre d'heures d'enseignement, difficile à estimer précisément, est en particulier liée à une **offre dispersée composée de formations non corrélées à la demande étudiante** (masters essentiellement et cours de préparation à l'agrégation) alors que l'offre en licence s'adapte difficilement aux fluctuations des publics. À côté de ces formations à petits effectifs, le potentiel d'enseignement apparaît mal exploité, avec une multiplication des heures complémentaires d'un côté et une sous-exploitation du service de certains enseignants-chercheurs de l'autre, dont l'investissement scientifique, administratif et/ou pédagogique est limité. Une situation qui plaide d'après les auteurs pour une rationalisation de l'offre de formation via des modèles pédagogiques misant sur le numérique et une mise en cohérence des politiques RH à l'échelle des COMUE.

Une précarisation des emplois scientifiques

Alors que le nombre de thèses soutenues en France connaît une progression forte depuis les années 2000, la possession d'un doctorat ne facilite pas nécessairement l'insertion professionnelle : seule la moitié des docteurs (hors programmes de mobilité) intègre le secteur public dans les cinq ans qui suivent leur thèse (MENESR, 2016a).

L'essor des contrats post-doctoraux ces dernières années semble davantage à analyser comme un dispositif d'attente que comme un dispositif implicite de pré-titularisation, même si de plus en plus de MCF passent par un post-doc ●.

Employés le plus souvent comme chercheurs contractuels, les post-doc constituent une main d'œuvre haut de gamme pour les laboratoires, mais ne bénéficient d'aucune mesure sécurisant leur entrée dans la profession. L'augmentation conti-

34 % des MCF recrutés en 2014 sortaient d'un contrat post-doc (Collet-Sassère *et al.*, 2015).



nue du nombre de docteurs ne peut cependant être absorbée par de l'emploi public et encore moins par de l'emploi public permanent. À l'international aussi, le développement de l'emploi scientifique contractuel s'est accentué, l'accès aux emplois permanents dans la recherche académique est de plus en plus limité et les débouchés des docteurs se sont diversifiés dans la recherche en entreprise et dans les emplois hors recherche (Peretti *et al.*, 2015).

Ce **phénomène de précarisation** s'observe donc aussi dans les autres pays européens, mais le périmètre du « personnel contractuel » dépend fortement des règles qui organisent l'emploi universitaire. Aux États-Unis ou en Allemagne, le jeune chercheur en post-doc est considéré comme un professionnel à part entière, il bénéficie d'un contrat personnalisé, sous la responsabilité d'un encadrant (Louvel, 2010). Au Royaume-Uni, l'adoption des *fixed-term regulations* en 2002 s'est traduit mécaniquement par une augmentation de la rotation d'une main d'œuvre éphémère et non reconductible, plutôt féminine sur des contrats visant à pallier l'absence d'un membre permanent, plutôt masculine lorsque les contrats servent à grossir ponctuellement la main d'œuvre en recherche suite à l'obtention d'un financement (Paye, 2013). Au delà du type de contrat, cette précarisation touche aussi le temps de travail : en Europe, les universitaires seniors sont employés dans leur grande majorité à temps plein, alors qu'un universitaire junior sur cinq en moyenne travaille à temps partiel. Cette **proportion de temps partiel** parmi les entrants dans la profession académique est supérieure à 30 % aux Pays-Bas et en Allemagne, elle avoisine les 40 % en Autriche et les dépasse en Suisse (Teichler & Höhle, 2013).

Pour conclure, l'emploi pédagogique en France, réparti entre des personnels aux statuts et à l'investissement très disparates, y compris dans le temps, ne fait donc pas corps. Une meilleure gestion prévisionnelle des emplois, pédagogiques et scientifiques, passerait sans doute par une approche plus intégrée, nécessitant de réviser le cadre réglementaire des carrières.

L'ENSEIGNEMENT : UNE ACTIVITÉ PARMIS (BEAUCOUP) D'AUTRES

La troisième partie examine les tensions propres au travail académique, notamment la diversification des tâches et l'essor de l'évaluation qui fragilisent la profession dans son ensemble, et les asymétries fonctionnelles liées aux activités de recherche et d'enseignement. Le cas de la France met en évidence des tensions particulièrement vives, avec une résistance forte à la remise en cause de l'unicité du statut au nom de la diversité des profils académiques et avec un travail collectif relativement faible en matière d'enseignement, ancré dans des hiérarchies professionnelles admises. Un dernier axe d'analyse s'intéresse aux facteurs institutionnels et disciplinaires qui influencent l'orientation différenciée des activités, et au rôle des pairs dans les infléchissements du travail.

UN ÉTHOS PROFESSIONNEL EN TENSION

Une profession académique qui se dissout ?

Dans ce paysage universitaire effervescent, la référence à une profession académique idéale est là aussi à questionner. Plusieurs caractéristiques énoncées comme constitutives de la profession académique, indépendamment des cultures nationales, peuvent être discutées :

- un travail dominé par la dimension scientifique, plus visible et facile à quantifier et qui privilégie la valeur intrinsèque du savoir ;
- un lien fonctionnel fort entre recherche et enseignement, garantissant que ce qui est enseigné correspond aux dernières connaissances produites ;
- une certaine liberté académique en matière de recherche et d'enseignement, dans un environnement où les frontières disciplinaires prévalent et où les liens avec le groupe de pairs sont au cœur de la socialisation.

Pour en savoir plus sur Merton, voir l'ouvrage de Saint-Martin (2013).

Basé sur les principes issus de l'université Humboldt, cet éthos professionnel recueille largement l'adhésion de la profession académique encore aujourd'hui, nourrie depuis les années 1950 par la sociologie des sciences et les travaux fondateurs de Merton (en particulier son essai connu sous le titre *The Normative Structure of Science*, publié en 1942). D'après lui, la production du savoir doit être considérée comme une **activité autonome, à vocation universelle, désintéressée, autogouvernée, évaluée par les pairs, à l'abri des forces du marché et des sollicitations profanes** ●. Ces normes, censées guider l'activité académique, assureraient à la communauté une certaine unité fonctionnelle.

Pour autant, cette unité fonctionnelle résiste mal là encore aux évolutions substantielles observées depuis trente ans, qu'il s'agisse de la massification de l'enseignement supérieur, de la prédominance de la recherche dans les stratégies d'établissement et dans le travail académique, des injonctions relatives à l'utilité sociale des recherches (et des formations), des politiques d'internationalisation et des nouveaux modes de management (Enders & Musselin, 2008 ; Kehm & Teichler, 2013 ; Teichler & Höhle, 2013).

La complexification à l'œuvre dans la profession académique se traduit par une diversification croissante des emplois, nous l'avons évoqué. Comme dans d'autres environnements professionnels où la flexibilité des ressources humaines est recherchée, l'émergence de nouvelles fonctions, plus ou moins périphériques par rapport aux activités-cœur des enseignants-chercheurs, s'accompagne de nouvelles modalités contractuelles et consécutivement de possibilités d'évolution plus limitées si l'on se réfère aux grilles traditionnelles d'emploi (Enders & Musselin, 2008). Le 50 % recherche - 50 % enseignement qui définit encore souvent l'activité des universitaires, en évacuant la dimension administrative, largement chronophage, et en négligeant la notion de « service » (à la société) qui progresse par ailleurs, apparaît obsolète (Bentley & Kyvik, 2011). Dans le même temps, les carrières s'inscrivent de plus en plus dans

des logiques de marché internationalisé et la compétition pour l'excellence s'est accentuée. Cette internationalisation repose essentiellement sur la promotion de politiques de convergence, *via* l'adoption de standards européens ou internationaux, et maximise à outrance l'importance de la performance scientifique, réduite à la quantité de publications dans des revues de renommée internationale.

La profession académique est fragilisée par l'avènement de fonctions plus « managériales », voire « entrepreneuriales » : les universitaires sont de plus en plus tenus de trouver leurs propres financements à la fois pour poursuivre leurs activités scientifiques et pour abonder les ressources de leur département et contribuer au maintien ou à l'essor de son prestige. Les attentes relatives à la pertinence sociétale de leurs travaux dans un environnement scientifique plus concurrentiel (l'université n'est pas le seul « lieu » où la connaissance est produite) défont les libertés fondamentales attachées à la fois à la recherche et à l'enseignement.

Le travail académique tend à être plus lié à l'établissement d'affiliation : les universités deviennent plus exigeantes sur la nature de l'engagement et de la contribution des universitaires (Enders & Musselin, 2008). Si ces derniers continuent à se considérer comme des professionnels « indépendants », l'essor des pratiques managériales fait de plus en plus d'eux des « professionnels gérés » (*managed professionals*, voir Bentley & Kyvik, 2011).

Ces ajustements locaux plaident pour un fonctionnement plus collectif : le groupe devient plus important que l'individu et la liberté académique s'en trouve affaiblie. Les priorités en enseignement et en recherche sont ainsi de plus en plus définies à un niveau institutionnel ; des dispositifs sont déployés pour mieux cadrer le travail académique : les enseignants-



chercheurs se voient désormais confier des tâches spécifiques, des projets à mener à bien ; une présence régulière dans l'établissement est parfois requise, leur travail est davantage évalué, selon des modalités plus formelles. L'évaluation des recherches n'est plus juste une question d'évaluation par les pairs : c'est aussi l'affaire des établissements, engagés dans des démarches de mesure à divers niveaux (Gingras, 2014). L'autorégulation caractéristique des groupes de pairs est ainsi mise à mal, au profit de procédures souvent qualifiées de bureaucratiques, qui contribuent à une perte symbolique de valeur. Dans ce contexte, l'attachement des enseignants-chercheurs à leur établissement s'est affaibli, partout : certains se sentent disqualifiés, d'autres (ou les mêmes) cherchent à multiplier les affiliations, etc. (Enders & Musselin, 2008 ; Teichler & Höhle, 2013). La dégradation des conditions de travail, en matière de rémunération et de sécurité d'emploi, mais aussi en termes d'accueil des étudiants, partout observée, contribue à une **détérioration du sentiment d'appartenance institutionnelle** (Cummings, 2015) ●. Le numérique, par l'accélération du temps et le rétrécissement de l'espace qu'elles procurent, facilite ce détachement en autorisant le désenclavement du travail scientifique. Il permet une intensification des collaborations, à l'échelle internationale pour les sciences dures et à l'échelle interinstitutionnelle pour les sciences humaines et sociales (Winkler *et al.*, 2015).

Pour Mac Farlane (2011), la profession académique se dissout, les pratiques se désagrègent. Ce phénomène s'accompagne de l'émergence des personnels d'appui qui se spécialisent sur un segment ou un autre de l'activité : tuteurs pour les étudiants, conseillers ou ingénieurs pédagogiques pour les enseignants, gestionnaires de projets de recherche, etc. Avec cette montée en compétences des personnels d'appui, les enseignants-chercheurs voient leurs propres compétences contestées ; plus dépendants, ils se sentent dépossédés. Cette dispersion, renforcée par un système de gratifications qui encourage un désengagement stratégique de l'ensemble des responsabilités pour favoriser la spécialisation, porte

préjudice à la nature holistique de leur identité professionnelle et favorise une **concentration des carrières sur les réalisations individuelles** ●. Le brouillage des frontières entre universitaire et professionnel se traduit par l'émergence d'un troisième espace, un territoire mixte occupé par des « **para-académiques** », dans lequel différentes cultures professionnelles se confrontent. Pour Le Guyader (2006), l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs est éclatée en une multitude de métiers distincts au sein des universités.

Le caractère conjoncturel de ces tensions, lié à la massification, s'efface ; elles deviennent constitutives même de la profession et laissent entrevoir une plus forte porosité entre l'université et les milieux de l'entreprise. L'université est donc de moins en moins « différente », de moins en moins une exception du fait de son rapport à la science... Certains estiment que l'université massifiée devient « entrepreneuriale », qu'elle doit privilégier une offre de formation appliquée et une recherche appliquée (Clark, 1998). Ces tendances, présentées comme indispensables et évitables, le sont-elles vraiment ?

Une continuité globale, des rééquilibres constants

L'impression d'uniformisation laissée par l'énoncé de ces grandes tendances doit être nuancée. Les ruptures en termes de missions et de professionnalité sont à réexaminer à l'aune des différents pays et des processus de différenciation qui s'observent aussi entre les établissements d'enseignement supérieur.

Les enquêtes internationales mettent en évidence une continuité globale avec des rééquilibres constants, plutôt que des ruptures franches : les établissements qui privilégiaient la recherche au début des années 1990 mettent aujourd'hui davantage l'accent sur l'enseignement et vice-versa. Quand la pression pour augmenter la productivité en recherche ne prévaut pas, la diminution des fonds publics invite à compenser par les frais d'inscription ; quand la démographie étu-

Les travaux de Paye (2015) mettent bien en évidence ces comportements opportunistes voire déloyaux chez les universitaires « vedettes » au Royaume-Uni lorsqu'ils prennent part à une espèce de « mercato » pour vendre leurs actifs transférables (par exemple leurs publications mobilisables dans le REF) aux universités souhaitant progresser dans les classements internationaux.

Ce sentiment de dépossession est particulièrement prononcé au Royaume-Uni, où la proximité avec les étudiants constituait une caractéristique fondamentale du travail universitaire (Mac Farlane, 2011). En France, cette dilution est sans doute moins exacerbée, du fait que les établissements sont peu pourvus en personnels d'appui, administratifs ou techniques.

dante est à la baisse, l'offre de formation devient hybride, pour capter de nouveaux publics, etc. (Cummings, 2015).

L'aggravation des charges d'enseignement des universitaires n'est pas non plus généralisée : elles ont augmenté dans certains pays, diminué dans d'autres. La répartition du temps entre recherche et enseignement reste cependant contrastée, en particulier chez les universitaires juniors, avec des pays tels que la Suisse, la Norvège, l'Allemagne ou l'Autriche où la recherche prédomine et des pays tels que le Portugal, la Pologne, les Pays-Bas ou l'Irlande où le temps dédié à l'enseignement est important (Cummings, 2015). L'écart est particulièrement prononcé en Suisse et en Autriche où les universitaires consacrent deux fois plus de temps à la recherche qu'à l'enseignement (Höhle & Teichler, 2013). Dans des pays où le nouveau management public est bien développé (Australie et Royaume-Uni), les heures dédiées à l'administration sont plus élevées qu'ailleurs. Aux États-Unis, la mission de service à la communauté, en lien avec les recherches appliquées et les donations privées, est mieux intégrée à l'emploi du temps (Bentley & Kyvik, 2011). Le poids respectif des différentes activités varie cependant considérablement en fonction de l'avancée dans la carrière dans tous les pays, au point que l'on pourrait hésiter à considérer les universitaires juniors et seniors comme faisant partie du même groupe professionnel (Enders, 1999). Les professeurs font état d'une ventilation relativement proportionnée de leurs activités entre recherche, enseignement et administration ; leurs activités sont plus variées (écrire des appels à communication, superviser une équipe de recherche, gérer des budgets ou des contrats de recherche, etc.), ils font du transfert technologique et exercent plus fréquemment des fonctions externes de coordination ou d'évaluation (Höhle & Teichler, 2013). En revanche, **les emplois du temps des universitaires juniors restent très peu homogènes d'un pays à l'autre**, suggérant que les conditions du travail académique demeurent largement dépendantes des traditions nationales et des dynamiques locales (Bentley & Kyvik, 2011). Cependant l'adhésion des juniors

aux normes professionnelles portées par leurs aînés est incontestable (Enders, 1999).

Recherche et enseignement : des asymétries fonctionnelles

Les tensions autour du couplage recherche / enseignement (*research-teaching nexus*) offrent une clé de lecture pertinente pour comprendre comment la profession académique se recompose, tant à l'échelle institutionnelle qu'individuelle (Teichler & Höhle, 2013 ; Shin *et al.*, 2014). La nécessité d'opérer un rééquilibrage entre toutes les activités des universitaires dans leur progression de carrière, bien que consensuelle en apparence, peine en effet à s'inscrire dans un cadre formel et/ou explicite d'évaluation. Ces difficultés, largement partagées, ne résultent pas juste de la mauvaise volonté des acteurs, c'est pourquoi il importe d'analyser ce couplage plus en profondeur, tant en termes de valeurs fondatrices de la profession qu'en termes de lien fonctionnel (Barnett, 2005 ; Simons & Elen, 2007) ●. Les recherches visant à éprouver la fécondité de ce couplage apportent des réponses contradictoires, mettant en évidence tantôt un renforcement mutuel, tantôt des activités séparées, tantôt un risque de concurrence.

Une complémentarité fonctionnelle ?

La complémentarité fonctionnelle entre recherche et enseignement est un **principe régulateur popularisé par le modèle humboldtien** ●. Dans ce modèle, toute différenciation statutaire entre les deux activités est exclue. L'enseignant investi dans la recherche est perçu comme idéalement placé pour clarifier, actualiser, améliorer les contenus à transmettre ; enseigner l'oblige à contextualiser, à combler éventuellement des lacunes ; les échanges avec les étudiants, tous chercheurs en devenir, l'encourage à envisager des perspectives nouvelles dans ses propres travaux de recherche. A contrario, un enseignant qui ne fait pas de recherche est condamné à se répéter, à dispenser des savoirs obsolètes et à perdre le contact

Un numéro récent des *Dossiers des sciences de l'éducation*, sous la direction de Bedin (2015), donne un aperçu des réflexions conduites en France sur cette question.

Ce modèle s'oppose à celui de Condorcet et Newman qui ont l'un et l'autre produit au XIXe siècle des textes fondateurs prônant une dissociation entre enseignement et recherche au motif que le travail de recherche gagne qualitativement à être spécialisé (pour Condorcet, voir l'argumentaire développé dans ses mémoires sur l'instruction publique ; pour Newman, voir son discours à l'occasion de l'inauguration de l'université de Dublin en 1852). Des extraits de ces textes de référence sont commentés dans Gingras (2003).



avec les jeunes générations qui font avancer le savoir (Schimank & Winnes, 2000).

Cette articulation forte entre enseignement de qualité et recherche de qualité repose moins sur des aptitudes individuelles, nécessairement inégales, que sur des conditions favorables : l'université fonctionne comme une communauté désintéressée capable de s'accorder sur les conditions de production et d'appropriation du savoir. Le pacte est celui d'un équilibre entre enseignement et recherche porté par des universitaires qui, tout en bénéficiant d'une large autonomie, participent à un projet commun, dans une université qui veille à préserver les synergies entre travail individuel et intérêts collectifs.

Cette complémentarité intrinsèque s'épanouit avec une organisation qui dissuade la compétition interne et les comportements individualistes, voire frondeurs, qui n'attribue pas un poids excessif à l'activité de recherche, et qui garantit que la visibilité externe acquise via la recherche n'impacte pas la distribution interne des charges de travail.

Cette organisation suppose des financements publics établis sur la base du nombre d'étudiants inscrits et sur des allocations de ressources globales, non fléchées, et démontre peu d'inclination pour les mécanismes individuels d'évaluation des performances ni pour l'inscription dans des logiques concurrentielles nationales ou internationales... (Menger, 2014-15).

Une corrélation nulle ?

Beaucoup de méta-analyses s'intéressent à la relation entre effectivité de l'enseignement et productivité de la recherche (voir par exemple Hattie & Marsh, 1996). La plupart d'entre elles mettent en évidence une corrélation faiblement positive ou nulle, à comprendre comme une **absence de lien**

entre la qualité du travail dans l'une et la qualité du travail dans l'autre.

D'après Menger (2014-15), trois arguments sont généralement avancés pour expliquer une corrélation nulle entre le travail scientifique et le travail pédagogique. Les deux activités ont d'abord des propriétés trop dissemblables : le travail de recherche a une vocation publique, est ouvert sur un environnement le plus large possible ; il est plutôt collaboratif tout en étant lié à une intériorité réflexive et comporte une dimension privée, voire secrète. L'enseignement se définit comme une relation de service dans un contexte précis, au sein d'une organisation ; il agit sur le comportement des publics (encourager, motiver...).

Ensuite, les personnalités de l'enseignant et du chercheur sont différentes si l'on se réfère aux travaux de psychologie. Les chercheurs sont ambitieux, persévérants, rebutés par les situations confuses, épris d'autonomie et d'introversion, peu soumis aux conventions, peu capables d'inhiber le flux constant de stimuli externes, ouverts aux expérimentations, motivés intrinsèquement pour accumuler des connaissances, ruminer, tâtonner... Les enseignants sont plutôt sociables et empathiques, plus ouverts à l'échange qu'enclins à ruminer.

Enfin, le rapport au savoir diffère également. La recherche maximise la rationalité, l'esprit critique, l'ambition de dépasser les vérités établies par l'ouverture à la discontinuité et aux idées émergentes. L'enseignement requiert moins d'abstraction, le goût de l'illustration et de la maïeutique, l'aptitude à alterner la critique et la confiance dans les vérités établies, une capacité au compromis pour s'ajuster à des publics hétérogènes et des situations pédagogiques variables (Menger, 2014-15).

Un risque de concurrence ?

Enseigner empêche-t-il de faire de la recherche ? De toutes les analyses réalisées sur la relation entre recherche et enseignement, c'est toujours la dimension temporelle qui est convoquée, et les arbi-

trages, explicites ou implicites, auxquels elle donne lieu. Confrontés à un problème de gestion multitâche, les universitaires se tournent vers l'activité susceptible d'apporter la plus grande gratification (pas nécessairement monétaire).

La recherche, sans frontières, est plus prestigieuse que l'enseignement, confiné dans la relation enseignant-étudiants. Elle a une visibilité extérieure, elle peut être mesurée et produire de la notoriété, alors que l'enseignement est une action locale, invisible sur le plan institutionnel, non reconnue, non évaluée (Paivandi, 2010a).

L'unicité du statut, à supposer qu'elle ait existé, ne résiste donc pas à l'évaluation qui agit comme une force séparatrice en plaçant l'aptitude à enseigner (performance la mieux distribuée) sous la dépendance fonctionnelle de la performance la plus inégalement répartie (aptitude à produire de la recherche reconnue). L'essentiel de la satisfaction des étudiants par exemple se concentre autour de la moyenne et une majorité d'enseignants réussit normalement, on évoque alors une courbe de Gauss ; l'excellence en recherche, à l'inverse, se répartit tendanciellement selon un schéma proche du diagramme de Pareto, avec grosso modo 20 % des publications qui obtiennent 80 % des citations et une minorité de laboratoires qui captent la majorité des financements. Concrètement, **ceux qui enseignent sont donc plus « substituables » que ceux qui font de la recherche** et la cotation des deux activités dans la gestion de carrière est fondamentalement asymétrique : avec l'enseignement, le retour sur investissement est plus rapide et plus assuré, et une mauvaise performance en enseignement est plus signalée qu'une bonne performance n'est valorisée ; une performance moyenne en recherche n'est pas dramatique, alors qu'une performance exceptionnelle est considérablement valorisée (Menger, 2014-15).

Une assurance tout risque ?

Le fait de réussir en recherche n'est pas imputable à des différences initiales a priori entre individus, mais ce sont les **épreuves successives de concurrence et de comparaison** qui jouent comme autant de filtres pour amplifier progressivement les écarts entre les bons chercheurs et les moins bons, selon la théorie des avantages cumulatifs développée par Merton (cité par Menger, 2014-15). Parmi ces épreuves, figurent l'obtention de bourses ou de crédits de recherche, la publication dans des revues à forte notoriété, l'intervention dans des colloques prestigieux... Les différents comités de pairs qui évaluent le travail scientifique dans une circonstance ou une autre tendent ainsi à accorder leur confiance à ceux qui ont déjà acquis une réputation, pour la valeur de signal que cette réputation véhicule (donc les anticipations de ce que valent les chercheurs sont essentiellement des extrapolations). Ces mécanismes réputationnels entrent en jeu dès le début de la carrière et sont renforcés par la mise en relation avec d'autres chercheurs reconnus, selon un principe de cooptation.

L'emboîtement des activités de recherche et d'enseignement dans ce contexte permet alors de **sécuriser les performances dans la durée** (car la productivité scientifique s'infléchit avec l'âge et l'avancée dans la carrière) : il s'agit donc de faire coexister des tâches à réussite plus certaine mais sans profit réputationnel pour le groupe (enseignement) avec des tâches à réussite plus incertaine, avec un profit réputationnel potentiellement fort pour le groupe (recherche). La part de risque liée à la recherche se trouve alors enchâssée dans l'activité aux résultats moins risqués que constitue l'enseignement, autrement dit la différenciation s'opère par le travail et non par le capital (Menger, 2014-15).

Repenser le couplage recherche / enseignement en contexte

Pour sortir des analyses avec corrélation positive, négative ou nulle, deux voies peuvent être empruntées. La première consiste à redéfinir la professionnalité et la chaîne de valeurs liées aux différentes activités (Boyer, 1990).



Bien que fondamentalement asymétrique, le couplage recherche / enseignement remporte l'adhésion majoritaire des enseignants-chercheurs. Il constitue un **socle d'identification professionnelle** fort, comme le montrent les résultats de l'enquête CAP (The Changing Academic Profession, voir Teichler & Höhle, 2013 ; Shin *et al.*, 2014). Mais cette répartition entre produire et transmettre induit une hiérarchisation peu opératoire et impropre à rendre compte de la complexité du travail académique. L'activité scientifique doit être repensée au delà de cette conception hiérarchique et linéaire, de façon élargie. C'est avec cette ambition que Boyer, dans son ouvrage *Scholarship reconsidered* (1990), propose un modèle à quatre dimensions :

- *discovery* : production de connaissances originales, non subordonnées à des fins externes ;
- *integration* : capacité à synthétiser les savoirs produits et à les confronter à d'autres perspectives disciplinaires ;
- *application* : capacité à rendre la recherche utile, par ses retombées au delà des frontières académiques ;
- *teaching* : capacité à déclencher les apprentissages en étant stimulé par la capacité critique des étudiants.

Il existe aux États-Unis de nombreuses mises à l'épreuve empiriques de ce modèle (voir par exemple Braxton, 2006, cité par Menger, 2014-15).

La seconde voie plaide pour réintroduire des éléments de contextualisation à la fois en recherche et en enseignement pour neutraliser le parasitage de la gestion de l'effort et de l'allocation du temps. Il s'agit de sortir des analyses génériques pour prendre en compte les profils des universitaires, leur style de travail, les gratifications qu'ils reçoivent dans les contextes institutionnels et disciplinaires. Les manières de faire de la recherche influencent par exemple les manières d'enseigner, les disciplines fondées sur des recherches appliquées tendent à privilégier des enseignements plus ouverts à la pédagogie de projet, plus ancrés dans des approches pluridisciplinaires ou interdisciplinaires (Griffiths, 2004) ●. Le **niveau de l'ensei-**

gnement pratiqué est aussi une variable essentielle, discriminante : l'enseignement doctoral diffère radicalement de celui du premier cycle où la relation entre recherche et enseignement est plus distendue. De façon générale, l'idée d'un appariement entre qualité de l'enseignement et qualité des publics étudiants prévaut, appariement susceptible de garantir également une certaine qualité de relation entre enseignant et étudiants... (Menger, 2014-15). Autrement dit, le lien entre recherche et enseignement n'est pas automatique, il est à construire en fonction des affordances des milieux dans lesquels il cherche à s'inscrire. Il n'a pas non plus besoin d'être toujours explicite et peut s'avérer plus ou moins incorporé dans les activités d'enseignement (Jenkins *et al.*, 2007).

DES TENSIONS PLUS VIVES EN FRANCE

D'après le décret révisé au 23 avril 2009, les enseignants-chercheurs en France sont investis de plusieurs missions de service public : formation initiale et continue ; recherche scientifique et technologique (et valorisation) ; diffusion de l'information scientifique et technique ; coopération internationale ; orientation et insertion professionnelle ; construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ●. De ces missions découlent des obligations réglementaires de service inégalement quantifiées puisque seules les heures d'enseignement en présence d'étudiants sont définies statutairement. L'investissement des enseignants-chercheurs dans une activité ou une autre, au delà des missions traditionnelles de recherche et d'enseignement, varie ainsi considérablement.

Des activités plus diversifiées et moins autogouvernées

La recherche et l'enseignement ont toujours impliqué une série de tâches plus ou moins chronophages acceptées en contrepartie logique de l'**indépendance** dont les enseignants-chercheurs disposent légalement, inscrite au Code de l'éducation depuis janvier 1984 ([article L. 952-2](#)) : « les

Griffiths (2004) distingue quatre types de relation à l'enseignement : *research-led*, *research-oriented*, *research-based* et *research-informed*.

La [fiche récemment mise à jour du RIME](#) (Répertoire interministériel des métiers de l'État) définit ainsi le métier d'enseignant-chercheur : « dispenser une formation initiale et continue dans l'enseignement supérieur, faire de la recherche fondamentale et appliquée et contribuer au dialogue entre sciences et société ».

enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions de la présente loi, les principes de tolérance et d'objectivité ».

Ainsi, faire de la recherche, ce n'est pas juste publier des articles dans des revues à comité de lecture, c'est prendre une part active à la reproduction du corps académique au sein de comités de sélection, jurys de concours, comités de rédaction ou d'organisation, conseils scientifiques... C'est aussi parfois animer une équipe, diriger un laboratoire, etc. Dans le même ordre d'idée, enseigner, ce n'est pas juste faire cours devant un groupe d'étudiants, c'est aussi encadrer, suivre et évaluer les étudiants, assurer la responsabilité d'un diplôme, etc.

Toutes ces tâches d'animation de la recherche et de l'enseignement, qui mobilisent fortement les enseignants-chercheurs en France du fait du sous-encadrement administratif et scientifique de l'enseignement supérieur français, se sont complexifiées ces dernières années sous l'effet d'enjeux stratégiques liés à la globalisation et à la massification des effectifs étudiants, souvent considérés comme exogènes à la profession. Il s'agit de développer des compétences plus managériales (pour organiser la réponse à un appel d'offres par exemple) et d'accompagner la réussite étudiante. Recherche et enseignement n'échappent donc pas aux nouvelles tendances des politiques publiques promouvant le pilotage par les objectifs, et requérant la production d'indicateurs multiples.

La recherche, soumise à des injonctions de rentabilité, tend à se perdre en procédures : il faut trouver des financements, remplir des formulaires pour justifier de l'utilisation de ces financements, rédiger des rapports pour rendre compte de la pertinence des résultats. L'enseignement, tenu de se professionnaliser, ne cherche plus seulement à stimuler la curiosité intellectuelle et le plaisir d'apprendre, il

doit aussi produire des résultats : mener des étudiants au diplôme et montrer que ce diplôme permet l'insertion (Mercier, 2012). Le sentiment d'envahissement par le travail bureaucratique et pédagogique, introduisant l'un et l'autre une rupture de rythme par rapport au temps long de la recherche, est interprété comme un processus lent de disqualification des pratiques de recherche au profit d'activités peu valorisées et souvent peu visibles (Faure et al., 2008). **Les mesures visant à contraindre le travail académique, sous une forme ou sous une autre, sont assimilées à une dégradation des libertés universitaires**, considérées davantage comme une valeur en soi que comme un droit strict : ces libertés constituent à la fois une protection contre des pouvoirs extérieurs et une liberté de recherche, d'enseignement et d'expression et doivent s'entendre comme un idéal et une exigence : fondées sur des droits tangibles (droits électoraux, cooptation des recrutements...), elles sont la condition d'exercice du métier, elles permettent de faire corps (Beaud, 2010a). Le fait qu'elles se heurtent aujourd'hui à une conception plus fonctionnelle qu'humaniste de l'université oblige en quelque sorte certains enseignants-chercheurs à entrer en résistance, comme si l'autonomie universitaire était fonction de la faiblesse de l'organisation (Dahan, 2015). Inversement, d'autres essaient de maîtriser ces contraintes managériales, organisationnelles et économiques qui pèsent sur leur activité pour préserver leur autonomie scientifique (Barrier, 2011).

Dans l'ensemble, les enseignants-chercheurs restent majoritairement attachés à leur discipline et à leur posture individuelle, en tant que producteurs de savoirs et concepteurs de cours, remettent peu en cause globalement leur vision transmissive de l'enseignement, basée sur le primat de la parole enseignante, et sont réticents à s'engager dans l'accompagnement des étudiants (Barbot & Massou, 2011). L'accumulation de sollicitations diverses les force à développer des stratégies pour limiter les activités ou les rendre complémentaires dans le but de préserver un temps de recherche suffisant, l'activité scientifique demeurant l'élé-

Ces tâches d'évaluation constituent un facteur de différenciation des carrières, certains universitaires se spécialisant dans cet exercice, contribuant à l'essor d'une nouvelle élite (Musselin, 2013).



ment principal de l'identification au métier. Le lien consubstantiel entre recherche et enseignement est aussi revendiqué (Fave-Bonnet, 1993 ; Zetlaoui, 1999 ; Becquet & Musselin, 2004 ; Faure *et al.*, 2008).

Une modulation plus dérogatoire que statutaire

Depuis les premières analyses réalisées par le Centre d'étude des revenus et des coûts (CERC, cf. Ponthieux *et al.*, 1993), de nombreux rapports viennent mettre en évidence les tensions affectant le travail académique et montrent que **la recherche articulée à l'enseignement n'est plus le seul principe structurant du métier** (notamment Espéret, 2001 ; Fréville, 2001 ; Belloc, 2003 ; Schwartz, 2008 ; Collet-Sassère *et al.*, 2015). L'accent est généralement mis sur la disjonction entre les missions prévues par les textes et les activités réelles des enseignants-chercheurs. Le recours à des artifices de plus en plus nombreux pour absorber cette complexification des tâches (heures supplémentaires, équivalences horaires, décharges, primes...) sans remettre en question le régime unique statuant sur les obligations de service, est dénoncé.

Tous ces rapports appellent à une redéfinition du métier intégrant les tâches nouvelles et instaurant la possibilité d'une différenciation des carrières. Deux voies sont généralement envisagées. Il s'agirait pour les uns d'opter pour une division technique du travail plus explicite, avec des personnels affectés à des activités de recherche et d'autres à des activités d'enseignement (évoquée par exemple dans le rapport Belloc, 2003), comme c'est déjà le cas au Royaume-Uni ●. Cette dualisation, déjà à l'œuvre avec les emplois de PRAG et de PRCE (Roussel *et al.*, 2016), toucherait aussi les enseignants-chercheurs, incités à choisir d'emblée une carrière plutôt qu'une autre. Une autre proposition, plus consensuelle parmi les analystes et objet de discussion depuis les années 1980 (Louvel, 2010), plaide pour un modèle plus souple qui individualiserait les charges de travail en instaurant formellement une **modulation des activités, via**

des contrats pluriannuels (défendu par Enders notamment, et en France dans les rapports Espéret, 2001 ; Schwartz, 2008 ; Collet-Sassère *et al.*, 2015), afin de préserver l'idée d'une profession dotée d'une fonction morale et sociale. Ces contrats s'accompagneraient de la mise en œuvre d'une **évaluation plus équilibrée et plus transparente**, intégrant l'investissement dans l'enseignement et dans des missions d'intérêt général, seule voie possible pour évoluer vers une modulation formelle et réversible au cours de la carrière et sortir du cadre rigide fixé dans le décret de 1984, déjà largement contourné par les universités (Paradeise & Lichtenberger, 2009). Ce scénario permettrait de gérer de manière différenciée les parcours professionnels et pourrait s'accompagner d'une individualisation des rémunérations (Louvel, 2010).

Quelques jalons ont cependant été posés en 2009 (décret n° 2009-460). Le référentiel d'équivalences horaires, en balisant les tâches susceptibles d'être traduites en heures comptables et de donner lieu à des décharges d'enseignement, a ouvert la voie à une différenciation formelle des activités dans le cadre des obligations de service.

Le [référentiel national d'équivalences horaires](#) inscrit au Journal officiel le 31 juillet 2009 doit permettre de recenser les activités (pas seulement pédagogiques) exercées par les enseignants-chercheurs et de les convertir en temps de travail effectif, en lien avec leur service d'enseignement. Un [mode d'emploi](#) a été publié en avril 2010 ●.

Ce dispositif, dont on suppose en l'absence d'évaluation qu'il est largement exploité par les enseignants-chercheurs, est conçu comme déconnecté des questions de modulation, et il introduit des **assouplissements sur un mode dérogatoire**, typique du système juridique français, sans toucher à l'unité statutaire (Ronzeau

La recherche académique au Royaume-Uni est confiée quasi exclusivement à des universitaires, permanents ou non, avec des obligations d'enseignement souvent moindres (et variables dans le cadre d'un contrat individuel) ; l'enseignement est essentiellement assuré par des « lecteurs » ou « assistants » qui se consacrent aux formations de premier cycle.

Une trentaine d'activités sont ainsi listées, au nombre desquelles le tutorat d'étudiants, le suivi de stage, l'élaboration d'un module de formation à distance ou le pilotage de projets pédagogiques internationaux. Figurent également dans cette liste des activités relevant de l'animation, l'encadrement ou la valorisation de la recherche et des activités mixtes liées à des responsabilités de structures ou à des missions de diffusion par exemple.

70 % des PRAG font des heures complémentaires, 35 % d'entre eux et 37 % des PRCE excèdent les 500 heures équivalent TD annuelles (Roussel et al., 2016).

et al., 2013 ; Collet-Sassère et al., 2015). En revanche, l'État a dû reculer sur la possibilité donnée aux établissements d'exiger plus d'heures d'enseignement en fonction des nécessités de service ou des résultats des évaluations individuelles. Présenté comme devant acter les déséquilibres constatés entre enseignants-chercheurs investis dans la recherche et ceux qui ne sont pas en mesure de faire la preuve d'une activité scientifique intense (qualifiés de « *non-publiants* »), le projet a immédiatement provoqué une forte levée de bouclier (Beaud, 2009 ; Fortier et al., 2010 ; Gillot & Dupont, 2013). C'est la dimension « recherche » qui est apparue menacée aux yeux d'une partie des enseignants-chercheurs : ce projet « *prétendait évaluer l'activité de recherche sur des critères contestables (publications) et laissait la modulation des services devenir un outil arbitraire aux mains des responsables exécutifs des établissements (présidents d'université en particulier). Surtout, en mettant à bas l'image de l'égal investissement dans la recherche de tous les enseignants-chercheurs, il remettait en cause l'identité d'un corps qui n'a jamais accordé une grande place à l'enseignement pour se définir* » (Endrizzi & Rey, 2012). À cette modulation-sanction s'est finalement substituée la possibilité d'une modulation à la demande, soumise à un accord écrit des enseignants-chercheurs désireux d'augmenter leur part d'enseignement. Et une modulation plus insidieuse, via le référentiel d'équivalences horaires, permettant à ceux souhaitant se consacrer davantage à la recherche de bénéficier de décharges horaires (Collet-Sassère et al., 2015).

Une faible réflexion sur les apports des PRAG et PRCE

Au-delà du cadre réglementaire, ces tensions traduisent les difficultés liées à la promotion d'une vision plus intégrée des métiers touchant à la recherche et à l'enseignement. Les réflexions sur les apports spécifiques de la population des enseignants du secondaire, qui représentent environ 20 % des personnels enseignants titulaires, apparaissent bien pauvres en la matière, tant au niveau national que local.

Peu de cas semble fait du soutien qu'ils peuvent apporter au continuum -3/+3 inscrit au Code de l'éducation depuis 2013, et ils font même l'objet d'une certaine défiance de la part de ceux qui les assimilent à des agents au service d'une « *secondarisation* » de l'enseignement supérieur ! Si des nuances doivent être apportées dans le cas des IUT où la complémentarité des profils d'enseignants est davantage valorisée, les décisions de recrutement dans les universités semblent plus liées à leur **apport en heures d'enseignement** qu'à une quelconque valeur ajoutée pédagogique... Beaucoup enseignent en effet au delà des 384 heures statutaires, certains choisissent de faire des heures complémentaires, d'autres se sentent obligés. Et contre toute attente, leurs interventions se répartissent de façon relativement équilibrée entre la licence et le master.

Pour autant, PRAG et PRCE ne sont pas qu'une variable d'ajustement... Si leur investissement en recherche apparaît marginal, l'inventaire réalisé par l'inspection met au jour la diversité et la richesse des missions administratives et pédagogiques qui leur sont confiées. Ces responsabilités sont le plus souvent transversales et organisationnelles (directeur d'études, coordinateur d'enseignement transversaux, responsable des relations avec les entreprises, responsable des équipements pédagogiques, responsable des emplois du temps, responsable de l'évaluation des enseignements...). Elles touchent paradoxalement moins la relation pédagogique avec les étudiants (enseignant référent, tuteur, responsable du recrutement des étudiants, responsable des stages ou de la mobilité internationale).

Les configurations sont a priori plus favorables dans les écoles d'ingénieurs et dans une moindre mesure dans les IUT ;



à l'inverse, les opportunités semblent plus rares en SHS où les responsabilités administratives et pédagogiques restent la prérogative des enseignants-chercheurs (Roussel *et al.*, 2016).

Faiblesse du travail collectif et rivalités

L'engagement institutionnel en faveur de la qualité de l'enseignement reste de toute évidence plus faible en France qu'ailleurs (Endrizzi, 2014) : l'évaluation des enseignements est moins fréquente et la prise en compte des questionnaires d'évaluation des étudiants dans les carrières également moins développée ; les dispositifs d'accompagnement quand la qualité est estimée durablement faible quasiment marginaux ; l'offre de cours optionnels ou obligatoires pour améliorer les compétences en enseignement est significativement plus resserrée, les pairs ne s'évaluant pas entre eux ; les récompenses, sous forme de prix, de primes ou de promotion quand l'investissement pédagogique est important ne sont donc pas non plus systématiquement mises en œuvre. Autrement dit, **l'activité d'enseignement est moins encouragée, moins évaluée et moins valorisée que dans les autres pays européens** (Sursock, 2015). À l'échelle institutionnelle, ce sont les logiques de cloisonnement qui prévalent : cloisonnement des structures, des espaces, des pratiques. Bibliothécaires et enseignants par exemple collaborent peu, bien qu'ils partagent une même préoccupation pour la réussite étudiante ; c'est paradoxalement la création de nouveaux espaces (tels qu'un *learning centre*) qui est à même de faire converger les dynamiques professionnelles (Paivandi, 2016). Le manque de réflexion sur les apports des PRAG et PRCE est à considérer comme un symptôme de la faiblesse du travail collectif dans les universités françaises, en particulier pour ce qui concerne l'enseignement, qui demeure une activité éminemment individuelle, voire privative (Musselin, 2008). Cet « **individualisme pédagogique** » n'est pas propre à la France, mais il est renforcé dans l'hexagone par l'absence de formation pédagogique et par une propension des équipes pédagogiques à privilégier les échanges

sur les aspects organisationnels de la formation au détriment du contenu et des méthodes. Les relations avec les étudiants ne relèvent pas non plus de la culture universitaire, contrairement aux pays anglosaxons. Toutes ces distances nourrissent au final un flou pédagogique préjudiciable à l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages (Paivandi, 2015).

Pour Viry (2006), cette faiblesse du collectif est fortement ressentie par les enseignants-chercheurs. Leur mal-être serait moins dû aux difficultés de conciliation des différentes tâches qui leur incombent, ou à l'adaptation à des publics étudiants hétérogènes, qu'aux enjeux de pouvoir au sein de l'université et du champ scientifique. Mus par un besoin individuel de notoriété, à défaut de percevoir des rémunérations élevées, ils recherchent la récompense de leurs efforts dans la reconnaissance symbolique. Les rivalités et les critiques des collègues et/ou des pairs, ressenties à l'occasion des différentes épreuves qui jalonnent la carrière (thèse, qualification, nomination, habilitation...) ou bien dans le quotidien du travail universitaire, fragilisent cette reconnaissance symbolique. Malgré un métier le plus souvent choisi, peu contraignant et plutôt valorisé socialement, **des frustrations apparaissent, liées aux relations humaines plus qu'à l'activité-même** et génératrices parfois d'une véritable souffrance psychique.

COMMENT S'OPÈRENT LES CHOIX DE CARRIÈRE ?

L'unité statutaire ne va pas de pair avec une uniformisation des pratiques. D'une façon générale, le temps consacré à la recherche, à l'enseignement, à l'administration varie constamment au fil de la carrière. Comment les arbitrages s'opèrent-ils ? Sont-ils le fruit d'un choix individuel ? Sont-ils influencés par les cultures disciplinaires ? Résultent-ils d'une organisation propre à l'établissement ? Les textes réglementaires ont-ils un impact ?

Différents types de contraintes sur les trajectoires et le travail même peuvent en effet être mis au jour. Le nouveau cadre lié à l'évaluation de la recherche (loi de pro-

gramme n° 2006-450 du 18 avril 2006), exerce une influence, par exemple, sur la mobilité fonctionnelle : certains enseignants-chercheurs délaissent l'enseignement pour plaire aux agences d'évaluation, changent d'orientation scientifique pour s'investir dans des thématiques plus porteuses ; d'autres sont persuadés que c'est leur engagement administratif qui facilitera l'avancée de leur carrière. L'environnement légal joue donc en faveur d'un investissement en recherche ou en administration, toujours au détriment de l'enseignement (Gatignol, 2015), mais son influence dépend fortement de l'environnement institutionnel.

Poids du premier emploi et division du travail

Des inégalités liés à l'établissement

À l'échelle de l'établissement, ce sont les règles définies par la présidence d'une part et les collectifs de travail (laboratoire, équipe pédagogique) d'autre part qui constituent des vecteurs de normes (répartition des budgets en fonction des résultats, règles de publication et de communication, gestion des formations...). L'influence normative favorise les mobilités verticales (prise de responsabilité, promotion...) et fonctionnelle, mais n'encourage pas la mobilité géographique : c'est dans l'établissement de rattachement que se joue l'évolution de la carrière (Gatignol, 2015).

C'est pourquoi les premières années, souvent marquées par un ralentissement de l'activité scientifique, sont décisives pour le déroulé ultérieur de la carrière. Ce ralentissement dépend de la charge d'enseignement, de la nature des enseignements et du type d'établissement ; les manières d'enseigner, au même titre que les manières d'apprendre (Lahire, 1997), sont fortement marquées par l'environnement et les visées de la formation. Selon que le département d'affectation est ou non surchargé par de lourds effectifs étudiants ou selon s'il est plus ou moins inséré dans le monde de la recherche, le poids du travail pédagogique ne sera pas le même. Autrement dit, ceux qui com-

encent leur carrière **en IUT** (où les exigences en heures d'enseignement et en investissements pédagogiques sont plus fortes) ou **dans des départements de petite taille** (où il faut tout savoir enseigner) orientent plus souvent leur carrière vers les activités pédagogiques que ceux qui sont recrutés dans des départements de grande taille plus axés sur la recherche et avec un nombre plus important d'enseignants-chercheurs, permettant à chacun d'enseigner ses propres sujets (Musselin, 2015).

Cette contrainte est particulièrement forte pour les enseignants-chercheurs affectés dans les antennes universitaires (implantées dans des villes moyennes après le plan « Universités 2000 ») quand ils sont domiciliés à proximité. Toute l'organisation repose en effet sur la distinction opérée entre les **universitaires résidents** et les **universitaires circulants** (de passage pour leurs cours car domiciliés ailleurs). Malgré des politiques volontaristes visant à amoindrir les inégalités, le transfert sur les résidents de tout le « *travail invisible* » d'organisation (coordination, information, suivi personnalisé des étudiants, surveillance d'examens, etc.) réduit considérablement leurs chances de faire une carrière scientifique (Losego, 2004). Pour autant, une analyse récente de l'IGAENR (Aimé *et al.*, 2016) montre que certaines petites et moyennes universités parviennent à se rendre visibles à la fois par leurs activités de recherche et d'enseignement, en s'appuyant sur des stratégies de coopération à l'échelle des sites.

La division du travail, dès les premières années, peut donc jouer en faveur ou en défaveur de la recherche selon les choix organisationnels de l'établissement, et en particulier le fonctionnement hiérarchique ou collégial qu'il prône. Elle marque également une **différence entre les MCF et les PR**. Ces derniers endossent en effet un rôle de superviseur de la recherche et/ou de l'enseignement, susceptible de les éloigner de certaines tâches de terrain et de les rapprocher d'autres, mais leurs activités gagnent généralement en homogénéité. Le travail des MCF est plus dispersé, ils redoutent de devoir préparer des cours (de premier cycle) sur des su-



jets éloignés de leur spécialité, sont plus dubitatifs sur le lien entre recherche et enseignement et déplorent leur manque d'indépendance en matière de recherche. Mais rien ne permet d'affirmer toutefois que l'on est plus enseignant en début de carrière et plus chercheur en fin. **Le manque d'appétence pour les charges administratives est partagé par tous** en revanche : le clivage s'opère plutôt entre ceux qui s'engagent, ceux qui les évitent avec la tolérance des pairs (compte tenu des situations personnelles) et ceux qui déploient des stratégies individuelles pour échapper à certaines responsabilités (et qui sont vivement critiqués, voir Becquet & Musselin, 2004 ; Faure *et al.*, 2008 ; Teichler & Höhle, 2013 ; Shin *et al.*, 2014).

Des évaluations qui comptent peu ?

Dans sa thèse, Gatignol (2015) relève que la fonction RH n'est pas identifiée comme pouvant contribuer ni à transmettre des règles ni à normer la gestion de carrière... et de surcroît que le lien direct entre les évaluations du travail (scientifique, pédagogique) et les carrières individuelles semble ténu. La situation est très différente au Royaume-Uni (Paye, 2013) : l'évaluation académique développée depuis les années 1980 (grosso modo depuis que le statut d'universitaire à vie a été supprimé dans ce pays), s'accompagne d'une montée en puissance des directeurs de départements, qui agissent peu ou prou comme des directeurs de PME, et d'un cadrage indirect réalisé par les RH, basé sur de nouvelles nomenclatures des fonctions. Le comité de pairs n'est plus la seule instance d'évaluation, d'autres dispositifs se sont mis en place (entretiens annuels d'évaluation, formations obligatoires à la pédagogie...) qui donnent le pouvoir aux directeurs de département de définir qui est actif en recherche dans le cadre du Research Assessment Exercise. Cette dimension organisationnelle impacte les carrières individuelles et influe sur la morphologie plus générale de la profession universitaire, laissant au final une marge de manœuvre réduite aux préférences personnelles : la différenciation est à la fois fonctionnelle, avec une part croissante d'emplois monovalents (enseignement ou recherche), et institutionnelle,

due au poids de l'évaluation dans les dotations budgétaires.

Le poids des évaluations subjectives, liées par exemple au caractère multidimensionnel de l'activité, n'est pas à négliger malgré la tendance dominante à privilégier les analyses objectives du travail (classements, indices, facteurs H...).

Les incitations implicites (culture intégratrice, mécanismes d'embauche conditionnelle,...) semblent agir plus efficacement sur la productivité et sur le maintien de la confiance que les incitations explicites (primes, bonus, ou aménagement des tâches,...) qui encouragent davantage l'opportunisme, au détriment de l'enseignement (Martimort, 2015).

Encore expérimentaux en France (CPU, 2013), ces mécanismes d'intéressement valorisent peu l'excellence pédagogique et renforcent un **système d'évaluations individuelles largement biaisé en faveur de la recherche** dans les procédures de promotion et d'avancement (Gillot & Dupont, 2013).

Poids de l'environnement disciplinaire

Les décisions relevant de la gouvernance ne semblent pas cependant influencer le travail universitaire aussi profondément que l'environnement disciplinaire (Höhle & Teichler, 2013 ; Cummings, 2015).

Des profils hétérogènes, des trajectoires différenciées

Les différences de trajectoires sont marquées par la discipline. Les profils des historiens par exemple sont relativement peu différenciés malgré une organisation très hiérarchisée : recherche et enseignement ne sont pas vécues en termes d'opposition, et globalement les activités varient peu au fil du temps (et a fortiori au fil de la

carrière). Tous les historiens signalent le bizutage des premières années, avec de nombreux cours à préparer sur des sujets dont ils ne sont pas spécialistes. Tous partagent également une forte répugnance à l'égard des tâches administratives (Musselin, 2015).

Les physiciens et les gestionnaires sont beaucoup moins homogènes et évoluent davantage dans le temps. Quatre types de profils sont identifiés chez les physiciens : ceux qui centrent leur activité sur la recherche (qui ne font pas d'heures complémentaires et refusent ou évitent les responsabilités administratives) ; ceux qui ont des carrières plus équilibrées avec des inflexions dans le temps ; ceux qui investissent précocement dans le management académique (et renoncent au professorat) et ceux qui se désinvestissent progressivement de la recherche pour s'engager dans la pédagogie, l'administration ou les syndicats suite à une rupture (échec d'un projet de recherche, d'une promotion...). Les trajectoires en gestion sont plus atypiques, à la frontière entre l'interne et l'externe : certains trouvent un équilibre dans la recherche et l'enseignement, d'autres s'engagent davantage dans la recherche en maintenant un lien marginal avec le secteur privé, d'autres encore développent une activité libérale de conseil qui place le travail universitaire dans une position quasi secondaire.

Ces différentes trajectoires, rarement réversibles, sont ancrées dans des environnements disciplinaires au fort pouvoir socialisant, basés sur des cultures de recherche différenciées.

Des manières différenciées de faire de la recherche

Les manières de faire de la recherche constituent en effet une matrice de socialisation déterminante qui impacte l'articulation de la recherche et de l'enseignement d'une part, et la perception des responsabilités administratives d'autre part (Millet, 2003). Certaines disciplines sont plus orientées vers un travail de terrain et de gestion de projets (sciences et mathématiques), d'autres vers l'analyse de don-

nées primaires, collectées *ad hoc* (SHS), tandis que d'autres encore, telles les lettres et l'histoire, privilégient un travail de traitement de données secondaires (textes, documents d'archives...). Ces cultures de recherche fondent ainsi une **opposition entre des disciplines plus théoriques, et d'autres à visée plus empirique**, qui induisent des collectifs de travail distincts (Becquet & Musselin, 2004).

Physiciens et biologistes travaillent en effet davantage en équipe sur le campus, historiens et gestionnaires sont plutôt de passage et le travail collectif est rare. Le rapport à l'enseignement est plus distendu chez les scientifiques que chez les historiens qui préparent aux concours de la fonction publique et pour qui la recherche est « *une activité librement investie* ». Les gestionnaires se situent pour leur part à la croisée d'une activité académique qui utilise les modalités d'évaluation des sciences, et d'une activité fortement ancrée dans la sphère économique (Becquet & Musselin, 2004).

Les conditions de travail, a priori moins favorables dans les disciplines plus dépendantes des crédits publics, moins susceptibles d'applications pratiques, dont la légitimité est moins extérieure au monde académique (Faure *et al.*, 2008), ne suffisent pas pour préjuger de la qualité du lien entre recherche et enseignement. Ce sont les exigences propres à la « **matrice disciplinaire** » (Millet, 2003) qui placent l'enseignement dans une position plus ou moins concurrentielle à la recherche. Les contraintes sont par exemple également faibles en gestion et fortes en physique dans les deux segments de l'activité ; elles sont fortes en enseignement chez les historiens et fortes en recherche pour les biologistes. Ainsi les recherches de financement chez les biologistes, les contacts avec les entreprises pour valoriser les formations chez les gestionnaires et les concours de l'enseignement secondaire chez les historiens peuvent être considérés comme des marqueurs caractéristiques de chaque discipline (Musselin, 2015).



Socialisation par les pairs

À un niveau intradisciplinaire, l'ambiance plus ou moins incitative et bienveillante dans le département influence aussi les parcours, le mérite individuel n'est pas suffisant. La progression dans la carrière est ainsi plus ou moins facilitée selon que ses membres protègent ou non les jeunes MCF des tâches qui les éloigneraient de la recherche (cours en amphi sur des thèmes éloignés, responsabilité pédagogique lourde), selon qu'ils proposent ou non de participer à des programmes de recherche à fort potentiel, selon qu'ils explicitent ou non les attendus en terme de carrière et dégagent du temps aux candidats à l'agrégation du supérieur ou à l'habilitation (Musselin, 2015).

L'**environnement collégial** importe donc, comme l'avait aussi mis en évidence l'enquête de Coulon *et al.* (2004) sur les allocataires-moniteurs, qui soulignait le décalage entre la formation pédagogique dispensée au sein des CIES (Centres d'initiation à l'enseignement supérieur) et la réception dont elle bénéficiait dans les départements. Les doctorants saisissaient rapidement la tension entre recherche et enseignement et ressentaient un certain « *déchirement* » dès le début de leur carrière (Paivandi, 2010b). La mise en place d'une formation initiale formelle et systématique, parfois privilégiée (ICED, 2014), n'enlève rien à l'importance de l'**apprentissage sur le tas** : la construction des compétences chez les universitaires novices relève de pratiques éclectiques et non- structurées, nourries par l'influence des pairs (Kiffer, 2016). Au fil de la carrière, cette socialisation, plus ou moins « silencieuse » (Lahire, 1997), impacte aussi la mobilité fonctionnelle : les décisions de prendre des responsabilités ou de passer une HDR peuvent en effet être largement motivées par la volonté de reproduire le schéma culturel dominant, plus que par conviction personnelle (Gatignol, 2015).

La part des individus

Ces variations liées au poids des pairs n'excluent cependant pas une diversité de pratiques individuelles. Plusieurs facteurs apparaissent discriminants : l'âge tout d'abord car les performances scientifiques ne sont pas constantes tout au long de la carrière (la productivité diminue en fin de carrière) ; le genre aussi car les choix des femmes, moins carriéristes, sont plus fréquemment guidés par des raisons familiales et elles se montrent plus réceptives aux demandes collectives (Musselin, 2015).

L'expérience vécue du métier joue également un rôle dans la différenciation des carrières. Les échecs (à un appel d'offres, à une demande de promotion...) constituent des occasions de renoncement, plutôt au détriment de l'activité de recherche, et permettent de bifurquer vers d'autres activités, internes ou externes. D'une manière générale **la discontinuité de la production scientifique « réoriente » la carrière** (Musselin, 2015). D'où l'importance pour l'enseignant-chercheur de réfléchir et développer sa posture professionnelle, pour se construire une expertise à l'articulation de la recherche et de l'enseignement (Lameul, 2016).

Beaucoup d'enseignants-chercheurs, pas seulement les gestionnaires, développent dans des proportions diverses des stratégies professionnelles tournées vers les milieux non universitaires tout en continuant à remplir leurs obligations de service. L'étude du CERC (Ponthieux *et al.*, 1993) mettait déjà en évidence des variations fortes relatives aux compléments salariaux, les revenus statutaires représentant 80 % à 90 % en sciences humaines contre 60 % à 70% en droit-économie-gestion. Les enquêtes internationales confirment cette tendance. Si la permanence d'un engagement des universitaires à l'égard de leur discipline est avérée, l'exercice d'une activité rémunérée en dehors des missions principales semble relativement courant : près de 40 % des universitaires sont concernés (Cummings, 2015 ; Shin *et al.*, 2014). Mais le phénomène reste mal connu.

Si les ressources mises à disposition des enseignants varient considérablement d'un pays à l'autre (Sursock, 2015), le fait de bénéficier de conditions favorables (accompagnement pédagogique en particulier) influe de façon marginale sur le temps alloué à l'enseignement : c'est l'**appétence personnelle** pour l'enseignement et la variété des pratiques pédagogiques (plus prononcée parmi les séniors) qui vont de pair avec un investissement supérieur en temps. Les universitaires répartissent ainsi leur temps en fonction de leurs préférences, autrement dit, il existe une corrélation entre temps de travail et motivation (Cummings, 2015 ; Höhle & Teichler, 2013).

Les marges de manœuvre sont donc réelles, mais le paradoxe en France est fort.

Dans un cadre administratif formel, basé sur un pouvoir central garant de l'uniformité des formations et de l'égalité de traitement des personnels, il est paradoxal de constater combien l'organisation universitaire reste finalement fragmentée, chaque département, chaque équipe, chaque personne bénéficiant en définitive d'une autonomie considérable (Paivandi, 2010a).

Pour Paradeise et Lichtenberger (2009), ce paradoxe doit nous amener à remettre en cause la vision républicaine d'uniformité institutionnelle : « *s'acharner à affronter la diversité de fait des établissements, des publics, des enseignants avec des principes uniformes engendre un haut niveau de frustration chez nombre d'universitaires* ». Le principe fondateur d'égalité n'est plus crédible, on assiste au contraire au développement de « *tensions multiples qui s'enkystent dans la fiction juridique d'une unité de statut* », creusant les écarts entre les secteurs disciplinaires, entre les personnels et entre les très grandes et petites universités. L'exercice solitaire du métier s'est accentué alors que la réflexion collective pédagogique s'est raré-

fiée. Peu de débats sur l'éthos professionnel viennent encourager la reconstruction d'une **vision partagée de la profession et des enjeux universitaires**, participant dès lors à « *l'enclavement d'un milieu très autocentré* » dans un « *monde anomique par excès de règles et d'exceptions aux règles* ». Les universités ne sont pas vraiment autonomes, mais pas vraiment responsables non plus. La LRU n'est qu'une étape, celle de la réforme de la gouvernance des établissements ; la seconde étape est celle de l'application dans les universités de ces principes de liberté et de responsabilité, nécessitant à la fois un repositionnement de l'administration centrale et la formation d'une identité et d'une culture d'établissement basées sur la capacité des acteurs à partager les mêmes objectifs (Paradeise & Lichtenberger, 2009).

La construction de cette identité passe par des politiques de ressources humaines mieux articulées en termes d'emplois scientifiques et pédagogiques et par une vision plus intégrée du développement professionnel, en lien avec les processus de socialisation à l'œuvre dès le début de la carrière (Kiffer, 2016). Sur un plan institutionnel, elle passe aussi, très certainement, par un **renforcement des échelons intermédiaires** que sont les UFR, aujourd'hui affaiblies par le poids des présidences et l'essor des écoles doctorales. Leur rôle en particulier dans le portage d'une offre de formation de qualité apparaît en effet comme indispensable aux rééquilibrages entre recherche et enseignement (Rey & Feyfant, 2017). Des rééquilibrages qui doivent également conduire les universités à réinterroger le périmètre (territorial ? scientifique ?) de leurs stratégies de développement, voire à sortir de la course effrénée à la compétition mondiale pour se concentrer sur leur propre projet (Musselin, 2017).



BIBLIOGRAPHIE

- Albero Brigitte (2015). Professionnaliser les enseignants-chercheurs à l'université : Les effets pervers d'une bonne idée. *Distances et médiations des savoirs*, vol. 3, n° 11.
- Aust Jérôme (2005). La loi Faure, une rupture avortée ? Effets de *policy feedback* et application de la loi Faure à Lyon. *Politiques et management public*, vol. 23, n° 1, p. 53-69.
- Barbot Marie-José & Massou Luc (dir.) (2011). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Barnett Ronald (dir.) (2005). *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead ; New-York : Open University Press ; Society for Research into Higher Education.
- Barrier Julien (2011). La science en projets : Financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques. *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 4, p. 515-536.
- Barrier Julien & Musselin Christine (2015). La réforme comme opportunité professionnelle ? Autonomie des établissements et montée en puissance des cadres administratifs des universités. *Gouvernement et action publique*, vol. 4, n° 4, p. 127-151.
- Beaud Olivier (2009). Pourquoi il faut refuser l'actuelle réforme du statut des universitaires. *Revue du MAUSS*, n° 33, p. 92-117.
- Beaud Olivier (2010a). Les libertés universitaires (I). *Commentaire*, n° 129, p. 175-196.
- Beaud Olivier (2010b). Les libertés universitaires (II). *Commentaire*, n° 130, p. 469-476.
- Beaurenaut Anne-Sophie & Kerloegan Colette (2016). *La qualification aux fonctions de maître de conférences et de professeurs des universités. Bilan de la campagne 2015*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Becquet Valérie & Musselin Christine (2004). *Variations autour du travail des universitaires, rapport final*. Paris : États généraux de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.
- Bedin Véronique (dir.) (2016). Université et formation à la recherche. *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 34.
- Bentley Peter James & Kyvik Svein (2011). Academic work from a comparative perspective: A survey of faculty working time across 13 countries. *Higher Education*, vol. 63, n° 4, p. 529-547.
- Bézagu Philippe, Déroche Jean, Flèges Amaury & Paquis François (2014). *La gestion des heures d'enseignement au regard de la carte des formations supérieures. Rapport IGAENR n° 2014-35*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bosquet Clément, Combes Pierre-Philippe & Garcia-Peñalosa Cecilia (2014). *Pourquoi les femmes occupent-elles moins de postes à responsabilité ? Une analyse des promotions universitaires en économie*. LIEPP Policy Brief, n° 14. Paris : Presses de Sciences Po.
- Boyer Ernest (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Stanford : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braxton John (2006). *Analyzing faculty work and rewards: Using Boyer's four domains of scholarship*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Campus France (2015). L'impact des classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur en France et dans le monde. *Les notes de Campus France*, n° 47.
- Charle Christophe & Verger Jacques (2012). *Histoire des universités : XII^e-XXI^e siècle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chevaillier Thierry & Musselin Christine (2014). *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Clark Burton (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford ; New-York : IAU Press.

- Collet-Sassère Jocelyne, Bigaut Christian, Paquis François & Verhaeghe Damien (2015). *Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants chercheurs. Rapport annuel des inspections n° 2015-73*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Commission européenne (2016). *Structural higher education reform, design and evaluation: synthesis report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Cosnefroy Laurent (2015). *État des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur*. Lyon : ENS de Lyon.
- Coulon Alain, Ennafaa Ridha & Paivandi Saeed (2004). *Devenir enseignant du supérieur : Enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Cour des comptes (2015). La gestion des chercheurs : Des améliorations encore nécessaires. In *Rapport public annuel, vol. 2*. Paris : Cour des comptes, p. 179-219.
- CPU (2013). *Les femmes et les hommes qui font l'université : Quelles politiques de ressources humaines pour l'université de demain ? Actes intégraux du colloque annuel de la Conférence des présidents d'université, Rennes*. Paris : Conférence des présidents d'université.
- Cummings William (2015). The Conditions of Continuity and the Drivers of Change. In William Cummings & Ulrich Teichler (dir.), *The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective*. Dordrecht : Springer, p. 17-40.
- Cytermann Jean-Richard, Bideault Marc, Rossi Pasquin & Thomas Loïc (2004). Recrutement et renouvellement des enseignants-chercheurs : Disparités entre établissements et entre disciplines. *Éducation et formation*, n° 67, p. 61-82.
- Cytermann Jean-Richard (2016). *Simplification des instruments de coordination territoriale et articulation avec les initiatives d'excellence. Rapport IGAENR n° 2016-72*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Dahan Aubépine (2015). *Autonomie des universités. Retour et réflexions sur un concept réifié dans les travaux sur l'enseignement supérieur*. Les cahiers de recherche du Girsef, n° 102. Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Déroche Jean, Amar Amine, Bigaut Christian & Giami Anne (2016). *État des lieux des contractuels recrutés en application de l'article L. 954-3 du Code de l'éducation. Rapport IGAENR n° 2016-36*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Desvignes Arnaud (2016). *Vers l'autonomie des universités en France. Les acteurs universitaires, politiques et syndicaux face à la réforme (1968-1984)*. Thèse de doctorat, histoire, Université Paris-Sorbonne.
- Directorate General for Research and Innovation (2011). *Towards a European Framework for Research Careers*. Bruxelles : Commission européenne.
- Dubois Michel, Gingras Yves & Rosental Claude (dir.) (2016). Internationalisation de la recherche scientifique. *Revue française de sociologie*, vol. 27 n° 3.
- Enders Jürgen (1999). Crisis? What crisis? The academic professions in the « knowledge » society. *Higher Education*, vol. 38, n° 1, p. 71-81.
- Enders Jürgen & Musselin Christine (2008). Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. In OCDE, *Educational Research and Innovation Higher Education to 2030. Vol. 1: Demography*. Paris : OCDE, p. 125-150.
- Endrizzi Laure (2011). *Savoir enseigner dans le supérieur : Un enjeu d'excellence pédagogique*. Dossier d'actualité n° 64. Lyon : ENS de Lyon.
- Endrizzi Laure (2014). *La qualité de l'enseignement : Un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 93. Lyon : ENS de Lyon.
- Endrizzi Laure & Rey Olivier (2012). *Penser l'entrée dans la carrière universitaire : Le cas de la France et du Royaume-Uni*. Présentation au 27^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU 2012), 14-18 mai, Trois-Rivières, Canada.



- Endrizzi Laure & Sibut Florence (2015). *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 106. Lyon : ENS de Lyon.
- ESF (2010). *Research Careers in Europe. Landscape and Horizons*. Strasbourg : European Science Foundation.
- Espéret Éric (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français. Rapport public*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Faure Sylvia, Soulié Charles & Millet Mathias (2008). Visions et divisions à l'université : Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ? *Recherche et formation*, n° 57, p. 79-87.
- Fave-Bonnet Marie-Françoise (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Feignier Denis, Penel Michel & Vanelle Anne-Marie (2016). *Rapport de mission n° 15075. Recrutement, formation et déroulement de carrière des enseignants-chercheurs de l'enseignement agricole*. Paris : Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt.
- Fortier Charles, Baranger Patrick & Comparot Sylvain (dir.) (2010). *Université, universités*. Paris : Dalloz.
- Fréville Yves (2001). *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables. Rapport d'information n° 54*. Paris : Sénat.
- Fumasoli Tatiana, Goastellec Gaële & Kehm Barbara (2015). *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Dordrecht : Springer.
- Gary-Bobo Robert & Trannoy Alain (2015). Le recrutement collégial. *Revue économique*, n° 66, p. 13-36.
- Gagniol Christine (2015). *Réformes de l'enseignement supérieur et carrière des universitaires français : Choisir entre recherche de légitimité et recherche de plaisir pour construire son parcours professionnel*. Thèse de doctorat, sciences de gestion, Université Grenoble-Alpes.
- Gillot Dominique & Dupont Ambroise (2013). *Rapport d'information n° 446 au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle et l'application des lois sur la mise en œuvre de la loi n° 2007_1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*. Paris : Sénat.
- Gingras Yves (2003). Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, p. 3-7.
- Gingras Yves (2014). *Les dérives de l'évaluation de la recherche : Du bon usage de la bibliométrie*. Paris : Raisons d'agir.
- Goastellec Gaële, Fassa Farinaz, Leresche Jean-Philippe & Benninghoff Martin (dir.) (2012). *Inégalités sociales et enseignement supérieur*. Paris : De Boeck.
- Griffiths Ron (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, vol. 29, n° 6, p. 709-726.
- Hattie John & Marsh Herbert (1996). The Relationship between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 66, n° 4, p. 507-542.
- Höhle Ester & Teichler Ulrich (2013). The Teaching Function of the Academic Profession. In Ulrich Teichler & Ester Höhle (dir.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht : Springer, p. 79-108.
- ICED (2014). *The Preparation of University Teachers Internationally*. Londres : International Consortium for Educational Development.
- Jaspers Karl (2008). *De l'université*. Lyon : Parangon.
- Jenkins Alan, Healey Mick & Zetter Roger (2007). *Linking teaching and research in disciplines and departments*. New-York : Higher Education Academy.
- Kehm Barbara & Teichler Ulrich (dir.) (2013). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Dordrecht : Springer.

- Kiffer Sacha (2016). *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université de Strasbourg.
- Krücken Georg, Kosmützky Anna & Torka Marc (dir.) (2007). *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld : Transcript.
- Lahire Bernard (1997). *Les manières d'étudier : Enquête 1994*. Paris : La Documentation française.
- Lameul Geneviève (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : Entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Habilitation à diriger les recherches, Université Rennes 2.
- Le Guyader Maëlle (2006). *De la profession académique aux métiers d'universitaires*. Thèse de doctorat, sociologie, Université Bordeaux-Segalen.
- Losego Philippe (2004). Le travail invisible à l'université : Le cas des antennes universitaires. *Sociologie du travail*, vol. 46, n° 2, p. 187-204.
- Louvel Séverine (2010). Les personnels de l'enseignement supérieur : Débats historiques et perspectives européennes. In Michel Hollard & Guy Saez, *Politique, science et action publique. La référence à Pierre Mendès France et les débats actuels*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 197-209.
- Mac Farlane Bruce (2011). The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic. *Higher Education Quarterly*, vol. 65, n° 1, p. 59-73.
- Martimort David (2015). Incitations explicites et implicites dans les universités en concurrence : Quelques pistes de réflexion. *Revue économique*, n° 66, p. 195-117.
- MENESR (2016a). *L'état de l'emploi scientifique en France. Rapport 2016*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- MENESR (2016b). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France. 50 indicateurs*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Menger Pierre-Michel (2014-15). *La production du savoir. Carrières et compétitions dans l'enseignement et la recherche*. Cours réalisés dans le cadre de la chaire « Sociologie du travail créateur » au Collège de France, Paris.
- Mercier Arnaud (2012). Dérives des universités, périls des universitaires. *Questions de communication*, n° 22, p. 197-234.
- Millet Mathias (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Musselin Christine (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris : Presses universitaires de France.
- Musselin Christine (2005). *Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Musselin Christine (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Musselin Christine, Barrier Julien, Boubal Camille & Soubiron Aude (2012). *Liberté, responsabilité... et centralisation des universités*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Musselin Christine (2013). How peer review empowers the academic profession and university managers: Changes in relationships between the state, universities and the professoriate. *Research Policy*, vol. 42, n° 5, p. 1165-1173.
- Musselin Christine (2015). Peut-on parler d'égalité des chances dans les carrières universitaires en France ? *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, p. 203-217.
- Musselin Christine & Paradeise Catherine (2009). France: From Incremental Transitions to Institutional Change. In Catherine Paradeise et al. (dir.), *University Governance*, vol. 25. Dordrecht : Springer, p. 21-49.
- Musselin Christine (2017). *La grande course des universités*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Paivandi Saeed (2010a). *L'acte d'apprendre dans le contexte universitaire français*. Habilitation à diriger les recherches, Université Paris 8.



- Paivandi Saeed (2010b). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 29-42.
- Paivandi Saeed (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Paivandi Saeed (dir.) (2016). *Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur*. Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication.
- Paradeise Catherine & Lichtenberger Yves (2009). Universités : Réapprendre la responsabilité collégiale. *Revue du MAUSS*, n° 33, p. 288-305.
- Paye Simon (2013). *Différencier les pairs. Mise en gestion du travail universitaire et encastrement organisationnel des carrières académiques (Royaume-Uni, 1970-2010)*. Thèse de doctorat, sociologie, Institut d'études politiques de Paris.
- Paye Simon (2015). Temporaires, permanents, « vedettes » : La tripartition du salariat académique au Royaume-Uni. *Sociologie du travail*, vol. 57, n° 2, p. 175-199.
- Peretti Claudine, Giami Anne, Rolland Marc & Ott Marie-Odile (2015). *Les évolutions de l'emploi scientifique : Constats et perspectives. Rapport IGAENR n° 2015-74*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Ponthieux Sophie, Berthelot Jean-Michel & Foulon Alain (1993). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : Revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris : La Documentation française.
- Poucet Bruno & Valence David (dir.) (2016). *La loi Edgar Faure : Réformer l'université après 1968*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Reverdy Catherine (2014). *De l'université à la vie active*. Dossiers de veille de l'IFÉ n° 91. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Rey Olivier & Feyfant Annie (2017). *Les transformations des universités françaises. Rapport pour le Secrétariat d'État en charge de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Lyon : ENS de Lyon.
- Ronzeau Monique, Allal Patrick, Bézagu Philippe, Monti Françoise & Roussel Isabelle (2013). *Des effets de la loi LRU sur les processus de recrutement des enseignants-chercheurs. Rapport IGAENR n° 2013-89*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Roussel Isabelle, Peretti Claudine, Giami Anne & Base-Honoré Corinne (2016). *La place des agrégés dans l'enseignement universitaire. Rapport IGAENR n° 2016-53*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Sabatier Mareva, Musselin Christine & Pigeyre Frédérique (2015). Devenir professeur des universités : Une comparaison sur trois disciplines (1976-2007). *Revue économique*, n° 66, p. 37-63.
- Saint-Martin Arnaud (2013). *La sociologie de Robert K. Merton*. Paris : La Découverte.
- Schimank Uwe & Winnes Markus (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy*, vol. 27, n° 6, p. 397-408.
- Schwartz Rémy (2008). *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur. Rapport à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Séry Alisson & Thirion Julien (2016). Les enseignants non permanents affectés dans l'enseignement supérieur (hors hospitalo-universitaires). Bilan de l'année 2014-2015. *Note de la DGRH, enseignement supérieur*, n° 4. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Shin Jung Cheol, Arimoto Akira, Cummings William & Teichler Ulrich (dir.) (2014). *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities and rewards*. Dordrecht : Springer.

- Simons Maarten & Elen Jan (2007). The “research–teaching nexus” and “education through research”: an exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, vol. 32, n° 5, p. 617-631.
- Soldano Catherine & Filâtre Daniel (2012). Les systèmes régionaux de l’enseignement supérieur en France : Disparités et inégalités territoriales. In Gaële Goastellec, Farinaz Fassa, Jean-Philippe Leresche & Martin Benninghoff (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 153-157.
- Sursock Andrée (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Bruxelles : European University Association.
- Symes Colin & McIntyre John (2002). *Working knowledge: The new vocationalism and higher education*. Buckingham ; Philadelphia : Open University Press ; Society for Research into Higher Education.
- Teichler Ulrich & Höhle Ester (dir.) (2013). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht : Springer.
- Tourbeaux Jérôme, Bideault Marc & Thirion Julien (2016). Les personnels enseignants de l’enseignement supérieur de l’année universitaire 2013-2014. *Note de la DGRH, enseignement supérieur*, n° 1. Paris : Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Vatin François (2015). Université : La crise se confirme et s’aggrave. *Commentaire*, n° 149, p. 143-152.
- Viry Laurence (2006). *Le monde vécu des universitaires ou la République des Egos*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Winkler Anne, Glänzel Wolfgang, Levin Sharon & Stephan Paula (2015). The Diffusion of the Internet and the Increased Propensity of Teams to Transcend Institutional and National Borders. *Revue économique*, n° 66, p. 115-142.
- Zetlaoui Jodelle (1999). *L’universitaire et ses métiers : Contribution à l’analyse des espaces de travail*. Paris : L’Harmattan.



[illegible]

[illegible]



▶ **Pour citer ce dossier :**

Endrizzi Laure (2017). *Recherche ou enseignement : faut-il choisir ?*
Dossier de veille de l'IFÉ, n° 116. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=116&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Joubaire Claire (2017). *EMI : partir des pratiques des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 115, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=115&lang=fr>
- Reverdy Catherine (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>
- Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774