

**Sylvia Faure et Charles Soulié**

**avec Mathias Millet**

---

ENQUETE EXPLORATOIRE SUR LE TRAVAIL  
DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Vers un bouleversement de la « table des valeurs  
académiques » ?

---

**Rapport d'enquête**

**Juin 2005**

---

# Sommaire

---

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
I. QUESTIONS DE DÉPART, HYPOTHÈSES DE TRAVAIL.....	4
II. CONDITIONS GÉNÉRALES DE L'ENQUÊTE .....	8
<b>1. LE PROFIL DES RÉPONDANTS ET LA DISTRIBUTION DE LEUR TEMPS DE TRAVAIL.....</b>	<b>11</b>
I. LEURS CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES, SOCIALES ET SCOLAIRES .....	11
II. LA MONTÉE CONTEMPORAINE DU TRAVAIL BUREAUCRATIQUE ET PÉDAGOGIQUE .....	22
III LA MISE EN CRISE DE L'ETHOS ACADÉMIQUE.....	38
I. ACTIVITÉS DE RECHERCHE ET DISCIPLINE : DES « CULTURES » DE RECHERCHE.....	65
1°) <i>Socialisation disciplinaire « primaire »</i> .....	68
2°) <i>Socialisation professionnelle</i> .....	75
II. VISIONS ET DIVISIONS À PROPOS DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE .....	85
1) <i>Des infrastructures de recherche différentes</i> .....	85
2) <i>Des pratiques de publications, valorisations différenciées</i> .....	96
III. DES CONDITIONS MATÉRIELLES DE TRAVAIL DEGRADEES.....	99
1) <i>Frais de déplacements</i> .....	99
2) <i>Frais de fonctionnement</i> .....	100
3) <i>Ce qui améliorerait les conditions de travail à l'université</i> .....	107
4) <i>Points de vue sur la recherche universitaire</i> .....	108
5) <i>Aspirations pour l'Université</i> .....	110
<b>VERS UN BOULEVERSEMENT DE LA « TABLE DES VALEURS ACADÉMIQUES » ?.....</b>	<b>113</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>117</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>121</b>
1. <i>Le questionnaire</i> .....	121
2. <i>Les effectifs d'enseignants chercheurs en 2002 ou 2003</i> .....	132

---

Un grand merci aux 509 collègues qui ont bien voulu répondre à ce long, très long questionnaire<sup>1</sup>, ainsi qu'à ceux et celles qui, par leurs remarques critiques, nous ont aidés à la mise en œuvre de l'enquête, ou à l'amélioration de ce rapport d'enquête.

---

### **Présentation des auteurs :**

SYLVIA FAURE est maître de conférences à l'Université Lyon 2 à la faculté d'anthropologie et de sociologie, et chercheuse dans le Groupe de Recherche sur la Socialisation (UMR 5040, CNRS, Université Lyon2, ENS-lsh). Elle est notamment l'auteur de *Apprendre par corps* (La Dispute, 2000) ; *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ de la danse* (PUL, 2001) et récemment, avec Marie-Carmen Garcia de *Culture hip-hop. Jeunes des cités et politiques publiques* (La Dispute, 2005). (Adresse email : sylvia.faure@univ-lyon2.fr).

CHARLES SOULIE enseigne au département de sociologie de l'Université de Paris VIII. Il est chercheur au Centre de Sociologie Européenne et a participé à l'ouvrage collectif : *Universitas calamitatum: le livre noir des réformes universitaires*, publié sous le pseudonyme d'Abélard, en collaboration avec Luigi Del Buono, Christophe Gaubert, Frédéric Lebaron, Frédéric Neyrat, Fabienne Pavis, Maryse Ramambason et Sylvie Tissot, (Editions du Croquant, 2003). Il est l'auteur de : "Anatomie du goût philosophique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°109, octobre 1995, ainsi que de : « Le destin d'une institution d'avant-garde : histoire du département de philosophie de Paris VIII », *Histoire de l'éducation*, n°77, janvier 1998. (Adresse email : charles.soulie@wanadoo.fr).

MATHIAS MILLET est chercheur dans le Groupe de Recherche sur la Socialisation (UMR 5040, CNRS, Université Lyon2, ENS-lsh) et maître de conférences à l'IUFM de Poitou-Charentes. Il est l'auteur du livre *Les Etudiants et le travail universitaire* (PUL, 2003) de *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, (PUF, 2005) avec Daniel Thin, de *Classe-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?* (CNJE, PJJ, 2005) avec Martine Kherroubi et Daniel Thin. (Adresse email : mathias.millet@univ-lyon2.fr)

---

<sup>1</sup> Le questionnaire est reproduit dans les annexes.

# Introduction

---

## I. QUESTIONS DE DEPART, HYPOTHESES DE TRAVAIL

Depuis plusieurs mois en France, l'enseignement et la recherche universitaires sont l'objet de débats et de projets de réforme dont les objectifs visent à transformer les « offres » de formation (LMD) et à asseoir une nouvelle manière de diriger les établissements universitaires (loi de « modernisation »), à partir d'une division du travail intégrant davantage les responsabilités administratives des enseignants chercheurs que par le passé (rapport Belloc). Les arguments sur lesquels reposent ces réformes sont les suivants : homogénéisation européenne des formations, autonomie des universités, professionnalisation des étudiants, reconnaissance des nouvelles charges de travail des personnels.

Si les auteurs de ce rapport se sont engagés dans le débat public concernant ces réformes, par le biais de manifestes et de pétitions menées notamment par la Coordination Nationale de la Recherche et de l'Enseignement du Supérieur<sup>2</sup>, l'objectif de cette enquête est différent. Il s'agit d'appréhender les visions comme les pratiques dans l'université et la recherche, des enseignants-chercheurs. Sur la base d'une investigation par questionnaires, notre objectif est d'identifier leurs catégories de perception du métier, de leur faire décrire leurs conditions de travail ainsi que leur perception des missions de l'université, bref de cerner le mieux possible les manières de travailler et les conditions matérielles effectives d'exercice du métier d'enseignant chercheur aujourd'hui, lesquelles évoluent rapidement.

Nos questions de départ se rapportent aux conditions et à la place du travail de recherche dans l'agencement des différentes activités que les universitaires ont à assurer dans une période de réformes des universités, comme de la recherche. Dans un contexte de massification générale et diversification des publics étudiants, quelles sont les conditions de travail des enseignants-chercheurs, quelles sont leurs tâches, comment parviennent-ils à les mener et à quel prix ? Quelles sont leurs conditions de vie et de quelles ressources (matérielles, financières, temporelles... ) disposent-ils, ou manquent-ils le plus ?

Depuis *Homo Academicus*, objectivation quasi inaugurale (en France) de l'enseignement supérieur, par Pierre Bourdieu<sup>3</sup>, peu d'études ont analysé les visions, divisions et manières de travailler des enseignants-chercheurs. Sans prétendre à l'exhaustivité, évoquons cependant le travail de Marie-Françoise Fave Bonnet concernant

---

<sup>2</sup> Nous renvoyons aux textes des projets de réforme, ainsi qu'aux discussions livrées sur le site [membres.lycos.fr/manifestes](http://membres.lycos.fr/manifestes). On se référera également à l'ouvrage du collectif Abélard, *Universitas Calamitatum*, Editions du Croquant, 2003.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Editions de Minuit, 1984. Pour une mise en perspective historique de l'Université française, voir aussi : Jacques Verger, *Les universités au Moyen Age*, Paris, PUF, 1973, ainsi que : Christophe Charle, *La République des universitaires (1870-1940)*, Seuil, 1994.

les physiciens<sup>4</sup>, celui de Jodelle Zetlaoui<sup>5</sup> centré sur les enseignants-chercheurs de l'université de Paris XII (Créteil), de Alain Coulon, Ridha Ennafaa, Saeed Paivandi<sup>6</sup>, ou encore la thèse de Laurence Viry.<sup>7</sup> Enfin, signalons l'analyse récente, et très complémentaire de la nôtre par sa méthode, de Valérie Becquet et Christine Musselin<sup>8</sup> qui comparent quatre disciplines dans des types d'établissement différents à partir d'entretiens menés avec une centaine d'enseignants chercheurs.

Douze ans avant ce rapport, le Centre d'Etude des Revenus et des Coûts (CERC), avait croisé des données statistiques et des entretiens, dans une recherche confiée à Sophie Ponthieux, Jean-Michel Berthelot et à Alain Foulon.<sup>9</sup> Leurs résultats soulignaient la variété des tâches de travail, les difficultés de leur articulation, et conduisaient les auteurs à mettre en garde contre le risque de « secondarisation » de l'enseignement supérieur, et contre l'accroissement inconsidéré des activités d'enseignement et des tâches administratives « *pour lesquels les enseignants disposent de moyens (personnel, locaux, matériel) globalement insuffisants* ». <sup>10</sup> Les auteurs dressaient alors différents « profils » d'enseignants chercheurs, correspondant à une combinaison de facteurs tels que la position statutaire, la discipline, l'étape de la carrière, et décrivaient le « *principe tensionnel sur lequel se construit l'organisation temporelle des universitaires : invasion des tâches d'enseignement et de gestion d'un côté, lutte permanente et douloureuse pour le maintien d'une activité de recherche de l'autre, sans laquelle, pour la grande majorité, le métier d'universitaire perd sa raison d'être* » (p 183).

Plus récemment, Valérie Becquet et Christine Musselin mettent l'accent sur les clivages entre enseignants-chercheurs résultant de leur appartenance disciplinaire (biologie, physique, histoire et gestion), de leur statut professionnel (professeur et maître de conférences), des contraintes institutionnelles (types d'établissement), et enfin des « choix » individuels en matière de carrière, lesquels s'opèrent toujours, comme aurait dit Jean-Paul Sartre, « en situation ».

Aussi apparaît-il clairement que le métier d'enseignant-chercheur se caractérise par une répartition entre la recherche, l'enseignement et les responsabilités d'administration, dont les liens d'interdépendance varient selon les « cultures disciplinaires », établissements, le statut professionnel, les « choix » de carrière, comme les contraintes familiales de chacun.<sup>11</sup> La division sociale du travail relève donc largement d'une spécialisation disciplinaire qui demeure un élément fondateur du métier d'enseignant chercheur à l'université. C'est dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle que le métier de savant a connu cette division du travail en même temps qu'il acquérait son statut d'autonomie professionnelle, et que l'identité professionnelle des universitaires se constituait autour de principes propres aux disciplines. L'institutionnalisation du métier d'universitaire ne s'est

<sup>4</sup> Marie-Françoise Fave Bonnet, *Les enseignants chercheurs physiciens*, SFP, INRP, 1993.

<sup>5</sup> Jodelle Zetlaoui, *L'Universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*, Paris, L'Harmattan, col. Villes et Entreprises, 1999.

<sup>6</sup> Alain Coulon, Ridha Ennafaa, Saeed Paivandi, *Devenir enseignant du supérieur, Enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*, Paris, L'Harmattan, 2004.

<sup>7</sup> Laurence Viry, *Le monde vécu des enseignants chercheurs*, Doctorat de sociologie, 2004, Paris 7.

<sup>8</sup> *Variations autour du travail des universitaires*, convention MENRT 2002-2007 sur le travail des universitaires, rapport de janvier 2004.

<sup>9</sup> *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*, Documents du Centre d'Etude des Revenus et des Coûts, Paris, La Documentation Française, 1992.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>11</sup> Cf. Valérie Becquet et Christine Musselin, *Variations autour du travail des universitaires...*, *op. cit.*

donc pas opérée de la même manière selon les facultés. Les « *facultés intellectuelles* » (lettres et sciences) s'opposant alors aux « *facultés professionnelles* » (droit, médecine)<sup>12</sup>, lesquelles se distinguent ensuite selon leurs fonctions de production, ou reproduction du savoir, mais aussi leur degré de proximité au pouvoir économique, politique, intellectuel, *etc.* Cette professionnalisation s'accompagne, dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, d'une forte augmentation des effectifs enseignants et étudiants.<sup>13</sup>

Pour revenir au temps présent, il est à constater que depuis les années de formation, un processus de socialisation (disciplinaire) structure le travail de recherche. Les contraintes qui lui sont propres (variant selon les disciplines) contribuent à orienter l'organisation quotidienne du métier et les choix de carrière qui, en retour, vont plus ou moins renforcer la socialisation professionnelle par/dans la recherche. Cependant, depuis plusieurs années, un processus de remise en question de la place de la recherche dans la définition du métier et des missions des universitaires est engagé. Il s'appuie sur la pénurie des postes et sur la massification des publics étudiants conduisant à faire appel à d'autres types de professionnels (des enseignants du secondaire, des professionnels du secteur privé ou des représentants des professions libérales dans les formations professionnalisantes, *etc.*), phénomène déjà repéré en son temps par l'étude du CERC.

Parallèlement, le constat de l'hétérogénéisation des manières d'exercer le métier et l'accroissement considérable du poids des tâches administratives d'enseignement et de recherche conduisent nombre de collègues, comme de représentants syndicaux, à l'idée qu'ils n'ont d'autres choix que de composer avec ces nouvelles contraintes et que la recherche articulée à l'enseignement n'est plus désormais le principe structurant majeur du métier et de sa reconnaissance. Selon cette même logique, les nouvelles tâches directement concurrentes de la recherche doivent être reconnues comme constitutives du métier, et pas uniquement comme des contraintes participant de conditions de travail dégradées. Et ce à tel point, que certains collègues finissent par penser que les critères scientifiques (nombre et qualité des publications) jouent un rôle excessif tant dans le recrutement, que dans l'avancement de la carrière des enseignants chercheurs.

Dans le contexte de la massification des publics étudiants à l'université, sur lequel nous reviendrons, l'idée d'une division et d'une autonomisation des différentes activités accomplies par les universitaires s'impose progressivement, avec son corollaire : une nouvelle hiérarchisation sociale et symbolique des tâches de travail entre collègues, au sein des départements, facultés ou UFR d'une part, et l'affirmation d'une autre hiérarchisation, entre les enseignants-chercheurs, relatives aux espaces institutionnels de travail (universités, écoles, grandes écoles) d'autre part. La question se pose alors pour les universitaires se définissant par leur double fonction de chercheur et d'enseignant de savoir comment poursuivre leur activité de recherche dans des conditions de travail acceptables, et en particulier une recherche fondamentale et indépendante, mais qui tend à souffrir, dans de nombreuses disciplines, d'un déficit croissant de financements publics.

<sup>12</sup> Cf. Christophe Charle, *op. cit.*, p 243.

<sup>13</sup> Gérard Noiriel précise qu'entre 1880 et 1900, le nombre de professeurs de l'enseignement supérieur double (de 500 à plus de 1.000). Celui des étudiants grandit aussi. La loi du 10 juillet 1896 marque alors la naissance officielle de l'université républicaine. Gérard Noiriel, *Les Fils maudits de la République. L'avenir des intellectuels en France*, Paris, Fayard, 2005.

Au regard de notre enquête, cette double inquiétude existe bel et bien, alors même que, si l'on se fie aux réponses des 507 répondants, comme aux publications des laboratoires ancrés dans les universités (équipes universités, UMR, *etc.*), il est indéniable que les enseignants-chercheurs publient, mènent des recherches d'envergure, souvent même sur leurs propres deniers, alors que leurs conditions matérielles de travail ne cessent de se dégrader. De fait, la recherche et ses différentes modalités constituent une « matrice de socialisation »<sup>14</sup> déterminante du métier d'universitaire. Les activités de recherche qui varient selon les disciplines induisent aussi des manières spécifiques de concevoir la recherche, de l'articuler à l'enseignement et du même coup de percevoir les responsabilités administratives. Il en découle des prises de positions différentes dans le débat public sur le rôle et l'avenir de l'université. Prendre en compte les positions et les prises de position liées aux logiques disciplinaires en les croisant avec les positions statutaires inégalement pourvues en capacité à imposer leur propre vision de l'université et du métier, est une autre dimension, tout aussi fondamentale, de l'analyse proposée dans ce rapport.

Plus largement, l'enseignement et la recherche au sein des universités participent d'une configuration complexe de tâches de travail et de responsabilités, qu'il nous faut comprendre, car elle induit, finalement, des modes d'encadrement des étudiants<sup>15</sup>, ainsi que des fonctions sociales différentes (au sein des UFR et au sein des instances de la recherche) qui n'impliquent pas, au final les mêmes charges de travail. En fonction des facultés et des filières où s'exercent ces disciplines, et selon les statuts (maîtres de conférences, PRAG, professeurs, personnels enseignants vacataires...), tous et toutes ne font pas le même métier, en tous cas pas dans les mêmes conditions, ni avec les mêmes contraintes, même s'ils sont tous et toutes censés faire de la recherche en articulation avec l'enseignement.

Le travail présenté ici s'organise autour des questions relatives aux répartitions et aux modes d'articulation entre enseignement, recherche et administration selon les disciplines d'une part, et aux conditions matérielles de travail et d'existence des universitaires (ressources temporelles, financières, ressources octroyées ou non par les établissements, *etc.*) d'autre part. A partir de ces deux axes principaux, les analyses introduisent les variations les plus significatives relatives au statut professionnel (professeur/maître de conférences ; nombre d'années d'exercice), et aux propriétés sociales et familiales des individus (origine sociale, scolaire, âge, sexe, enfants à charge... ). Elles sont présentées selon trois échelles d'observation : une première échelle généraliste, décrit ce qu'il en est déjà en fonction des facultés traditionnelles (en distinguant essentiellement les lettres, sciences humaines et sociales d'une part, et les sciences d'autre part), tout en apportant nombre de résultats d'ensemble (tris à plat). Une seconde échelle, plus fine et étayée sur la base d'une analyse factorielle portant sur les pratiques de recherche, comparera trois grands champs de recherche disciplinaires, à savoir les sciences et mathématiques, les sciences humaines et sociales et les disciplines littéraires et historiques. Enfin la troisième, encore plus fine mais cette fois à nouveau fondée sur la

<sup>14</sup> Millet Mathias, *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL (Presses Universitaires de Lyon), 2003.

<sup>15</sup> Variation selon que l'enseignement est dominant en premier cycle (Licence) avec de très nombreux étudiants à suivre par le biais des TD, ou que l'enseignement porte dès les premières années sur la préparation aux concours, qu'il soit dominant en second cycle (Master) « généraliste » ou « professionnalisant », qu'il soit délivré en IUT ou université, *etc.*

nomenclature CNU des disciplines, divisera les lettres et sciences humaines en trois groupes. Le premier rassemble les disciplines de lettres les plus classiques (littérature française, comparée, philosophie, linguistique, histoire, *etc.*), le second celui des langues, et enfin le dernier celui des sciences humaines et sociales les plus récentes (psychologie, sociologie, anthropologie, sciences de l'éducation, STAPS, information communication, *etc.*) auxquelles nous avons ajouté la géographie. Enfin en sciences, nous avons distingué les disciplines scientifiques les plus générales (mathématiques, physique, *etc.*) des sciences plus appliquées (informatique, chimie organique, biologie cellulaire, *etc.*).

## II. CONDITIONS GENERALES DE L'ENQUETE

Le questionnaire, composé de 110 questions, interroge les conditions et les manières de travailler. Il vise à détailler les modalités de la recherche propres aux disciplines d'appartenance des enseignants-chercheurs. Les thèmes du questionnaire portent sur les conditions matérielles d'exercice du métier et ses transformations éventuelles durant la carrière (les contraintes de temps, les budgets à disposition, les locaux, *etc.*) ; sur les modalités de la division du travail entre les différentes missions et tâches de travail (enseignement, recherche, administration, responsabilités diverses) ; sur les modes d'articulation entre vie professionnelle et vie privée ; sur les modes de perception des répondants concernant les missions de l'université, la place de la recherche et leurs opinions quant aux transformations souhaitables et les évolutions du métier, et plus largement de l'université. S'ajoutaient enfin les questions relatives aux caractéristiques professionnelles, scolaires et sociales des répondants (statut, lieu d'exercice, scolarité secondaire, durée de préparation de la thèse, âge, sexe, *etc.*). Ces questionnaires constituent des « dossiers » d'informations importants, exploitables essentiellement avec l'aide des outils de la statistique descriptive, auxquels se rajoutent les analyses plus « qualitatives » des réponses aux questions ouvertes.

Testé fin avril 2004, il a commencé à faire l'objet de retours dans un intervalle de temps s'étendant de mi-mai à mi-juillet 2004, à une période où les charges de travail commencent à s'alléger un peu (examens, corrections, jurys, commissions de spécialistes...). Nous avons recueilli 509 questionnaires, mais exploité 507 (deux émanaient de collègues PRAG, et ont fait l'objet d'une lecture différente). Nous avons choisi, en effet, de nous concentrer sur les enseignants-chercheurs titulaires (professeurs et maîtres de conférences) pour ne pas disperser les réponses en fonction des statuts différents. Ce choix, relevant de la précarité de nos propres conditions de travail puisque la recherche s'est déroulée hors de tout financement, conditionne le type d'investigation qu'il nous était possible de mener (nous ne pouvions traiter à nous trois 2.000 ou plus questionnaires, à moins de repousser les délais de rendu de l'analyse, sans compter l'épuisement que cela aurait entraîné). Du même coup, l'analyse ne rend pas compte du développement des nouvelles formes de précarité dans l'enseignement supérieur.<sup>16</sup> Lesquelles jouent pourtant un rôle essentiel dans les mutations contemporaines de

<sup>16</sup> Cf. Charles Soulié, « Précarité dans l'enseignement supérieur : allocataires et moniteurs en sciences humaines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°115, décembre 1996. Pour plus d'informations sur la montée de la précarité dans la recherche, comme dans l'enseignement supérieur, voir aussi le site de l'association « Droit d'entrée » : <http://droit.dentree.free.fr/liens/>.



l'université. Selon le même souci de limiter les comparaisons de situations très disparates, ce qui aurait nécessité de travailler à une plus grande échelle (et sans être satisfaits totalement de ces choix), nous n'avons pas été voir du côté des « grandes écoles », mais choisi de travailler sur les établissements universitaires.

Auto-administré, le questionnaire a été diffusé par nos « réseaux » d'inter connaissances professionnelles d'une part, par un envoi systématique aux signataires de la pétition contre le projet Belloc lancé par la Coordination Nationale Recherche et Enseignement Supérieur (RES) début 2004 d'autre part<sup>17</sup>, ainsi que par le biais d'associations professionnelles (par exemple d'enseignants chercheurs en informatique). Le biais est évident, et l'échantillon de répondants non représentatif. Hormis ceux et celles qui ont été contactés par « réseau » et qui représentent des positions plus diversifiées face aux orientations actuelles de l'université, les autres collègues constituent globalement un ensemble plus homogène d'universitaires, plutôt inquiets (voire très inquiets) quant à leurs conditions de travail, qu'ils décrivent comme se dégradant, mais fortement investis dans leurs pratiques de recherche. Il faut assumer ces conditions d'enquête, liées notamment à toute absence de financement, et en tirer les conséquences. D'où le fait que nous considérons cette recherche comme une enquête exploratoire, limitée à certaines catégories d'enseignants chercheurs. Celle-ci a l'avantage de donner un aperçu de ce que les universitaires, mobilisés contre les réformes<sup>18</sup>, vivent au quotidien et dont les modalités de travail n'ont, de toutes évidences, pas été prises en compte dans les rapports qui sont à l'origine de ces mêmes réformes. De même, il faut souligner ici que la faiblesse de l'effectif des répondants (n = 507) incite à la prudence dans l'analyse des résultats, et ce plus spécialement quand l'effectif des classes est réduit et que les écarts à l'indépendance sont faibles entre ces classes. Et de fait, nous n'avons pas calculé systématiquement les intervalles de confiance. D'où le souci que nous avons eu de rapporter au maximum notre enquête à d'autres enquêtes menées antérieurement sur la même population.

Le retour des questionnaires s'est effectué par courrier postal ou par courrier électronique. Nous avons noté systématiquement les informations dont nous pouvions disposer (les noms, les adresses mail) afin d'éviter les doubles envois lors des relances, et donc les doublons. Après ces vérifications, l'anonymat des réponses était à nouveau assuré par le codage informatique. La phase de dépouillement des données et de traitement informatique a été extrêmement longue, 160 variables étant à traiter, débutant à l'été 2004 et s'étendant jusqu'à mi-décembre 2004.

Les contraintes de la recherche décrites ici nous conduisent donc à la prudence quant à la portée des analyses et des résultats de ce travail, qui se veut un outil, modeste, de questionnement des réalités du travail universitaire. Il peut être considéré, nous l'avons déjà dit, comme un préalable à de futures recherches, à la fois plus extensives et intensives, qui combindraient questionnaires, entretiens approfondis et observations ethnographiques sur une longue période. Ce qui supposerait alors de pouvoir bénéficier d'un financement conséquent. Sans financement, en un temps relativement court, et avec le souci d'être le plus efficace possible, notre souci a donc été de faire preuve d'un certain

<sup>17</sup> Celle ci comptait 2.158 signataires maîtres de conférences et professeurs au 24 février 2004.

<sup>18</sup> 80,7% des répondants au questionnaire sont opposés à l'instauration d'un statut de maître de conférences uniquement « enseignant ».

« réalisme empirique », l'objectif étant de dépasser le niveau des prises de positions éthiques, syndicales ou politiques, afin d'examiner d'un peu plus près la réalité, et donc la complexité du métier d'enseignant chercheur aujourd'hui.

Cela dit, il est clair que cette enquête nous place dans une position épistémologique délicate, attendu que nous en sommes à la fois le sujet et l'objet. Et il est difficile de mettre en pratique l'autonomie scientifique et de parler objectivement de son univers d'appartenance, c'est-à-dire sans préjugés, ni jugements de valeurs. D'où, peut-être, le caractère en partie idéaliste de cette description, car solidaire aussi d'un point de vue, c'est-à-dire d'une prise de position éthique relative au métier d'enseignant chercheur, bref d'une *illusio* spécifique, même si celle-ci se veut en même temps la plus objective possible, c'est-à-dire fondée sur des faits. Idéalisme qui, en bonne méthode, serait à analyser, et à rapporter à l'âge, comme à la trajectoire sociale, académique, *etc.*, des rédacteurs. *A contrario*, il faut souligner que comprendre sociologiquement les évolutions en cours, ou les « nécessiter » comme aurait dit Pierre Bourdieu, et donc faire preuve d'un certain réalisme, ce n'est pas les entériner. Bref, il ne s'agit pas non plus de céder à une forme de fatalisme, ou de fonctionnalisme sociologico-bureaucratique qui, dans ses effets, ressemblerait fort au fatalisme économique ambiant.<sup>19</sup> Tout cela pour expliquer les limites de ce travail, qui vise déjà à lancer un débat, afin de mobiliser la réflexion collective des collègues autour du devenir de leur profession.

---

<sup>19</sup> Car comme le disait en substance Marx, ce que l'histoire a fait, elle peut aussi le défaire.

# 1. Le profil des répondants et la distribution de leur temps de travail

## I. LEURS CARACTERISTIQUES PROFESSIONNELLES, SOCIALES ET SCOLAIRES

507 collègues, maîtres de conférences et professeurs, ont bien voulu répondre à notre questionnaire. Un peu moins de la moitié viennent de disciplines scientifiques et l'autre de lettres et sciences humaines. On remarque aussi la très faible présence des enseignants des facultés de droit (à l'exception notable, et sans doute sociologiquement significative, de ceux de sciences politiques), mais aussi de sciences économiques et de gestion, et l'absence des enseignants en médecine, odontologie, pharmacie, regroupés ici avec les sciences, en raison de leurs très faibles effectifs. Ce qui renvoie sans doute, entre autres choses, à la plus ou moins grande proximité /distance sociale, mais aussi sans doute scientifique, politique, entre ces différentes facultés qui, de fait, se sont très inégalement mobilisées vis-à-vis du rapport Belloc.<sup>20</sup> Dans ce travail, nous laisserons de côté la faculté de droit, sciences économiques, gestion, pour centrer notre analyse sur les facultés de lettres et de sciences.<sup>21</sup>

### Répartition par statut, discipline, de la population des répondants

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Professeurs	21,4%	27,1%	25,4%	26,0%
Maîtres de conférences	75,0%	72,9%	74,6%	73,8%
Non réponse	3,6%			0,2%
Ensemble	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs	28	255	224	507

<sup>20</sup> Lequel a d'ailleurs été rédigé par un économiste, ancien président de l'université de Toulouse 1, Chevalier de la Légion d'honneur, et auteur notamment de : « L'agrégation, une vieille dame indispensable », *L'Expansion*, n° 685, avril 2004, ainsi que de : « Libérons les chercheurs » (avec Guido Freibel), *L'Expansion*, septembre 2004. Quand au rapport Espéret, dont le travail empirique a servi de base au rapport Belloc, signalons qu'il a été rédigé par un psychologue, ancien président de l'université de Poitiers, et actuellement délégué général de la Conférence des présidents d'université (CPU).

<sup>21</sup> Il semble d'ailleurs que les enseignants de droit, sciences économiques et gestion ayant répondu ont un profil relativement atypique. On trouvera en annexes la répartition par statut, sexe, des enseignants chercheurs titulaires ou stagiaires en 2003 ou 2002 par disciplines fines (littérature française, philosophie, géographie, etc.)

### Répartition par statut, discipline des enseignants du supérieur en 2003 (hors médecine)

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Professeurs	33,8%	30,4%	32,1%	31,9%
Maîtres de conférences	66,2%	69,6%	67,9%	68,1%
Ensemble	100%	100%	100%	100%
Effectifs	7.593	14.488	24.079	46.160

Source : *Repères et références statistiques*, DPD, éd 2004, p 253.

Dans toutes les disciplines, les maîtres de conférences ont plus souvent répondu que les professeurs. D'où une sur-représentation des tranches d'âges les plus jeunes. Les 35 ans et moins forment 23,9% des répondants, les 36-45 ans 43%, et les plus de 46 ans 32%, sachant que la population des répondants en sciences est plus jeune que celle des lettres et sciences humaines. Ainsi, la majeure partie des répondants est en situation, au moment de l'enquête, de connaître une ascension de carrière ; ni débutant ni en phase de s'arrêter, ils semblent vouloir investir leur carrière et en particulier la recherche.<sup>22</sup>

### Répartition par âge de la population des répondants

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Non réponse	3,6%	1,2%	0,9%	1,2%
35 ans et moins	25,0%	17,3%	31,3%	23,9%
De 36 à 45 ans	46,4%	43,1%	42,4%	43,0%
46 ans et plus	25,0%	38,4%	25,4%	32,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Les répondants sont majoritairement des hommes (55%), six personnes n'ayant pas répondu à cette question. Mais 72% des professeurs sont des hommes, contre 49% des maîtres de conférences. Comme on peut s'y attendre, la population masculine est proportionnellement plus nombreuse en sciences, et notamment en physique et sciences de la terre, les femmes étant majoritaires en littérature, psychologie, sociologie. Ces différences relatives au sexe s'accordent avec des travaux existants, comme celui de Noria Boukhobza, Huguette Dalavault et Claudia Hermann par exemple.<sup>23</sup> Si l'on compare la population des répondants à celle actuellement en poste, il apparaît aussi que les femmes ont plus souvent répondu que les hommes, et ce tant chez les maîtres de conférences, que chez les professeurs. Ce taux de réponse plus élevé de la population féminine a souvent été observé dans les enquêtes par questionnaires.

<sup>22</sup> Signalons qu'en 2004, la moyenne d'âge des professeurs recrutés en droit s'élevait à 35 ans et 1 mois, à 47 ans et 10 mois en lettres et enfin à 40 ans et 8 mois en sciences. Source : *Bilan de la campagne 2004 de recrutement et d'affectation des enseignants-chercheurs 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> sessions*, Ministère de l'Éducation nationale, DPE A6, janvier 2005, p 34, Tableau X-a.

<sup>23</sup> Noria Boukhobza, Huguette Dalavault et Claudia Hermann, avec la participation de Françoise Cyrot-Lackmann, *Les enseignants chercheurs à l'université. La place des femmes*, rapport à Francine Demichel, Directrice de l'enseignement supérieur au Ministère de l'Éducation nationale, mars 2000. Publié chez L'Harmattan, col. Questions de femmes, 2002.

### La répartition par sexe, statut et discipline, des répondants

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Professeurs hommes	83,3%	68,2%	78,2%	73%
Professeurs femmes	16,7%	31,8%	21,8%	27%
Ensemble des professeurs	100%	100%	100%	100%
<b>Effectifs total des professeurs</b>	<b>6</b>	<b>69</b>	<b>55</b>	<b>130</b>
Maîtres de conférences hommes	42,8%	38,2%	62,8%	49,6%
Maîtres de conférences femmes	57,2%	61,8%	37,2%	50,4%
Ensemble des maîtres de conférences	100%	100%	100%	100%
<b>Effectifs total des maîtres de conférences</b>	<b>21</b>	<b>183</b>	<b>167</b>	<b>371</b>

(Calculs réalisés en enlevant les sans réponses)

### La répartition par sexe, statut et discipline, des enseignants du supérieur en 2002/ 2003 (hors médecine)

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>
Professeurs hommes	82,4%	71,7%	89,1%
Professeurs femmes	17,6%	28,3%	10,9%
<b>Ensemble des professeurs</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
Maîtres de conférences hommes	62,4%	50,6%	69,9%
Maîtres de conférences femmes	37,6%	49,4%	30,1%
<b>Ensemble des maîtres de conférences</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Source : *Repères et références statistiques*, DPD, éd 2004, p 253.

85,6% des répondants travaillent dans une université ; 7,3% en IUT ; 2% en IUFM ; et 4,7% dans un autre type d'établissement (école d'ingénieurs, autres écoles, etc.). On observe donc une nette sur-représentation de la population travaillant en université, attendu qu'en 2002/2003 77,9% des maîtres de conférences, professeurs de lettres et de sciences travaillaient dans les universités, instituts nationaux polytechniques et universités de technologie, contre 11,5% aux IUT, le reste travaillant dans divers instituts, écoles et autres établissements.<sup>24</sup> Les établissements se situent pour 18,7% à Paris ; 8,9% en banlieue parisienne ; 22,3% dans une ville de province de plus de 500 000 ha ; 26,2% dans une ville de province de + de 150 000 ha (jusqu'à la limite des 500 000 ha non incluse) ; et 20,3% dans des villes de moins de 150 000 ha. Enfin, 2,4% sont localisés dans les Dom Tom.

Si l'on résume l'ensemble des traits par lesquels la population des répondants se distingue de la population mère des enseignants chercheurs en lettres, sciences humaines et sciences, on peut dire que celle ci compte une plus forte proportion d'enseignants en lettres et sciences humaines, de femmes, de maîtres de conférences, de jeunes, ainsi que de personnes travaillant en université. Et l'on peut penser que c'est cette frange

<sup>24</sup> Source : *Note d'information* 04/03, février 2003, DPD, p 2.

d'universitaires justement qui pense avoir le plus à perdre dans les réformes en cours, ou projetées.

77,3% des répondants vivent maritalement et 72,8% ont des enfants. Un tiers (34,9%) a un conjoint appartenant à la même catégorie socioprofessionnelle (professeur, maître de conférences, enseignant du secondaire, profession scientifique).<sup>25</sup> L'homogamie professionnelle est dominante au-delà du type de métier : 59,8% ont un conjoint cadre ou profession intellectuelle supérieure ; 14% profession intermédiaire ; 3,7% employé ou ouvrier et 4,1% sans profession (à cela s'ajoutent 62 non réponses et 18 personnes non concernées).

### La profession du père des répondants selon le sexe

	Non réponse	Hommes	Femmes	Total
Professeurs, prof scientifique		11,5%	19,4%	14,8%
Cadres privé, public, ingénieurs		19,0%	25,7%	21,7%
Prof lib, inform, artis		10,4%	9,5%	9,9%
Prof intermédiaires (dont instit)	16,7%	17,9%	17,1%	17,6%
Agriculteurs, artisans, comm	16,7%	15,1%	11,3%	13,4%
Employés, ouvriers		21,5%	15,8%	18,7%
Sans profession, non réponse	66,7%	4,7%	1,4%	3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Concernant l'origine sociale, 46,4% des répondants ont un père qui est, ou a été, cadre, profession libérale, ou a exercé une profession intellectuelle supérieure, et l'on compte notamment 14,8% d'enfants d'enseignants du secondaire ou du supérieur et de professions scientifiques (13,6% chez les maîtres de conférences, contre 18,2% chez les professeurs)<sup>26</sup> ; 17,5% des pères exercent une profession « intermédiaire », et 18,7% sont, ou ont été, employés ou ouvriers. Plus précisément, on compte 9,5% d'enfants d'ouvriers, ceux-ci étant plus nombreux en sciences (12,5%), qu'en lettres (7,5%), mais aussi chez les maîtres de conférences (10,4%) que chez les professeurs (6,8%). On note que l'origine sociale des femmes est globalement plus élevée que celle des hommes, et ce tant du côté du père que de la mère, et qu'elles ont plus souvent un conjoint cadre supérieur, profession libérale, ou enseignant, profession scientifique.

Au final, si 46,4% des répondants ont un père cadre, c'est le cas de 40,6% des scientifiques contre 50,6% des répondants en lettres et sciences humaines. Ces résultats rejoignent ceux d'autres enquêtes. Ainsi dans une étude relative à la mobilité professionnelle des jeunes docteurs de l'année 1998, le Céreq constate que : « *L'origine sociale des docteurs varie selon la spécialité : les diplômés de SHS forment une population plus favorisée*

<sup>25</sup> Dans sa monographie sur les enseignants de Paris 12, Jodelle Zetlaoui signale que c'est le cas de 33,5% des enseignants (hors médecine) de cette université. Elle précise ensuite que l'endogamie est particulièrement forte chez les enseignants en médecine, attendu que 49,7% d'entre eux vivent avec un médecin (Cf. p 115).

<sup>26</sup> Dans son étude sur les professeurs titulaires des facultés parisiennes en 1967, Pierre Bourdieu comptait 19,5% de professeurs de sciences dont le père était lui-même professeur, ou intellectuel, ce taux culminant à 23,3% chez les professeurs de lettres, contre 11,5% seulement à ceux de droit et 10% à ceux de médecine. (Cf. *Homo academicus*, op. cit., p 66).

que ceux de sciences exactes et naturelles (55% ont un père cadre contre 49% pour les jeunes scientifiques). Les docteurs formés en Ile-de-France apparaissent comme une population encore plus privilégiée, puisque 62% ont un père cadre. »<sup>27</sup> Ces écarts entre lettres et sciences sont sans doute à rapporter aux conditions différentes de réalisation de la thèse dans ces disciplines (longueur de la thèse, taux de financement, degré d'intégration des doctorants dans des structures de recherche collectives type laboratoire, centralisation parisienne plus ou moins forte de la production des thèses, etc.).

Les professions des mères sont plus modestes que celle des pères : 28% n'ont pas travaillé ; autant exerçaient ou exercent une activité professionnelle « supérieure » (dont enseignant), 24% une profession « intermédiaire » (souvent dans l'enseignement primaire), et 16,3% sont ou ont été employées ou ouvrières. Les parents ont transmis un capital scolaire important à leurs enfants, puisque les pères sont 32,9% à avoir un niveau scolaire égal ou supérieur à Baccalauréat +4 et les mères 16,6%. 13,6% des pères ont un diplôme Baccalauréat +1, 2 ou 3, et 16,6% des mères. Enfin 14,2% des pères ont un niveau d'études de fin du secondaire ou un Baccalauréat, tandis que 28,5% des mères sont dans ce cas.

Globalement, la reproduction sociale est forte et l'on notera l'importance prise par les enfants d'enseignants dans la population étudiée, ces enfants (dont la scolarité est généralement meilleure que celle des enfants des autres CSP) ayant eux-mêmes une forte probabilité de devenir enseignant, puis d'accéder aux statuts les plus élevés de la profession.<sup>28</sup> Ces résultats ne sont guère étonnants et ils s'accordent aussi avec les observations récentes de Coulon et *alii*<sup>29</sup> relatives au recrutement social et scolaire des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur en 2001, dont on sait que 50% environ deviendront ensuite enseignants du supérieur.

### Origine sociale des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur en 2001

	Mère	Père
Professeurs + instituteurs	22%	18%
Cadres supérieurs	13%	33%
Professions intermédiaires	14%	10%
Agriculteurs, artisans	4%	10%
Employés, ouvriers	12%	8%
Retraités	8%	13%
Autres	26%	9%

Source : Coulon *et alii*, p 43.

<sup>27</sup> Pierre Berret *et alii*, « L'évolution des débouchés professionnels des docteurs : les enseignements de trois enquêtes du Céreq », *Education et Formations*, n° 67, mars 2004, p 64.

<sup>28</sup> Le même phénomène s'observe dans l'enseignement secondaire. Pierre Perrier écrit à ce propos : « Ainsi, de 27% dans le corps des agrégés, la population des professeurs du secondaire issu de familles dont l'un des parents exerce ou a exercé le métier d'enseignant tombe à 19% parmi les certifiés, 18% chez les PEGC et enfin 6% dans la catégorie des PLP. Etre fils ou fille d'enseignant, n'est donc pas sans effet non seulement sur les « choix » de carrière mais aussi sur les probabilités d'accéder au rang le plus élevé de la fonction. » (« Enseigner dans les collèges et les lycées », *Les dossiers*, n° 48, Ministère de l'éducation nationale, 1994, p 9.

<sup>29</sup> Alain Coulon, Ridha Ennafaa, Saeed Paivandi, *Devenir enseignant du supérieur, Enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*, Paris, L'Harmattan, 2004.

### Niveau de diplôme des parents des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur en 2001

	Mère	Père
Niveau Doctorat ou plus	6%	14%
Niveau ingénieur et Baccalauréat +5	8%	17%
Niveau Licence et Maîtrise	22%	14%
Niveau Baccalauréat + 2	14%	9%
Niveau Baccalauréat	21%	14%
Primaire/secondaire	30%	32%

Source : Coulon *et alii*, p 40.

57% des répondants sont détenteurs d'un Baccalauréat scientifique (alors que 44% seulement exercent dans une discipline scientifique), 27% d'un Baccalauréat littéraire ; 7,3% ont un Baccalauréat de sciences économiques et sociales ; 3,3% un Baccalauréat technologique ; un seul a obtenu un Baccalauréat professionnel et six une équivalence leur ayant permis d'entrer à l'université. A cela, il faut ajouter les collègues formés à l'étranger (2,1%). Cette importance du Baccalauréat scientifique est visible jusque dans les disciplines littéraires et historiques (hors langues), ou de sciences humaines et sociales, qui en comptent près de 30%. Et l'on notera que si les bacheliers scientifiques sont nombreux en lettres et sciences humaines, on ne rencontre pratiquement aucun bachelier littéraire, ou de sciences économiques et sociales, dans les disciplines scientifiques. Manifestement, les échanges entre lettres et sciences se font à sens unique. A titre de comparaison, signalons que dans leur enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur, Coulon *et alii* comptent 79% de bacheliers scientifiques, 11% de bacheliers littéraires, 8% de bacheliers économiques et enfin 2% de bacheliers technologiques. Or, 63% seulement des moniteurs enquêtés étaient inscrits dans une discipline scientifique.

### Type de Baccalauréat des répondants selon la discipline

	Droit, éco, gestion	Lettres, sciences humaines	Sciences	Total
Scientifique	39,3%	29,8%	90,2%	57,0%
Littéraire	17,9%	50,6%	1,3%	27,0%
Economique et social	42,9%	9,8%		7,3%
Technologique, professionnel, équivalence		4,7%	5,4%	4,7%
Autres, sans réponses		5,1%	3,1%	3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Concernant l'âge au Baccalauréat, 26,4% des répondants l'ont obtenu à 17 ans et moins (cas de 30,2% des femmes, contre 23,7% des hommes), 48% à 18 ans, et 20,6% à 19 et plus, 5,1% n'étant pas concernés par cette question, ou n'ayant pas répondu. De même, 34,1% des professeurs ont eu le Baccalauréat à 17 ans et moins, contre 23,8% des maîtres de conférences, le taux de bacheliers précoces augmentant d'ailleurs assez régulièrement à mesure qu'on remonte dans les générations scolaires. Dans leur enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur, Coulon *et alii* comptent 16% d'allocataires en avance au Baccalauréat, 70% ayant 18 ans, et 14% avec un an ou



plus de retard De même, ils soulignent que si 38,4% des allocataires ont obtenu une mention Très bien, ou Bien, au Baccalauréat (nous n'avions pas posé cette question), ce taux s'élève à 41% pour les femmes, contre 35% aux hommes.

### Le passage en classes préparatoires selon la discipline

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Prépas scientifiques	3,6%	2,0%	31,7%	15,2%
Prépas littéraires, éco	17,9%	34,1%	0,9%	18,5%
Non concerné, N.R	78,6%	63,9%	67,4%	66,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Les répondants ont donc généralement connu une bonne scolarité secondaire, qui pour 33,7% d'entre eux les a conduits ensuite en classes préparatoires (cas de 28,7% des hommes, contre 41% des femmes, mais aussi de 30,2% des maîtres de conférences contre 43,9% des professeurs), 17% étant devenus normaliens (15,1% des hommes contre 19,8% des femmes, mais aussi 14,4% des maîtres de conférences contre 24,2% des professeurs). On observe d'ailleurs une corrélation assez nette entre l'âge au Baccalauréat et le passage par une classe préparatoire. Ainsi, 52,2% des répondants ayant eu leur Baccalauréat à 17 ans ou moins sont passés par une classe préparatoire, contre 36,2% de ceux qui avaient 18 ans, et 9,6% des 19 ans ou plus. Ce lien entre réussite au Baccalauréat et passage par les classes préparatoires est souligné aussi par Coulon *et alii* à propos des allocataires moniteurs, notamment quand ils croisent la mention au Baccalauréat avec le passage par une classe préparatoire. Ce qui les conduit ensuite à écrire que : « *les classes préparatoires accueillent les meilleurs élèves de l'enseignement secondaire, puis renforcent leur compétence, creusant ainsi davantage encore les écarts avec les autres étudiants.* ».<sup>30</sup>

En 2003, 16% des professeurs d'université et 38,5% des maîtres de conférences sont des femmes (toutes disciplines confondues).<sup>31</sup> Le corps enseignant du supérieur est donc encore majoritairement masculin.<sup>32</sup> Mais petit à petit, il se féminise. Dans un tel contexte, il est significatif que les femmes soient globalement d'origine sociale plus élevée que les hommes et qu'elles aient connu aussi une meilleure scolarité secondaire. En fait, on observe ici un phénomène sociologique très général, selon lequel au sein de la population féminine l'origine sociale et le capital scolaire compensent un handicap lié au sexe.<sup>33</sup> Il y a donc féminisation croissante du corps des enseignants du supérieur, les

<sup>30</sup> Cf. p. 90. Concernant l'importance du passage par les classes préparatoires dans l'accès aux postes d'enseignants du secondaire, et donc par voie de conséquence du supérieur dans le cas des disciplines recrutant essentiellement des agrégés du secondaire (lettres, histoire, langues, philosophie...) : Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, éditions de la MSH, 1987, p 77 et suivantes.

<sup>31</sup> Cf. *Repères et références statistiques*, DPD, 2004, p 253.

<sup>32</sup> A titre de comparaison, signalons qu'en 2004 les femmes formaient 79,3% des enseignants du premier degré et 56,7% des enseignants du second degré (Cf. *Repères et références statistiques*, DPD, 2004, p 233 et 241). Ainsi dans le monde enseignant, le poids des femmes diminue à mesure que l'on monte dans la hiérarchie des enseignements, comme des statuts.

<sup>33</sup> Dans son étude sur l'histoire de l'université française entre 1870 et 1940, Christophe Charle écrit notamment que : « *Les premières femmes qui accèdent à des positions dont elles étaient auparavant exclues sont, en règle très générale, dotées de titres supérieurs à ceux que l'institution exige de leurs homologues masculins.* » (*La République...*, p 218)

femmes formant par exemple bientôt la moitié du corps des maîtres de conférences en lettres.

Cela dit, la parité est encore fort éloignée chez les professeurs, et notamment ceux de médecine ou de sciences. Ainsi en médecine, on ne compte que 11,8% de professeurs femmes, alors que les femmes seront pourtant bientôt aussi nombreuses que les hommes chez les maîtres de conférences (48,3%). Dans leur rapport sur la place des femmes enseignantes-chercheuses à l'université, Noria Boukhobza, Huguette Dalavault et Claudia Hermann indiquent que 18% des femmes sont professeures et qu'un homme a deux fois plus de chances qu'une femme de devenir professeur, mais aussi que des différences notables clivent les disciplines. Ainsi : « *selon les disciplines, la situation des femmes est plus ou moins favorable et leurs espoirs de promotions variables. Les femmes sont mieux représentées en Lettres qu'en Sciences. Contrairement à l'opinion courante, ce sont dans les disciplines scientifiques où elles sont les plus nombreuses, comme en biologie, qu'elles deviennent le plus difficilement professeurs. Les causes institutionnelles à l'origine de ces situations doivent être cherchées non seulement au niveau national, au CNU, mais aussi au niveau local, dans le fonctionnement des commissions de spécialistes* ». <sup>34</sup>

### La féminisation du corps enseignant du supérieur (1981-2003)

	<b>Droit 1981</b>	<b>Droit 2003</b>	<b>Lettres 1981</b>	<b>Lettres 2003</b>	<b>Sciences 1981</b>	<b>Sciences 2003</b>	<b>Médecine 1981</b>	<b>Médecine 2003</b>
Professeurs	7,4%	17,6%	16,4%	28,3%	7,4%	10,9%	5,8%	11,8%
Maîtres Assistants, Maîtres de Conférences	21,6%	37,6%	37,9%	49,4%	22,4%	30,1%	44,2%	48,3%
Assistants	31,2%	/	40,8%	/	28,5%	/	28,5%	/

Sources : Pour 1980/1981, *Note d'information n°81/38*, novembre 1981. Pour 2002/2003, *Repères et références statistiques*, DPD, 2004, p 253.

Principe de lecture : En 1981, 7,4% des professeurs de droit étaient des femmes.

Si l'on revient à la trajectoire scolaire des répondants, on observe que 30,4% d'entre eux disposent d'une agrégation (du secondaire) et que 17% sont certifiés, les agrégés étant particulièrement nombreux dans les humanités (61%), ainsi qu'en langues (66%). Enfin concernant les diplômes universitaires, il apparaît que si la plupart des répondants disposent d'un Doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle, ou d'un nouveau Doctorat, 10,3% sont titulaires aussi du Doctorat d'Etat, ce taux s'élevant à 13,8% en sciences contre 7,1% en lettres et sciences humaines.

Les répondants ne sont pas spécifiquement engagés dans une lutte collective de défense de leur profession. En effet, 26% participent actuellement à une association de défense de la profession, ou sont membres d'un syndicat ; 18,9% l'ont fait ou été durant leur carrière, mais 58% n'ont jamais fait partie d'un collectif de ce type. Cela dit, nombre

<sup>34</sup> Rapport remis à Francine Demichel, *Les enseignants chercheurs à l'université. La place des femmes*, op. cit., (rapport consultable sur internet : [www.education.gouv.fr/rapport/femme/](http://www.education.gouv.fr/rapport/femme/)).

d'entre eux ont signé la pétition contre le Rapport Belloc<sup>35</sup>. Ils se caractérisent par un engagement certain dans la recherche et la valorisation de travaux, puisque 97,8% mènent un, ou plusieurs travaux de recherche actuellement, que près de 80% déclarent avoir plus d'une publication par an et près d'un tiers (31,6%) plus de trois (nous détaillerons plus loin les résultats en fonction des disciplines). On peut penser qu'un tri *a priori* s'est fait parmi les enseignants sollicités, les collègues ayant « décroché » vis-à-vis de la recherche ayant sans doute moins répondu que les autres. Notre enquête ne permet donc guère d'estimer le pourcentage global d'enseignants qui ne font plus de recherche (les chiffres les plus fantaisistes circulant à ce propos).<sup>36</sup> Par contre, elle permet de mieux connaître le système des contraintes dans lequel sont pris ceux qui jouent « le jeu de la recherche », et qui sont donc encore pris dans cette forme d'*illusio* spécifique, ainsi que les variables les plus discriminantes dans cette population.

### Etes vous satisfait du déroulement de votre carrière de chercheur ?

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Très satisfait	10,7%	3,9%	4,0%	4,3%
Satisfait	57,1%	44,7%	37,1%	42,0%
Insatisfait	28,6%	45,9%	54,9%	48,9%
Sans avis, nr	3,6%	5,5%	4%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Les répondants sont partagés quant à la perception de leur carrière : 48,9% se déclarent insatisfaits du déroulement de leur carrière de chercheur, tandis que 46,3% sont très satisfaits ou satisfaits. L'insatisfaction est notoirement plus élevée chez les enseignants des disciplines scientifiques (54,9%), qui comparent sans doute leur situation à celle des chercheurs à temps plein du CNRS. Il aurait d'ailleurs été intéressant d'interroger les répondants sur leurs hésitations professionnelles éventuelles au sortir du Doctorat. En effet en sciences, une part non négligeable a peut être initialement hésité avec le CNRS, soit avec une carrière de « chercheur pur » et, faute de poste, s'est rabattue sur l'université. De même, cette insatisfaction est plus élevée chez les femmes (54,5%), que chez les hommes (44,4%), ce qui est à rapporter peut être à la prééminence masculine dans le corps des professeurs. Interroger les maîtres de conférences sur leurs ambitions professionnelles et leurs espérances en matière d'accès au professorat aurait sans doute été judicieux afin d'approfondir la question de la différence hommes / femmes. En fait, il est clair que notre questionnaire n'a pas suffisamment pris en compte la question de l'articulation entre travail et « hors travail », et notamment celle de la prise en charge éducative des enfants, comme du travail domestique, selon les sexes.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> En raison de l'anonymat d'un grand nombre de réponses, il n'a pas été possible de calculer ce taux.

<sup>36</sup> Selon une enquête, déjà ancienne, du Comité National d'Evaluation (*Priorités pour l'université*, Rapport au Président de la République, La Documentation Française, 1989, p 103 à 113) 18% des enseignants physiciens n'auraient rien publié en quatre ans (chiffre cité par Fave-Bonnet, *op. cit.*, p 21).

<sup>37</sup> Néanmoins, on pourra lire à ce sujet à la fin du chapitre 1 le portrait d'une maître de conférences en sociologie, chef de département en IUT. Comme souvent dans la recherche, c'est lors de l'exploitation des résultats que les limites du protocole d'enquête apparaissent. D'où l'intérêt de prolonger ce travail sous d'autres formes, en mobilisant d'autres méthodes, en travaillant avec des collègues des disciplines scientifiques, etc.

### Etes vous satisfait du déroulement de votre carrière d'enseignant ?

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Très satisfait	7,1%	11,8%	11,6%	11,4%
Satisfait	60,7%	55,7%	50,0%	53,5%
Insatisfait	25,0%	25,9%	29,0%	27,2%
Sans avis	7,2%	6,7%	9,3%	7,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La perception du déroulement de la carrière d'enseignant est plus homogène, puisque 53,5% des répondants se déclarent satisfaits ; 11,4% très satisfaits et 27,2% insatisfaits. Or, l'activité qui motive le plus est la recherche pour 60,2% d'entre eux. Cet attachement à la dimension recherche de leur métier nous paraît constituer une caractéristique forte de la population des répondants.

### Avez-vous le sentiment d'être correctement rémunéré pour le travail que vous effectuez ?

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Oui	21,4%	19,6%	24,6%	21,9%
Non	60,7%	67,8%	61,2%	64,5%
Autre, sans réponse	17,9%	12,5%	14,3%	13,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Enfin, près des deux tiers des répondants estiment être insuffisamment payés. Les plus mécontents sont les enseignants de lettres et sciences humaines, ainsi que les maîtres de conférences et les hommes. L'écart entre lettres et sciences n'est certes pas très grand, mais il est possible néanmoins d'émettre des hypothèses, qu'une enquête ultérieure aurait pour charge de vérifier. Tout d'abord, il nous semble que celui ci peut être rapporté à l'importance de l'autofinancement de la recherche en lettres. Mais aussi peut être aux différences dans le recrutement social de ces disciplines, les lettres ayant globalement un recrutement social plus élevé que les sciences. Chez certains répondants, il semble aussi que l'insatisfaction vis-à-vis du déroulement de leur carrière semble trouver son origine dans une frustration matérielle permanente et le sentiment d'avoir un salaire très décevant par rapport à l'idée qu'ils se faisaient au départ d'une « carrière universitaire », laquelle il est vrai à peu à voir financièrement avec ce qu'on observe dans le privé (à niveau de qualification égale). D'où, sans doute, l'attachement très vif de nombre de répondants à leur autonomie, liberté, attachement notamment partagé par les auteurs de ce rapport, et qui est en fait le seul privilège dont ils disposent vraiment. Privilège qui, comme le montre notre enquête, tend à disparaître peu à peu.

### Détails des sections de CNU des répondants

	Effectifs	%	Cumul
Non réponse	1	0,2	0,2
Droit (01 à 03)	7	1,4	1,6
Science pol (04)	5	1	2,6
Science éco, gestion (05-06)	15	3	5,5
Lit. Franç, philosophie, épistémo (07, 17, 72)	19	3,7	9,3
Science du langage, lit. comparée (07, 10)	13	2,6	11,8
Lit. Romane (14)	24	4,7	16,6
Lit. Anglaise (11)	14	2,8	19,3
Lit. Germanique, slave, arabe, langues régionales (12,13,15,73)	25	4,9	24,3
Psychologie (16)	15	3	27,2
Sociologie (19)	29	5,7	32,9
Anthropologie (20)	5	1	33,9
Hist. Ancienne et méd. Lang et lit. Anciennes (21,08)	17	3,4	37,3
Hist. Moderne et cont. (22)	15	3	40,2
Géographie, aménagement (23,24)	26	5,1	45,4
Sciences éducation (70)	10	2	47,3
STAPS (74)	7	1,4	48,7
Information communication (71)	20	3,9	52,7
Arts (18)	9	1,8	54,4
Maths et maths appliquées (25,26)	22	4,3	58,8
Informatique, génie info (27,61)	37	7,3	66,1
Milieux denses, constit. élém; milieux dilués (28,29,30)	31	6,1	72,2
Chimie théorique (31)	16	3,2	75,3
Chimie organique, des matériaux (32,33)	27	5,3	80,7
Astronomie, structure terre, sol, météo (34,35,36,37)	22	4,3	85
Sciences physico chim, du médicaments, sciences bio (39,40,41 à 60)	10	2	87
Mécanique, énergétique, électronique (60,62, 63)	11	2,2	89,2
Biologie cellulaire (65)	16	3,2	92,3
Biochimie, physio, bio des pop, bio des org., neuro (64,66,67,68,69)	35	6,9	99,2
Autres	4	0,8	100
Total	507	100	0

(Les non réponses et autres ont été reclassées ensuite en fonction de la discipline de thèse du répondant)

## II. LA MONTEE CONTEMPORAINE DU TRAVAIL BUREAUCRATIQUE ET PEDAGOGIQUE

Avant de livrer les premiers résultats relatifs au temps de travail des répondants, quelques remarques méthodologiques s'imposent. En effet, ceux-ci ne mettent pas forcément la même chose derrière le mot « travail », mais aussi « enseignement », « recherche », ou « administration ». Par exemple, lire pendant les vacances ou visiter une exposition pourra être considéré comme un travail par certains, et non par d'autres. Nombre de répondants (notamment en lettres et sciences humaines) travaillent à domicile. De même « les voyages d'études », surtout dans certaines disciplines (ethnologie, architecture, archéologie, arts, *etc.*) peuvent être pensés comme pédagogiques, formateurs de caractère ou bien maïeutique socratique (dite) désintéressée. Comme l'écrit ce professeur de littérature française travaillant dans une grande université de province : « *Il y a urgence à repenser une catégorie plus appropriée que celle de travail pour décrire ce que nous faisons : la production de soi y est aussi importante et inséparable de la production de « services ». L'aliénation y est variable, mais souvent nulle : je ferais de la recherche, même si je n'étais pas payé pour le faire. Le temps « libre » fait partie essentielle de notre « productivité » : c'est là où nous pouvons nous donner les moyens d'inventer.* » Concernant la recherche, certains y ont inclus les activités d'administration de la recherche, de recherche de contrats, d'encadrement des DEA, doctorants. Ce qui recoupe d'ailleurs en partie la distinction entre professeurs et maîtres de conférences. La frontière entre enseignement et administration n'est pas évidente non plus. La réception, sélection des étudiants, la saisie des notes ou autres, les responsabilités d'années, de diplômes, *etc.*, peuvent être classées différemment par chacun. De même, l'administration regroupe aussi bien des fonctions de secrétariat, d'assistance aux réunions, que des fonctions plus gestionnaires, voire politiques.<sup>38</sup> Il faut donc toujours avoir ces nuances à l'esprit quand on produit des chiffres globaux.

Il ne faut pas oublier non plus que les infrastructures de recherche, comme de travail, se différencient beaucoup d'une discipline à l'autre. Ainsi en sciences, l'existence de véritables laboratoires de recherche, avec une division du travail très poussée, des pratiques de recherches, comme de publications, plus collectives, une présence sur site plus importante des enseignants, et enfin des budgets de recherches nettement plus conséquents, sont des facteurs très structurants de l'activité scientifique. Ce qui à nouveau pose les limites d'une étude comparative de ce genre. Mais on pourrait aussi penser à la variété des pratiques d'enseignements selon les disciplines qui, pour l'instant, n'a fait l'objet que de rares travaux.<sup>39</sup> En effet, il semble que l'enseignement dans certaines disciplines donne lieu à une réécriture continue, ou à un renouvellement régulier, des cours, au rythme notamment des changements de programme de l'agrégation, ou des

---

<sup>38</sup> Lesquelles sont elles mêmes hiérarchisées. Ainsi, la participation aux commissions de spécialistes, ou la direction d'un laboratoire, sont souvent jugées « plus intéressantes », que la direction d'un département, ou la responsabilité d'une année d'étude, d'un diplôme. De même la participation au Conseil d'administration, ou au Conseil scientifique de l'université, suscite généralement plus de vocations que la participation au Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU). De manière générale, tout ce qui concerne de près la vie étudiante semble moins prisé, notamment par les hommes, qui auront tendance alors à déléguer ces fonctions aux femmes.

<sup>39</sup> Signalons ici : « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire : une comparaison histoire/sociologie », de Régine Boyer et Charles Coridian, dans *Sociétés contemporaines*, n°48, 2002, p 41-61.

progrès de la recherche scientifique, tandis que dans d'autres un même cours pourra être répété tel quel, année après année. Ainsi selon Becquet et Musselin en gestion, et à l'inverse de ce qu'on observe en histoire notamment : « *Les enseignants chercheurs ne déclarent pas consacrer un temps important à la préparation de leurs cours, sauf au moment de leur mise en place. Le contenu des enseignements étant relativement standardisé, ils peuvent refaire plusieurs fois le même cours (ou à peu près) devant des publics différents. Ils n'ont par ailleurs pas pour habitude de changer régulièrement d'enseignement.* » Il en ressort un volume d'heures d'enseignement plus important déclaré par les enseignants de cette discipline.<sup>40</sup>

Le degré d'intégration des cours entre eux, la cohérence globale des formations, et donc le travail de coordination que cela suppose de la part de l'équipe enseignante, sont aussi très variables d'une discipline, comme d'un type d'établissement (nous pensons notamment à la différence entre université et IUT) à l'autre. Lesquelles disciplines se distinguent aussi par des « habitus disciplinaires » plus ou moins unifiés, notamment en fonction de leur ancienneté, de l'homogénéité de leur recrutement, tant du côté étudiant qu'enseignant.<sup>41</sup> Au final, on observe un « coût » extrêmement différencié de l'enseignement selon les disciplines, et les établissements, qu'une réforme sans nuance du métier d'enseignant chercheur risque fort d'ignorer. A cela, on peut ajouter que nombre de répondants disent avoir eu du mal à chiffrer leur temps de travail, en raison notamment de l'absence de repères réglementaires à partir desquels il serait plus aisé de jauger sa propre activité. Le caractère plus ou moins « subjectif » de leurs réponses en est la conséquence. Ces déclarations sont à prendre comme des indicateurs des catégories de perception des tâches de travail, lesquelles varient notamment en fonction des disciplines. De fait, il faudrait faire tout un travail préalable d'objectivation de cette « subjectivité », qu'elle soit disciplinaire, statutaire, ou autre, pour comprendre vraiment les résultats obtenus. Ce travail d'objectivation nécessiterait d'en passer par des entretiens, des observations ethnographiques prolongées. Par exemple, il est possible qu'en fonction de leur statut certains enseignants se soient plus ou moins sentis obligés de déclarer un nombre important d'heures de travail, simplement afin de ne pas déroger, être à la hauteur de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, et veulent donner d'eux-mêmes. On voit ici toutes les limites d'une simple enquête par questionnaires qui, par définition, conduit à ne travailler que sur du « déclaratif ».

Concernant le temps de travail hebdomadaire des enseignants chercheurs, il apparaît déjà qu'un quart des répondants déclarent travailler 40h et moins par semaine, 38% entre 41h et 50h, et 32% 51h ou plus. Fait intéressant, les enseignants en lettres et sciences humaines (et notamment en lettres) travaillent nettement plus que les scientifiques, dont l'activité de travail paraît plus homogène, ce qui est à renvoyer peut être à une plus forte rationalisation, formalisation du temps de travail en sciences

<sup>40</sup> Cf. p. 40. Il semble que le modèle d'enseignement décrit ici soit plus répandu dans les facultés de droit (où le recours aux amphithéâtres et aussi plus fréquent), que dans celles de lettres par exemple. Cf. Régine Boyer, Charles Coridian, Valérie Erlich, Jean-Luc Primon, Yankel Fijalkow, Charles Soulié, *Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire*, Rapport d'enquête, INRP, 2002 (notamment p 90 et suivantes).

<sup>41</sup> On pourrait par exemple opposer ici la philosophie, discipline ancienne, canonique et fortement articulée en France avec le système des classes préparatoires, grandes écoles, et les concours de recrutement de l'enseignement secondaire, et des disciplines comme la sociologie ou l'information communication, plus récentes, dont le recrutement tant étudiant qu'enseignant est plus dispersé, ce qui se répercute ensuite sur le degré d'homogénéité des formations proposées, comme de leurs productions scientifiques.

(notamment de recherche), et donc à des modalités de décompte (collectives, subjectives, etc.) différentes. On note aussi que toutes disciplines confondues, 48,5% des professeurs disent travailler 51h ou plus par semaine contre 25,9% des maîtres de conférences.

### Temps de travail hebdomadaire selon la discipline

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
40h et moins	25,0%	18,8%	30,8%	24,5%
41h à 50h	46,4%	35,3%	40,6%	38,3%
51h et plus	28,6%	39,2%	23,7%	31,8%
Non réponse		6,7%	4,9%	5,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs	28	255	224	507

Le fait que les lettres et sciences humaines déclarent travailler nettement plus que les sciences (phénomène visible aussi bien chez les maîtres de conférences que chez les professeurs) nous a conduit à examiner de plus près la répartition par postes de leur activité. Si les deux groupes de disciplines consacrent un temps à peu près équivalent aux tâches administratives, les lettres et sciences humaines, et notamment les langues, consacrent nettement plus de temps aux activités d'enseignements, comme aux tâches pédagogiques, que les sciences. Une comparaison par sexe fait aussi apparaître que les femmes consacrent plus de temps à l'enseignement que les hommes, lesquels se consacrent plus à la recherche. Une division sociale et sexuelle du travail semble s'imposer dans les pratiques quotidiennes. Toutefois, il est difficile ici de distinguer ce qui est lié au sexe, à la discipline, comme au statut, les femmes étant plus nombreuses en lettres qu'en sciences, et étant aussi plus souvent maîtres de conférences que professeurs. Le problème soulevé ici est récurrent. Et sans doute aurait-il fallu disposer d'un échantillon plus vaste de répondants, afin de pouvoir raisonner « toutes choses égales par ailleurs ».

### Temps de travail hebdomadaire consacré aux tâches administratives

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
5h et moins et aucune	50,0%	51,4%	49,1%	50,3%
De 6 à 10h	28,6%	20,0%	23,7%	22,1%
Plus 11h	14,3%	21,2%	22,3%	21,3%
Non réponse	7,1%	7,5%	4,9%	6,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Temps de travail hebdomadaire consacré à l'enseignement et aux tâches pédagogiques

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
15h et moins	17,9%	17,6%	24,1%	20,5%
De 16 à 26h	46,4%	42,0%	58,5%	49,5%
Plus de 26h	35,7%	33,3%	12,9%	24,5%
Non réponse		7,1%	4,5%	5,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Il semble qu'on retrouve alors le caractère de « discipline d'enseignement » des langues et des lettres, dont la continuité avec l'enseignement secondaire est aussi plus évidente (via notamment les concours de recrutement du CAPES, comme de l'agrégation). Ce poids accru de l'enseignement en lettres et sciences humaines, qui pâtissent aussi de taux d'encadrement pédagogique nettement plus faibles qu'en sciences<sup>42</sup> se retrouve également au niveau du volume des heures complémentaires, nettement plus important qu'en sciences, et dont on note qu'elles sont plus répandues chez les maîtres de conférences que chez les professeurs. Cet écart entre lettres et sciences au niveau des heures complémentaires est à rapporter à l'évolution des effectifs étudiants. En effet, et en raison de la chute des inscriptions étudiantes en sciences, certaines disciplines scientifiques sont actuellement en situation de sur encadrement.

### Le choix des horaires et jours d'enseignement en fonction de la discipline

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Totalement	17,9%	17,3%	4,9%	11,8%
Partiel	67,9%	76,9%	73,7%	75,0%
Aucun choix	10,7%	5,9%	20,1%	12,4%
Non réponse	3,6%		1,3%	0,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### L'organisation des heures d'enseignement en fonction de la discipline

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Répartition régulière	46,4%	52,2%	24,6%	39,6%
Concentration plus forte sur un semestre	32,1%	29,0%	29,5%	29,4%
Possibilité de libérer un semestre	3,6%	0,8%	0,4%	0,8%
Grande variation durant l'année	10,7%	16,5%	43,3%	28,0%
Autres	3,6%	1,6%	1,8%	1,8%
Non réponse	3,6%		0,4%	0,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cela dit, l'enseignement exerce aussi des contraintes spécifiques en sciences. Par exemple les expérimentations demandent un travail plus collectif des équipes enseignantes, qui va au-delà de la simple articulation entre cours/TD, ou de la gestion annuelle, ou semestrielle, du « catalogue des cours ». Ainsi en sciences, les répondants sont trois fois plus nombreux qu'en lettres à dire qu'ils n'ont aucun choix de leurs heures et jours d'enseignement. De même, l'organisation sur l'année des heures d'enseignements

<sup>42</sup> Dans leur ouvrage, les auteurs du groupe Abélard notent que les ratios envisagés dans le système San Remo objectivent des inégalités entre disciplines et types de formation : les universités littéraires étant moins bien dotées que les universités à vocation scientifique, de même les formations professionnalisées font l'objet d'un traitement préférentiel. *Universitas...*, *op. cit.*, cf. p. 31-32. Certaines disciplines ont plus que d'autres contribué à la « démocratisation/massification » de l'université, ce qui s'objective dans leur recrutement social et scolaire.

y est beaucoup moins régulière qu'en lettres, le phénomène étant particulièrement net en biologie, biochimie et mécanique, notamment pour les maîtres de conférences, ce qui ne favorise guère l'activité de recherche. Ces enseignants trouvent d'ailleurs souvent l'enseignement particulièrement « chronophage »<sup>43</sup> et contraignant, même si celui-ci s'avère indispensable pour repérer les futurs doctorants, et donc les futurs chercheurs. De plus, et comme nous l'avons souligné plus haut, les laboratoires, le travail collectif, *etc.*, sont des facteurs très structurants de l'activité de recherche en science. Ce qui induit nombre de contraintes (spatiales, temporelles, *etc.*) et explique aussi leur rapport aux heures complémentaires, l'enseignement se faisant en un lieu et à une heure précis (et s'avérant impossible en dehors de ces contraintes), lesquels lieux et heures étant plus ou moins prédéterminés par l'activité de recherche collective. Ainsi en sciences, les structures de recherche comme d'enseignements génèrent nombre de contraintes qui déterminent ensuite le comportement des enseignants-chercheurs.

En référence au travail de Becquet et Musselin, on peut donc avancer l'idée que les sciences font plus intervenir des relations de dépendance avec les collègues, ainsi qu'avec leurs étudiants « avancés » en matière de recherche (celle-ci se faisant plus collectivement que dans les autres disciplines). En revanche de grandes variations entre les sciences sont à constater dans les taux d'encadrement des étudiants. La comparaison entre physique et biologie révèlent un taux élevé d'encadrement en physique (notamment lié à la chute des effectifs étudiants), alors que la biologie connaît une lourdeur de la charge d'enseignement, plus spécialement en premier cycle. Et de fait, cette discipline fonctionne comme un sas d'orientation pour des primo-arrivants à l'université et propose aussi nombre de formations professionnalisées, c'est-à-dire de formations non orientées prioritairement vers les professions de l'enseignement et de la recherche, et qui attirent les publics étudiants. Mais on observe aussi des variations significatives en fonction du type d'établissement, ce qui renvoie sans doute au caractère plus ou moins intégré des enseignements, comme à la place qu'y occupe la recherche. Si 28% des répondants connaissent une grande variation de l'organisation des heures d'enseignement pendant l'année, ce taux monte à 54,1% chez ceux qui enseignent en IUT, IUFM, *etc.* De même, ces derniers sont nettement plus nombreux que les autres à déclarer n'avoir aucune marge dans le choix de leurs heures et jours d'enseignement.

Les charges d'enseignements se distribuent aussi différemment selon le statut. Ainsi toutes disciplines confondues, les professeurs ont généralement plus le choix de leurs horaires et jours d'enseignement et la répartition de leurs heures d'enseignement est plus régulière tout au long de l'année. La répartition des services entre les différents cycles diffère aussi. Les maîtres de conférences enseignent plus en 1<sup>er</sup> cycle, et moins en DEA, Doctorat, que les professeurs. Et c'est ce qui explique par exemple que 61,8% des maîtres de conférences n'aient fait soutenir aucun DEA lors de l'année écoulée, contre 34,1% des professeurs.<sup>44</sup> Inversement, les maîtres de conférences font plus soutenir de DESS, ainsi que de mémoires professionnels, que les professeurs, lesquels s'occupent davantage des doctorants. A ce moment, on comprend mieux que « la recherche nourrisse l'enseignement » pour 67,1% des maîtres de conférences, contre 77,3% des professeurs.

<sup>43</sup> Cf. Becquet et Musselin, *op. cit.*, p 44.

<sup>44</sup> Dans certaines disciplines, universités, les maîtres de conférences n'ont pas le droit de diriger, et faire soutenir, des mémoires de Maîtrise. Du reste, ce mémoire et le travail de recherche qu'il suppose n'existent pas dans toutes les disciplines, ce qui peut être significatif de leur rapport à la recherche.

### Part du service d'enseignement en 1<sup>er</sup> cycle en fonction du statut

	<b>Non réponse</b>	<b>Maître de conférences</b>	<b>Professeur</b>	<b>Total</b>
61% et plus	100,0%	24,1%	8,3%	20,1%
Moins de 60%		54,3%	54,5%	54,2%
Aucune heure		19,8%	34,8%	23,7%
Non réponse		1,9%	2,3%	2,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Part du service d'enseignement en DEA, Doctorat en fonction du statut

	<b>Non réponse</b>	<b>Maître de conférences</b>	<b>Professeur</b>	<b>Total</b>
Plus de 20%		6,4%	32,6%	13,2%
Moins de 20%		22,5%	37,9%	26,4%
Aucune heure	100,0%	68,2%	28,8%	58,0%
Non réponse, non concerné		2,9%	0,8%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Le temps consacré à la recherche ne permet guère de différencier les disciplines (du moins à ce niveau d'agrégation). Cela dit, 33% des professeurs déclarent consacrer plus de 20h par semaine à la recherche, contre 22% des maîtres de conférences, sachant qu'il est probable que la définition de ce qu'est la recherche varie alors d'un statut à l'autre. Ce qui pose à nouveau les limites d'un travail de comparaison de ce genre.

### Temps de travail hebdomadaire consacré à la recherche

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Plus de 20h	21,4%	26,3%	24,6%	25,2%
De 10h à 20h	53,6%	40,4%	49,1%	45,0%
Inférieur à 10h	25,0%	26,3%	21,4%	24,1%
Non réponse		7,1%	4,9%	5,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A la croisée des activités de recherche et d'enseignement, il apparaît que les lettres et sciences humaines, et plus particulièrement les sciences humaines les plus récentes (c'est-à-dire la psychologie, sociologie, les STAPS, l'information communication, *etc.*) encadrent beaucoup plus de mémoires de maîtrise, comme de DESS, que les sciences et les langues. Mais la tendance se renverse ensuite en DEA, Doctorat, au profit des sciences, les maîtres de conférences en sciences jouant un rôle plus important dans l'encadrement des doctorants qu'en lettres, ce qui renvoie sans doute au caractère plus intégré et collectif des recherches dans certaines disciplines scientifiques.

### Nombre de mémoires de Maîtrise encadrés cette année

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
6 et plus	21,4%	29,4%	5,4%	18,3%
De 1 à 5	32,1%	44,3%	54,5%	48,1%
Aucun	39,3%	25,1%	37,5%	31,4%
Non réponse, nc	7,1%	1,2%	2,7%	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Nombre de thèses sous direction ou co-direction

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Deux thèses ou plus	32,1%	24,7%	16,1%	21,3%
Une thèse		4,3%	20,1%	11,0%
Aucune	42,9%	44,3%	44,6%	44,4%
Non réponse, non concerné	25,0%	26,7%	19,2%	23,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Afin d'approfondir cette question, fondamentale en raison de la contribution essentielle des doctorants à la production scientifique universitaire<sup>45</sup>, nous avons mobilisé les chiffres du ministère relatifs au nombre de diplômes délivrés dans chaque discipline. Il apparaît alors que globalement, les lettres et sciences humaines délivrent nettement plus de maîtrises que les sciences, un nombre sensiblement équivalent de DESS, mais moins de DEA, et surtout plus de deux fois moins de Doctorats :

### Nombre de diplômes universitaires délivrés en 2001

	<b>Droit, économie, gestion</b>	<b>Lettres et sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>
Maîtrise	32.643	30.444	25.426
DESS	19.050	8.907	9.253
DEA	6.448	7.999	9.925
Doctorat (en 2000)	1.891	2.449	5.621

Source : *Repères et références statistiques*, M.E.N, 2003, p 203.

Synthétisant ces premiers résultats, il apparaît que l'enseignement tient une plus grande place en lettres et sciences humaines, et notamment en langues et en lettres, où la préparation des concours de l'enseignement du second degré pèse fortement, tandis que la recherche, si on la mesure au travers du nombre de doctorats délivrés, tient une place relativement plus importante en sciences.<sup>46</sup> Ce qui renvoie sans doute aux fonctions traditionnelles de conservation, comme de transmission du patrimoine culturel, des disciplines de lettres (d'où sans doute un rapport spécifique à la « tradition », ainsi qu'une

<sup>45</sup> Qu'il serait intéressant d'essayer d'évaluer un jour de façon un peu plus rigoureuse.

<sup>46</sup> Comme on le verra plus loin, le taux de thèses financées est nettement plus élevé en sciences qu'en lettres et sciences humaines. Ce qui traduit bien les priorités ministérielles en la matière, ainsi que l'intérêt du secteur privé pour ces disciplines.

définition singulière de l'excellence académique, intellectuelle, qui s'opposera alors peut être à celle concurrente des sciences humaines et sociales modernes), ainsi qu'à la plus faible différenciation entre enseignement et recherche dans ces disciplines, à leur moindre division du travail de recherche, *etc.* La moindre place de l'enseignement en sciences doit aussi être rapportée à la réduction des effectifs étudiants, notamment en sciences fondamentales, où la situation est même parfois dramatique, ce qui n'est pas sans alimenter un certain pessimisme collectif. Après ce premier constat d'ensemble, nous allons livrer maintenant un autre résultat d'enquête, essentiel pour qui veut comprendre l'évolution contemporaine du métier d'enseignant chercheur.

En effet, en même temps que nous interrogeons les enseignants chercheurs sur la répartition de leur temps de travail, nous leur avons demandé comment évolue globalement leur charge de travail. Le résultat est sans appel. Près de 80% des répondants estiment que leur charge de travail augmente. Mais c'est surtout la répartition par postes qui importe. 44% parlent d'une augmentation du travail administratif, 33% du travail pédagogique (enseignement + réunions pédagogiques), et 13,3% seulement d'une augmentation de leurs activités de recherche (14,9% des maîtres de conférences contre 8,8% des professeurs). Fait intéressant, cette augmentation du travail administratif est comparable en sciences et en lettres et elle concerne aussi bien les professeurs que les maîtres de conférences.

### Type de tâches ayant augmenté

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Administrative	37,0%	44,5%	44,6%	44,1%
Enseignement	17,4%	13,8%	22,0%	17,6%
Réunions péda, rdv étudiants	19,6%	18,8%	10,8%	15,4%
Recherche	19,6%	12,2%	13,6%	13,3%
Tâches professionnelles autres		2,3%	1,2%	1,7%
Non réponse	6,5%	8,3%	7,8%	8,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dans un contexte global d'accroissement de la charge de travail, on observe donc un processus d'inflation du travail administratif, comme du travail pédagogique, et ce au détriment du travail de recherche, dont les temporalités sont passablement bousculées, devenant quelque peu le « loisir » nécessaire à une réflexion plus approfondie qui se réduit peu à peu. L'augmentation du travail administratif est plus sensible en province, ainsi que dans les IUT, IUFM, qui y consacrent d'ailleurs déjà proportionnellement plus de temps que les établissements parisiens. Des collègues ont ainsi évoqué le cas de jeunes maîtres de conférences, « débarquant » dans de petits établissements de province, notoirement sous dotés en personnels administratifs et techniques, accablés dès leur arrivée de besoins administratifs divers et absorbés par leurs tâches d'enseignement et d'encadrement rapproché des étudiants (tutorat, suivi de stage, *etc.*), ce qui ne favorise guère leur activité scientifique.

Cela dit, le statut joue un rôle décisif dans la distribution des tâches administratives. Ainsi, 39% des professeurs déclarent consacrer 11h ou plus par semaine

aux tâches administratives, contre 15% des maîtres de conférences. En fait, il est clair que l'accès au professorat s'accompagne généralement de la prise de responsabilités diverses, et donc d'un investissement accru dans les activités administratives et de gestion. Mais il s'accompagne aussi d'un investissement plus important au niveau de la direction des thèses, laboratoires, la recherche de contrats, financements, les activités de publication, *etc.* D'où un temps de travail global plus important chez les professeurs que chez les maîtres de conférences, ces derniers consacrant alors, comme on l'a vu précédemment, relativement plus de temps à l'enseignement, notamment en 1<sup>er</sup> cycle.<sup>47</sup> Au total, 50% des répondants estiment avoir beaucoup de responsabilités administratives et 48% pensent que la prise en charge de ces responsabilités est ce qu'il y a de plus éloigné de leurs compétences. Il y a donc un véritable malaise autour de cette question.

Dans toutes les disciplines, l'administration est des plus prenantes et contraignantes, d'autant qu'elle n'est pas ou très peu compensée par des allègements de service ou l'octroi d'heures rémunérées, et qu'elle présente une extrême diversité. Les tâches administratives sont par exemple d'ordre organisationnel (élaboration de planning, organisation des recrutements des étudiants, entretiens et réunions avec les candidats, sélection des dossiers, organisation des jurys d'examen et de mémoire, organisation de journées d'études, réalisation des états d'heures des intervenants, ingénierie pédagogique...), mais aussi relationnel (réunions entre enseignants, relations avec les services internes de l'université et les interlocuteurs extérieurs, suivi des stages des étudiants, multiples échanges téléphoniques et par messagerie électronique pour régler des problèmes de tous ordres...), technique (résolutions de problèmes informatiques, logistiques, d'intendance...). Autant d'activités peu visibles, qui fractionnent les journées et augmentent la « charge mentale », et parmi lesquelles il serait possible de distinguer les activités perçues comme gratifiantes, c'est-à-dire associées à un pouvoir décisionnel, et les activités à l'inverse perçues comme ingrates, généralement invisibles, plus proches des tâches domestiques et qui sont d'ailleurs plus souvent accomplies par les femmes.

Si en sciences l'activité administrative qui augmente concerne la recherche, en sciences humaines et sociales il s'agit d'abord du suivi des étudiants et de leur demande croissante de rapports interindividuels avec les enseignants ; alors que dans les disciplines littéraires et historiques ce sont les charges de cours et d'encadrement qui « accompagnent » le processus d'augmentation des charges de travail administratif. On retrouve ici le rapport différencié de ces disciplines à la recherche, comme à l'enseignement.

L'augmentation de la charge de travail globale et la montée du travail administratif font que 56,6% des répondants déclarent être débordés par une masse, et surtout une

---

<sup>47</sup> Il est clair que la variable statut est le premier facteur explicatif de la division du travail entre enseignants chercheurs, qu'ils soient titulaires ou non. Concernant l'enseignement par exemple, on sait que lors de la distribution des cours ce sont généralement les professeurs qui choisissent d'abord leurs cours, puis les maîtres de conférences (qui feront alors les T.D), les A.T.E.R, moniteurs et enfin les chargés de cours, auxquels on demande généralement de « boucher les trous » (le plus souvent *in extremis*), sachant que le degré d'ancienneté dans la « maison » intervient aussi. Le même phénomène s'observe pour la recherche en sciences, où le doctorant s'occupera des « manip », le maître de conférences les surveillera, tandis que le professeur dirige l'ensemble, cherche les crédits, et cosignera les publications collectives. Enfin en sciences sociales, on peut penser à la division entre travail de terrain (passation de questionnaires, réalisation d'entretiens, immersion longue) et théorisation, mise en forme, rédaction, *etc.*

variété de tâches à accomplir, qui paraît s'accroître d'année en année. Ce sentiment général de débordement des tâches, et plus particulièrement des activités administratives pourtant annexes par rapport aux missions les plus légitimes de l'enseignement (préparation de cours, corrections, faire cours, jury) et de la recherche (mise en place de projets, actes de recherche, analyses, rédaction, valorisation, conférences), est d'autant plus important que 84% des répondants n'ont pas eu de délégation, détachement, ou bénéficié d'un congé thématique ces cinq dernières années. Il est vrai qu'ici, nous ne connaissons pas la proportion d'enseignants chercheurs ayant fait ce type de demande.

La comparaison du type de congé obtenu en fonction du statut révèle que les maîtres de conférences ont plus souvent bénéficié d'un congé maternité (ce qui n'a rien d'étonnant vu la répartition par sexe et la moyenne d'âge des uns des autres), et que les professeurs ont plus souvent bénéficié de détachements, comme de congés sabbatiques, ce qui là aussi peut en partie être rapporté à des différences d'âge. On note aussi que les lettres prennent plus de congés sabbatiques que les sciences, ce qui s'explique sans doute par les modalités de recherche, comme de financements, dans ces disciplines (recherche plus individuelle, hors laboratoire et souvent non financée).

#### Type de congé obtenu en fonction du statut ces cinq dernières années

	Non réponse	Maître de conférences	Professeur	Total
Maternité, paternité		16,5%	3,0%	13,0%
Délégation CNRS		6,3%	6,8%	6,4%
Congé thématique		6,0%	6,0%	6,0%
Congé sabbatique		3,1%	7,5%	4,3%
Détachement et autres		1,6%	6,0%	2,7%
Non concerné, NR	100,0%	66,4%	70,7%	67,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Continu, non scandé par une rationalisation du temps qui répartirait plus clairement les temps et tâches de travail ainsi que les responsabilités diverses et hétérogènes assumées par les uns et les autres, le temps de travail empiète largement sur celui des vacances comme sur la vie privée. 18,7% des répondants seulement estiment que vie professionnelle et vie privée sont véritablement séparées. Cette absence de séparation est plus sensible en lettres qu'en sciences, le travail réalisé à la maison contribuant sans doute à brouiller les frontières en lettres. Cela dit, certains répondants en lettres refusent justement cette dichotomie, qu'une analyse weberienne pourrait interpréter comme un indice de rationalisation accrue du travail universitaire. Témoin ce professeur d'espagnol : « *Je n'accepte pas, et ne souhaite pas, une séparation totale entre vie privée et vie professionnelle. Exception faite pour les tâches administratives, ma vie professionnelle est ma vie intellectuelle, à savoir ce qu'il y a de plus intime et privé chez moi.* ». Quand à cette maître de conférences en allemand, elle écrit à ce sujet : « *Un de mes amis est à Air France et pose son stylo à 17h10 tous les jours ; il bénéficie des 35 heures, et il a 2,5 mois de vacances. Je travaille tout le temps, ma maison est un lieu de travail et les vacances sont organisées en fonction du travail (archives, colloques, bibliothèques).* » Enfin, on ajoutera que nombre de répondants vivant avec un conjoint lui-même universitaire, ou chercheur, on comprend que cette séparation soit plus théorique qu'autre chose.

### Avez vous le sentiment que votre vie professionnelle et votre vie privée sont séparées ?

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
Oui	10,7%	15,3%	23,7%	18,7%
C'est variable	39,3%	42,0%	46,4%	43,8%
Pas du tout	42,9%	40,4%	28,6%	35,3%
Non réponse	7,1%	2,4%	1,3%	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### « Durant quelques heures grappillées par ci par là »

Voici le témoignage d'un maître de conférences en biologie des populations de 34 ans ? enseignant dans une grande université de province. Il explique déjà l'augmentation globale de sa charge de travail en écrivant que : « 1. Les responsabilités administratives (recherche et enseignement) augmentent avec l'ancienneté. 2. Le soutien administratif et matériel est totalement insuffisant, et en constante régression. » En conséquence, il dit travailler : « 11 mois sur 12 + un mois de vacances pendant lesquelles je réalise de nombreux travaux de terrain + un week-end sur deux occupé par du terrain, des corrections ou des préparations de cours. (...) Je n'ai pas le temps matériel de mener à bien mes activités de recherche et d'enseignement dans le cadre de mon temps de présence à l'université. Mon travail empiète malgré moi sur la vie privée : délais de réponse à des appels d'offre trop courts, délais de correction des copies d'examen ridicules, surcharges administratives... » Pour décrire les modalités de recherche dans sa discipline, il écrira : « Récupération et analyse de données bibliographiques, suivi de terrain régulier, échantillonnage de terrain, travail de laboratoire (traitements chimiques, microscope). » Pourtant, l'activité de recherche est ce qui le motive le plus. Mais aujourd'hui il en est réduit, écrit-il à : « Avancer ma recherche durant quelques heures grappillées par ci par là. »

De même, près de 52% des répondants disent travailler 11 mois sur 12 ; 11,6% estiment travailler 12 mois sur 12 ; un tiers s'affecte deux mois de vacances. A ce niveau, les différences sont faibles entre disciplines (la population des enseignants en lettres semblant néanmoins plus clivée qu'en sciences), mais plus fortes selon le statut, les professeurs déclarant plus souvent travailler 12 mois sur 12 que les maîtres de conférences.

#### Nombre de mois travaillés selon la discipline

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
12 mois	0%	13,3%	11,2%	11,6%
11 mois	42,9%	49,8%	55,4%	51,9%
Inférieur à 11 mois	53,6%	36,5%	32,1%	35,5%
Non réponse, nc	3,6%	0,4%	1,3%	1,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



### Nombre de mois travaillés selon le statut

	Non réponse	Maître de conférences	Professeur	Total
12 mois		10,2%	15,9%	11,6%
11 mois		53,5%	47,7%	51,9%
Inférieur à 11 mois		35,6%	35,6%	35,5%
Non concerné, nc	100,0%	0,8%	0,8%	1,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Le temps de travail des enseignants chercheurs, peu rationalisé du point de vue institutionnel quand ils sont à l'université, est très largement consacré à la recherche et à l'administration. En outre, les réponses aux questions ouvertes concernant les activités professionnelles assumées révèlent une variété très importante des tâches de travail « autour » de l'activité d'enseignement (préparation des cours, corrections, participation aux jurys...), comme de l'activité recherche, et qui sont très hétérogènes selon les disciplines.

En premier lieu, les activités de « gestion » de la mission d'enseignement se déclinent en diverses tâches et responsabilités administratives, depuis l'encadrement et le suivi des étudiants jusqu'aux directions de département ou de faculté. 20,1% des répondants assument actuellement une direction d'équipe pédagogique ou de filière, 17,6% une responsabilité d'année, 14,8% une responsabilité de diplôme, 12,6% d'UE (sachant que les responsabilités se cumulent pour beaucoup, ou se succèdent de mission en mission). L'on trouve également les activités de mise en place de diplômes ou de filières, activités d'autant plus soulignées que l'enquête s'est déroulée lors de la mise en œuvre de la réforme LMD. Laquelle s'avère elle aussi particulièrement chronophage, pour un résultat somme toute modeste. Un professeur d'histoire de 50 ans exerçant dans une petite ville de province écrit à ce propos : *« les tâches d'organisation, d'évaluation, etc., deviennent de plus en plus nombreuses et se déroulent selon des procédures complexes et totalement inefficaces. Les réformes constamment en voie d'élaboration, sans changer fondamentalement les choses, créent du travail supplémentaire, déjà en matière de recherche et de maîtrise de l'information. Je crains pour les années qui viennent, les dégâts collatéraux de l'application de la réforme LMD, puis la réforme annoncée de la recherche (et du CNRS). »* Sont décrites aussi, en tant que tâches administratives, la gestion de cours par internet, le suivi d'étudiants étrangers, ou à l'étranger, la direction d'une UFR ou d'un département, ou encore des activités de maintenance informatique et technique dans des disciplines scientifiques, et bien d'autres tâches variant en fonction des « cultures disciplinaires ».

En second lieu, sont soulignées les activités administratives ou les responsabilités en lien avec la recherche. 20,9% des répondants citent les commissions de spécialistes, ou la participation au CNU, 8,7% évoquent la responsabilité et le suivi de contrats de recherche, 4,9% l'encadrement de recherches, 8,9% la direction, ou la codirection, d'une équipe ou d'un laboratoire de recherche. La comparaison du type de tâches effectuées en fonction du statut révèle que les maîtres de conférences sont plus souvent responsables d'UE, d'année, de diplôme, qu'ils dirigent plus souvent des équipes pédagogiques et

s'occupent plus de l'encadrement des étudiants étrangers, ou à l'étranger, comme de la mise en place et de la gestion de l'internet, tandis que les professeurs s'occupent plus de la gestion des départements, UFR, universités, laboratoires, mais aussi de la mise en place de nouveaux diplômes, formations. De même, ils s'investissent plus dans les commissions de spécialistes, ainsi qu'au CNU. Les professeurs étant majoritairement des hommes, les responsabilités des femmes se rapprochent beaucoup de celles des maîtres de conférences.

Plus généralement, il nous faut insister sur la grande hétérogénéité dans l'appréciation des tâches dites « administratives » et des responsabilités : ce que certains attribuent à l'activité légitime d'enseignement ou de recherche, d'autres le placeront en tant que responsabilités et contraintes administratives devant pallier au manque de personnel administratif.<sup>48</sup> Mais cette indétermination concerne aussi, nous l'avons vu, l'appréciation du temps de travail. Sans division du travail claire (plus particulièrement en lettres et sciences humaines), sans homogénéité des conditions de travail et de recherche (en raison des habitudes disciplinaires, des différences statutaires, des « cultures de travail » des établissements et enfin des conditions matérielles se précarisant dans les établissements universitaires), on aboutit finalement à une appréciation globale relativement commune se caractérisant par un sentiment de débordement par les contraintes administratives, sans qu'en retour des moyens de compensation soient alloués, ni en salaire, ni en temps de travail « dégagé » sur l'enseignement.

**«Le cancer administratif gagne du terrain »**

Il s'agit d'un professeur de chimie travaillant dans une petite université de province. Il vit actuellement une augmentation de sa charge de travail administrative ainsi qu'en demandes de crédits qu'il estime durable : « *Le cancer administratif gagne du terrain : transfert vers le bas des tâches administratives faites ailleurs auparavant, multiplication des rapports de tous ordres, pas de secrétariat, réformes qui se suivent sans profit pour les étudiants (ce qui permet d'en profiler d'autres....) mais qui demandent un travail énorme, organisation des enseignements, concertation pédagogiques.* » Il consacre 20 heures par semaine à la recherche est directeur d'une UFR, responsable d'une équipe de recherche. Ses modalités de recherche consistent en : « *Définition des axes de recherche, recherche bibliographique, demandes de crédits, recrutement et formation des étudiants, encadrement de l'équipe de recherche, suivi du développement des sujets, contacts avec les équipes associées, organisation des réunions de travail, participation à des congrès scientifiques, publications, etc.* » Le budget total de ses recherches durant les cinq dernières années (hors financement et remboursement de frais par le laboratoire de recherche) s'élevait à 0,4 millions d'euros.

Afin de favoriser le développement de la recherche à l'université, il propose : « *1. Diminution de la charge d'enseignement pour tous. 2. Diminution plus sensible pour les nouveaux enseignants (préparation des enseignements + encadrement ou recherche = c'est trop) 3. Meilleure reconnaissance du travail de recherche dans le déroulement de la carrière – la discrimination n'est pas sensible. 4. Un meilleur financement public de la recherche avec une continuité dans ces financements, le financement privé est restreint*

<sup>48</sup> Becquet et Musselin corroborent ce fait en montrant que c'est dans les disciplines où l'activité de recherche est la plus présente et la plus légitimée, à savoir dans les sciences biologiques et physiques, que s'exprime le mieux ce sentiment de contraintes. *Variations..., op. cit.*

*voire inexistant dans certains domaines – pour le privé, le court terme est l'objectif alors que certains sujets nécessitent un soutien à moyen et long terme. » Enfin à propos de l'enseignement et de la dynamique des flux étudiants en sciences, il a tenu à préciser que : « Concernant le fonctionnement pédagogique, les frais sont payés en très grande partie grâce à l'obtention de crédits de recherche. Les crédits pédagogiques sont insuffisants. (...) Il faudrait aussi s'interroger sur la multiplication des écoles, instituts, organisations de toutes sortes qui limite la « visibilité » de l'enseignement supérieur et qui a pour conséquence une diminution du niveau global des étudiants entrant à l'université et qui par conséquent accroît la difficulté d'enseigner en premier cycle (avec pour conséquence sous doute la multiplication des écoles...). »*

La majeure partie des répondants n'a pourtant pas pris, au cours de sa carrière, des responsabilités importantes, tant au niveau de l'Université que dans les instances de la recherche. En effet, aucun n'est ou n'a été président d'université, 4 d'entre eux sont actuellement vice-présidents et 9 l'ont été durant leur carrière. 28 (soit 5,5%) sont actuellement Doyens ou directeurs de département ; 48 (soit 9,5%) l'ont été durant leur carrière. 25 (soit 4,9%) participent actuellement d'une commission de CNU, 48 (9,5%) durant leur carrière ; 50 (9,9%) sont directeurs ou codirecteurs d'une équipe ou d'un laboratoire de recherche, 35 (6,9%) l'ont été durant leur carrière. 6 sont membres d'une commission CNRS (1,2%), 12 l'ont été durant leur carrière (2,4%). Il ne s'agit pas d'un refus de prise de responsabilités, mais plutôt d'un état de la carrière de ceux qui ont répondu à l'enquête : en mi-carrière (plus proche du début que de la fin de carrière) avec la présence plus massive de maîtres de conférences que de professeurs.

En revanche, les répondants sont extrêmement présents dans les instances de décision de leur établissement. Ils participent pleinement des responsabilités et du travail quotidien des UFR et des départements, et assurent un encadrement pédagogique aux facettes multiples (rencontres avec les étudiants en dehors des cours, correspondances durant les vacances scolaires, échanges par mail de plus en plus nombreux... ). 34,1% sont membres d'une commission de spécialistes, 33,7% de plusieurs et seulement 15% n'ont jamais été membre d'une telle commission. Près de 40% sont aujourd'hui dans une commission pédagogique, 30,4% l'ont été durant leur carrière. 33,1% sont élus dans un conseil de faculté, 28,2% l'ont été durant leur carrière ; près de 50% sont aujourd'hui responsable d'UE ou de tutorat (32,9% l'ont été durant leur carrière) ; 21,7% sont responsables d'année et 20,9% l'ont été durant leur carrière.

### **Evolution des personnels de l'enseignement supérieur de 1991 à 2004**

	<b>1991</b>	<b>2004</b>	<b>EVOLUTION</b>
Personnels enseignants*	63.293	95.536	+50,9%
Personnels non enseignants**	41.717	54.534	+30,7%

\* Emplois chapitre 31-11 (Professeurs, maîtres de conférences, etc.) + chapitre 31-96 (PAST, ATER, Moniteurs, normaliens, etc.), + chapitre 36-11 (formation continue + autres).

\*\* Emplois chapitres 31-05 et 31-11 (ATOS, ITA, Bibliothèques, Divers)

Source : *Projet de Loi de finance 2004, Enseignement supérieur, Rapport Lachenaud.*

Bref, les répondants prennent très largement à cœur la « politique » de leur établissement, et assument les responsabilités qui leur incombent, ou qu'ils estiment nécessaires, afin de pallier au sous-encadrement administratif notoire de l'université française.<sup>49</sup> Lequel sous encadrement va d'ailleurs croissant. Ainsi, les chiffres du ministère montrent que la croissance des personnels administratifs et techniques n'a pas suivi celle des personnels enseignants. Ce qui, à l'heure de la montée de l'autonomie des universités et de la constitution « d'équipes présidentielles » fortes, notamment étoffées en cadres A, n'est pas sans susciter des tensions entre centre et composantes. Comme l'écrit ce maître de conférences en mathématiques de 33 ans travaillant dans une ville moyenne de province : « *Les relations tendues avec l'administration universitaire dues à un manque de moyens de l'Université en général impose que l'on consacre beaucoup de temps à défendre nos enseignements auprès de la hiérarchie universitaire. D'autres part, beaucoup de tâches administratives sont désormais considérées comme devant être réalisées par les enseignants-chercheurs.* » De même dans certaines universités : « *les postes d'administratifs sont captés par les administrations centrales (UFR, présidence), mais sont très rarement rattachés aux laboratoires et aux départements d'enseignement. Résultat : les enseignants font tout de A à Z.* »

Dans le contexte de réforme actuel, ces évolutions structurelles sont rarement évoquées. Or, elles conditionnent fortement le travail des enseignants chercheurs. Et on signalera au passage que la dotation en matière de personnel administratif est bien meilleure en faculté de médecine, dans les instituts, sans parler des écoles privées (de commerce, d'ingénieurs ou autres... ) que dans les facultés de lettres par exemple, dont la paupérisation est bien plus avancée. Certains collègues ont donc le sentiment d'avoir à accomplir plus que le nécessaire, et d'être là pour pallier à un manque de moyens structurel, ce qui n'améliore pas forcément les relations avec ceux qui investissent plus dans la recherche, ou dans l'enseignement. Dans son étude relative aux enseignants de Paris 12, Jodelle Zetlaoui écrit notamment : « *Les divergences dans les représentations de ce que doit être le métier d'enseignant du supérieur, se sont révélées être de profonds motifs, non seulement de désaccords, mais aussi d'inimitiés. Les enseignants chercheurs qui se consacrent essentiellement à l'enseignement et aux tâches administratives se sentent « déconsidérés » par leurs collègues qui font de la recherche et qui leur reprochent d'usurper leur titre. Pour leur part, les universitaires qui ne font pas de recherche, n'hésitent pas à porter un jugement très négatif sur leurs collègues qui s'investissent beaucoup dans cette activité, mais qui, selon eux, en contrepartie, délaisseraient le suivi des étudiants et s'impliqueraient peu dans le fonctionnement de leur département ou de leur universités.* ».<sup>50</sup>

D'où la « logique de dévouement » (voire de sacrifice), quelque peu psychologisante et culpabilisante évoquée par Becquet et Musselin, et qu'il faudrait en fait analyser sociologiquement, c'est-à-dire au prisme du sous encadrement administratif, comme des stratégies, espérances de carrière des uns et des autres, en fonction notamment de l'âge, du sexe, du statut, etc.<sup>51</sup> Participent alors de ces charges individuelles,

<sup>49</sup> Sur ce point : ARESER, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Raison d'agir, 1997 (p 32 et suivantes).

<sup>50</sup> *Op. cit.*, p 285.

<sup>51</sup> Dans leur rapport, Becquet et Musselin soulignent d'ailleurs l'investissement plus élevé dans la recherche des jeunes maîtres de conférences en gestion, espérant ainsi obtenir plus rapidement leur HDR, leurs collègues plus âgés, ou s'étant résignés à rester maîtres de conférences, s'investissant plus volontiers dans les tâches administratives, dans l'enseignement (elles signalent notamment un fort volume d'heures complémentaires dû à la diffusion contemporaine massive de la gestion dans nombre de cursus académiques), ou dans des activités en libéral (travail de consultant).

que les autres « refuseraient » par « manque de bonne volonté », les activités de « gestion » du quotidien, et d'autres aussi se rapportant à bien des aspects très éloignés du travail de gestion de l'enseignement et de la recherche (on peut ainsi citer, pour l'exemple, l'achat de fournitures pour le département ou le laboratoire, la gestion d'un centre de documentation, la gestion de budgets, d'emplois du temps des étudiants, des tâches informatiques diverses).<sup>52</sup> Un maître de conférences en information communication de 39 ans travaillant dans une petite université de province écrit à ce sujet : « *Pour des raisons structurelles, l'enseignant chercheur est de moins en moins chercheur et de plus en plus enseignant, encadrant, administrateur, gestionnaire, secrétaire, logisticien, communicant, responsable marketing, rédacteur de dossiers de demandes de financements, spécialiste en réponses à divers appels d'offres, pêcheur de subventions, recruteur sur poste CDD de plus en plus courts, etc.* »

La montée contemporaine du travail administratif et pédagogique se conjugue aussi avec le mouvement incessant de réformes dans lequel est pris l'université française. Cette « réformite aiguë » est particulièrement soulignée par les répondants les plus âgés, ce qui montre bien l'intérêt d'une perspective historique. D'où, à l'heure de l'entrée de l'université française dans le LMD, le sentiment d'accablement, comme d'impuissance, manifesté par nombre de répondants. En fait, le sentiment qui domine est celui d'être soumis à des évolutions d'ensemble de l'enseignement supérieur, comme de la recherche, que personne ne comprend ni ne maîtrise vraiment, mais aussi d'être toujours administré. Car ces évolutions se conjuguent, malgré « l'autonomisation » invoquée officiellement, avec une tradition centralisatrice toujours puissante. La résultante en est un état d'infantilisation chronique qu'illustre à merveille l'attente, par les universités, des verdicts du ministère relatifs aux nouvelles « maquettes » rédigées à l'occasion du LMD. Il en ressort une crise du moral collectif, que manifeste notamment l'absence de résistance des universitaires à l'imposition d'un moule de gestion d'inspiration managériale au monde académique.

---

<sup>52</sup> Comme l'écrit un collègue en information communication rentré sur le tard dans cette discipline : « *nous n'avons pas vocation à être des secrétaires Bac+8 ?????!!!!* ».

### III LA MISE EN CRISE DE L'ETHOS ACADEMIQUE

Si, en raison de sa réglementation, l'espace de l'enseignement est mieux organisé et, de la sorte, mieux connu et reconnu en tant que domaine professionnel par les institutions publiques (avec les 192 heures de présence face aux étudiants), que l'espace de la recherche, qui tend à être administré indirectement par le premier, et à en subir les contraintes, se développe donc sans cesse ce que Philippe Losego nomme le « travail invisible »<sup>53</sup> des universitaires, correspondant à une accumulation de missions, mal connues et donc non reconnues, inégalement distribuées selon les chercheurs, les étapes de la carrière, les cultures disciplinaires et les établissements. Ces charges relèvent pour beaucoup de la gestion administrative relative à l'accroissement des publics d'étudiants, ainsi que d'un accroissement des périodes d'enseignement (cours, examens, suivi de mémoires... ) en raison notamment de la semestrialisation des formations, du passage au LMD, et d'une disjonction croissante entre les temporalités des formations générales et des formations « professionnalisantes ».

Aussi, les conditions de travail pour mener à bien une activité de recherche s'en trouvent-elles réduites, faisant passer, dans certains secteurs, établissements, l'activité de recherche du côté des activités annexes du métier. Elle demeure toutefois l'élément primordial de la formation comme de l'identification au métier d'enseignant chercheur. Ainsi, l'étude du CERC montre que le travail de chercheur participe pleinement de l'auto-définition des universitaires, et plus généralement de la « communauté des docteurs ».<sup>54</sup> 60% des répondants de notre enquête confirment ce constat du CERC en considérant l'activité de recherche comme étant la plus motivante des missions qu'ils assument, ce taux culminant même à 63,6% en lettres et sciences humaines.

#### Quelle est l'activité professionnelle qui vous motive le plus actuellement ?

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Lettres, sciences humaines</b>	<b>Sciences</b>	<b>Total</b>
La recherche	61,8%	63,6%	56,2%	60,2%
L'enseignement	26,5%	25,1%	29,8%	27,3%
Autres, non réponse	11,8%	11,3%	14,0%	12,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cependant, nombre d'entre eux sont confrontés aux modes de fonctionnement de leur établissement, et sont mis en difficulté dans leurs activités de recherche par la forte dégradation des conditions matérielles d'exercice du métier d'enseignant chercheur (voir ci après) de plus en plus soumis à un surcroît de tâches administratives, à des créations de diplômes, à des responsabilités d'années et de formation, à la nécessité de s'adapter aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur, ainsi qu'aux réformes successives, et

<sup>53</sup> Philippe Losego, « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, n° 46, 2004, p. 184-204.

<sup>54</sup> CERC, *Les enseignants chercheurs...*, op. cit., cf. p. 142.

rapprochées, concernant les « offres de formation », les modalités d'examen. Le LMD par exemple doit s'appliquer, comme le veut la nouvelle orthodoxie gestionnaire, à coût constant. Ce qui ne peut aboutir qu'à une intensification du travail, quelque peu paradoxale dans un contexte de chômage de masse des jeunes docteurs.<sup>55</sup> Un maître de conférence en biologie des populations d'une grande université de province de 36 ans écrit à ce propos : « *Les charges et les tâches demandées aux enseignants chercheurs augmentent, et il ne semble y avoir aucune volonté de compenser cette augmentation de travail par une augmentation de moyens. Un exemple concret et caricatural : la réforme de Bologne implique un suivi individuel de chaque étudiant, comme il est indiqué sur la page de présentation du web de notre université. Nous avons calculé que ce travail demanderait l'ouverture de 12 postes d'enseignants chercheurs dans notre UFR, déjà en déficit d'environ 15 postes. Nous n'avons pas entendu, ou lu, que soit prévue la moindre ouverture de poste pour accompagner cette réforme.* »

Pour faire face à ces nouvelles charges de travail en ces temps de réduction des déficits publics, les universités tablent donc déjà, fort économiquement, sur la bonne volonté des universitaires. D'où la multiplication des discours culpabilisants relatifs à leur temps travail, investissement dans les tâches d'intérêt général. Mais elles font aussi massivement appel à toute une population d'enseignants précaires, non docteurs (ATER, allocataires moniteurs, PAST, PRAG, chargés de cours...), ainsi que d'administratifs recrutés sur des emplois à durée déterminée, et elles « externalisent » nombre d'activités (le nettoyage par exemple), parfois sous-traitées à des employeurs peu scrupuleux. Concernant les enseignants, un rapport récent de la Direction du personnel enseignant explique ainsi que depuis 1999, les effectifs des enseignants non permanents « *croissent à un rythme annuel moyen de 3,1%, soit trois fois plus vite que les effectifs des enseignants titulaires. En conséquence, l'enseignement supérieur emploie aujourd'hui un enseignant non permanent pour quatre enseignants titulaires.* ».<sup>56</sup> A cela, s'ajoute l'importance prise par les enseignants du secondaire (PRAG, PRCE) dont les effectifs ont été multipliés par plus de 6 en 20 ans, contre deux aux professeurs par exemple.<sup>57</sup> Quand aux PAST, c'est-à-dire les professeurs associés à temps partiel, leur effectif est passé de 400 en 1992 (date de leur création) à 3.134 en 2002.<sup>58</sup> Enfin, rappelons ici le cas des chargés de cours, dont il est révélateur qu'il soit

<sup>55</sup> En sociologie par exemple, il est courant de voir des commissions de spécialistes recevoir plus de 100/150 dossier pour un poste de maître de conférences...

<sup>56</sup> *Situation des personnels enseignants non permanents affectés dans l'enseignement supérieur au cours de l'année 2003-2004* (hors disciplines médicales et odontologiques), DPE A6, juin 2004, p 2.

<sup>57</sup> Fait intéressant, l'augmentation des effectifs enseignants en lettres et sciences humaines s'est accompagnée d'une transformation de la composition statutaire du corps enseignant. En effet, la part d'enseignants type second degré, c'est-à-dire PRAG, PRCE, est passée de 25% en 1991 à 31,4% en 2002. Or, on sait que ces enseignants font deux fois plus d'heures que leurs collègues et qu'ils enseignent généralement en premier cycle. Cette évolution nous paraît symptomatique du processus de « secondarisation » précédemment évoqué. Mais on peut aussi y lire une réponse différenciée de ces disciplines à la massification. En effet en lettres et sciences humaines, le taux d'enseignants type second degré est à son maximum dans les filières interdisciplinaires (43%), en littérature et langues (31,7%), alors qu'il n'est que de 14,3% en sciences humaines et sociales. Dans le cas des filières interdisciplinaires (STAPS, Information communication, etc.), il est clair que l'appel à ce type d'enseignant sert à répondre à l'augmentation très rapide des effectifs. Mais en littérature et langues, on peut se demander si ce recours massif aux enseignants du second degré n'a pas permis de conserver ses caractéristiques au recrutement du corps professoral, mais aussi aux maîtres de conférences et professeurs de se concentrer sur le 2ème et 3ème cycle.

<sup>58</sup> Cf. Jodelle Zetlaoui, *op. cit.*, p 64 et *Note d'information* 04.03 du Ministère de l'éducation nationale, 2003. Les PAST sont des cadres de l'industrie (du secteur privé et public) ou de l'administration, conservant leur activité principale et intervenant à mi-temps à l'université. Le recours à ces professionnels a officiellement pour objectif : « *à la fois de pallier les difficultés de recrutement dans certaines disciplines mais aussi de faciliter*

impossible de connaître le nombre exact, mais dont la flexibilité maximale a toujours été mise à contribution par les universités.

### **Les transformations du corps des enseignants du supérieur (1981-2002)**

	<b>1981</b>	<b>2002</b>
Professeurs	10.430	19.221
Maîtres de conférences et assistants	28.342	39.388
ATER et moniteurs	/	12.467
Autres*	2.266	14.435
Total	41.038	85.511

Sources : Pour l'année 1981, *Note d'information 91-48*, MEN, DEP, 1981. Pour l'année 2002, *Repères et références statistiques*, MEN, DPD, 2003, p 254.

\* La ligne « Autres » comprend essentiellement les PRAG, PRCE.

Cette politique, qui se veut pragmatique, contribue à la diversification du corps enseignant, comme à celle des systèmes de valeurs et des « priorités », et donc des façons de concevoir le métier d'universitaire. D'une question économique et politique (gérer la pénurie), il découle une remise en cause des missions des enseignants chercheurs. Ainsi, les modes de fonctionnement touchent aux pratiques des universitaires souvent dès le début de la carrière. La « bonne volonté » qu'ils manifestent à assurer les tâches multiples extérieures aux missions d'enseignement et de recherche peut devenir, par endroit, et à moyen terme, un critère majeur de recrutement au sein de l'établissement. Par exemple, on nous a cité le cas d'un département de sciences humaines vieillissant où le recrutement d'un nouveau maître de conférences était suspendu à sa prise en charge immédiate de la direction dudit département. Jusqu'à présent, cette situation était plutôt réservée aux professeurs... De ce point de vue, une analyse longitudinale serait intéressante à mener pour comparer les conditions d'entrée et d'évolution dans la carrière à partir des modalités concrètes de travail, entre des cohortes d'enseignants-chercheurs entrées à des périodes différentes à l'université. On voit ici encore tout l'intérêt qu'il y aurait à développer une perspective historique. En effet, celle-ci permettrait de se « décentrer » par rapport à la période actuelle, et donc de mieux prendre conscience de ses spécificités. Mais une simple comparaison au présent, notamment entre différents types d'établissements (par exemple entre IUT et université), serait déjà riche d'enseignements.

### **De l'humanisme à « l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde »**

La simple lecture d'ouvrages, articles, travaux, documents d'archives, portant sur le monde académique et datant d'il y a plus d'une quinzaine d'année (sans même remonter à la période *post* 1968 qui, rétrospectivement, produit un effet de décalage encore plus impressionnant en raison notamment de l'outrance de certains textes militants) permet déjà de commencer à saisir des changements de ton très significatifs. Concernant les missions de l'université par

---

*l'ouverture des établissements sur les entreprises et les administrations.* » (selon le Rapport Quenet cité par Zetlaoui, p 64).



exemple, on observe que si dans les périodes anciennes les rédacteurs insistent souvent en préambule sur ces mêmes missions, ainsi que sur les grands principes fondateurs de l'université, et prenaient alors généralement la peine d'adopter une posture « humaniste », cette posture a quasiment disparu dans la période contemporaine, ou s'est réduite à la portion congrue, au profit notamment d'objectifs nettement plus pragmatiques (« développement du territoire », « professionnalisation », constitution « d'offres de formation » plus attractives, *etc.*). La lecture des journaux d'université est de ce point de vue éclairante. En effet, certains ressemblent de plus en plus, comme le montre notamment Christian de Montlibert à propos d'une université strasbourgeoise, à de simples journaux d'entreprises.

Une évolution comparable s'observe concernant le discours sur les étudiants étrangers, notamment extra européens, et qui peut servir de schibboleth. D'un discours des années 1960/1970 centré sur le « développement » et la « coopération », qui certes n'était pas dénué d'arrière pensées néocoloniales comme de considérations géopolitiques (conservation, voire expansion, des sphères d'influence traditionnelles), on est passé à un discours nettement plus agressif relatif aux « parts de marché éducatif », à la compétition entre pays développés dans la captation des étudiants à fort capital, ou à « fort potentiel », en provenance notamment des pays dits « émergents ». Et de fait, ces étudiants excitent nettement plus de convoitises que le public traditionnel des universités françaises en provenance des pays pauvres (lequel public hésite d'ailleurs de plus en plus entre la France et les Etats-Unis), où le secteur public d'enseignement est souvent dans un état lamentable, en raison de l'application de « politiques d'ajustement structurel ». Ce discours, comme les pratiques qui en résultent, sont notamment à rapporter aux « objectifs stratégiques » du Conseil européen de Lisbonne qui, en mars 2000, proposait « *de faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde* ». <sup>59</sup>

De ces évolutions du métier d'enseignant chercheur découle une ambivalence entre d'une part les conditions de reconnaissance et de promotion dans la carrière qui reposent principalement sur le travail de chercheur et d'autre part la réalité quotidienne des UFR, facultés et départements, où les charges de travail ne cessent de s'accroître sous l'effet des contraintes de gestion et d'administration des formations. Comme l'écrit ce professeur en biologie cellulaire de 50 ans : « *Il est de plus en plus difficile de trouver des collègues qui acceptent de travailler plus de 50h, voire 60h par semaine, pour assurer des charges au service de la Communauté au niveau de l'Université, ou pour assurer des responsabilités de gros modules et spécialités de Master* ». Nombre de collègues regrettent fortement le manque de prise en compte de ces tâches dans la carrière et dans le calcul des salaires, ce qui, progressivement, tend à transformer l'*ethos* du métier d'universitaire. Par exemple, un maître de conférences en géographie de 40 ans d'une petite ville de province signale qu'il reçoit en tout et pour tout : « *75 euros par mois comme prime pour la direction d'un IUP.* »

<sup>59</sup> Sur ce point : *Universitas calamitatum*, p 39 et suivantes.

**« un trou d'environ 5 ans dans le dossier recherche »**

Voici le témoignage d'un maître de conférences en chimie de 40 ans, exerçant dans un IUT récent d'une petite ville de province, et qui s'est beaucoup investi dans les tâches administratives et pédagogiques : *« L'investissement au sein du département de Chimie (création en 1995), bien que salubre pour la communauté (dynamique locale, lutte contre l'échec, aide à la réussite des étudiants...) ne rapporte rien en terme de carrière. Un gros investissement à la création et au développement du département (une petite équipe) et donc un trou d'environ 5 ans dans le dossier recherche (labo oublié dans la construction) qui n'est malheureusement pas pris en compte dans notre avancement. Ces activités sont même dénigrées par nos « responsables »... et il nous faut continuer à avancer. »* Il a donc le sentiment d'être mal rétribué : *« Evolution lente et limitée quel que soit l'investissement fourni au niveau de l'enseignement et des tâches administratives... pourtant indispensables, pour ne pas dire incontournables, dans de petites structures. »* A la question de ce qui pourrait favoriser le développement, et la valorisation, de la recherche universitaire, il répondra : *« Impossible de répondre à une telle question en quelques lignes... Peut être manque-t-il une réelle volonté de nos instances de la valoriser. Peut cela commence-t-il aussi par une reconnaissance des acteurs (les enseignants-chercheurs), des contraintes de leur métier : faire le grand écart entre une mission de service public (faire fonctionner le système : enseignement, lutte contre l'échec, aider les étudiants à préparer leur avenir, tâches administratives...) consommatrice de temps, non reconnue, et la recherche. »*

De fait, ce ne sont pas uniquement les conditions de travail qui très explicitement posent problème à une très large partie des universitaires, mais aussi les modes de gratifications du métier qui ne les satisfont pas, tout en demeurant sur ce point divisés quant aux modalités de prise en compte des responsabilités. Un professeur de sciences de l'éducation d'une grande ville de province, par ailleurs membre d'instances dirigeantes de son université, écrira à ce propos : *« Le système des primes (depuis plusieurs années) ne vaut pas une saine rémunération d'enseignant-chercheur. Il peut détourner certains de la recherche et même de l'enseignement vers des tâches administratives et, plus gravement, leur donner du pouvoir sur le destin de l'université (alors qu'ils ne sont plus ni enseignants, ni chercheurs !) »*

Paradoxalement, tout en exerçant une profession très concurrentielle (notamment lors de l'embauche et du passage aux postes de professeurs) et où existent peu de possibilités de mobilité, dont l'évolution des conditions de travail au sein des UFR amoindrit de plus en plus le sentiment de liberté que nombre de collègues partageaient il y a encore une dizaine d'années (si on compare l'état actuel du métier avec les analyses du CERC) — , les gratifications matérielles et symboliques ne sont pas à la hauteur de la qualification, comme des responsabilités.

Ainsi beaucoup de collègues (notamment maîtres de conférences) acceptent des heures supplémentaires parce que leurs conditions matérielles d'existence sont insuffisantes (du fait souvent que leur conjoint a dû interrompre son activité professionnelle pour les « suivre » dans la région où ils ont trouvé un poste), parce que rien ne compense les dépenses engagées pour faire les trajets professionnels, pour la recherche, etc. On observe d'ailleurs, que c'est à Paris et en région parisienne que les répondants font le moins d'heures supplémentaires et, *a contrario*, que c'est dans les villes moyennes et les petites villes, ainsi que dans les IUT, que l'on effectue plus souvent, plus

de 50 heures supplémentaires par an. Il faut certainement voir dans ces répartitions un effet des taux d'encadrement au sein des établissements, plus forts dans les grandes agglomérations, plus faibles dans les autres, où des départements se sont créés ces dernières années, sous l'effet d'une volonté politique de déconcentration des effectifs étudiants, et d'une mise en concurrence des établissements universitaires au sein des régions.

**« Liberté grande » et amour du travail bien fait**

En 1992, les auteurs du rapport du CERC interrogent une maîtresse de conférence en lettres parisienne de 44 ans sur la liberté dont disposent les enseignants chercheurs :

Question : « *Est ce que vous pourriez me dire ce qui vous paraît anormal ou négatif dans l'activité – ou l'absence d'activité- de certains universitaires ?* »

Réponse : « *Moi, je dirais que ce qui paraît anormal, c'est qu'il y ait quand même beaucoup d'inégalité justement. Remarquez, je ne veux pas m'ériger en juge, (...). Il y a un certain nombre d'enseignants qui ne font que leur service d'enseignant. Point. Et qui donc ne participent à rien d'autre, ni à la recherche, ni à l'administration, etc. (...) je crois qu'il est bon que tout le monde fasse un peu de tout. Enfin, ce n'est pas dit. Parfois, il vaut mieux qu'ils ne le fassent (...) – mais ça, c'est le revers de la médaille – et je trouve ça bien et je n'ai pas envie qu'on m'enlève cette liberté, donc je préfère que ça reste comme ça – je crois que ce qui est important, c'est que, effectivement, on a une liberté grande, et donc, peu de contrôle, et donc, évidemment, l'inégalité, elle est là. Chacun va utiliser son temps comme il en a envie. Si je voulais aller à la pêche à la ligne tous les jours, ou me dorer au soleil, je pourrais très bien. Enfin, j'exagère un peu, mais du moment que je fais mes cours, beh... »*

Question : « *Pour vous, qu'est que bien faire son métier ?* »

Réponse : (silence) « *C'est difficile (...) Bien faire son métier, hum, hum... C'est donner toujours le meilleur de soi-même, que ce soit encore une fois en cours, dans la recherche. Alors, en recherche, (...) c'est que le plus important, c'est d'aimer ce qu'on fait. Et notamment, je pense à l'enseignement. (...) Je me dis que si vraiment dans l'enseignement on n'arrive pas à faire passer ce qu'on veut enseigner, ou si on ne sait pas le faire passer, c'est qu'on rate une partie de ce pour quoi on est fait. Et je me demande – beaucoup ne seraient pas d'accord – s'il n'y a pas... c'est tout aussi important d'être chercheur et, et, je dirais sur le même pied, pareil, et d'être enseignant, c'est-à-dire, de savoir transmettre quelque chose. Donc la façon de le transmettre est très importante je crois. » (p 141)*

Pour la plupart des enseignants-chercheurs, l'*ethos* du métier repose sur le souci du travail « bien fait ». La plus forte gratification est la reconnaissance de leur travail par les étudiants, mais aussi et surtout par la communauté scientifique à travers les publications, lesquelles conditionnent l'avancement dans la carrière. Or, d'aucuns, comme Philippe Losego, regrettent cette vision de soi du monde universitaire, en faisant la démonstration que cet *ethos* professionnel est à l'origine, pour une très large part, de la dégradation des conditions de travail, puisqu'il y aurait, d'après lui, refus des évaluations et refus d'une division de travail, bref refus de penser les missions universitaires comme un travail

engageant une productivité.<sup>60</sup> Deux visions du travail et de ses divisions s'affrontent ici. La vision pragmatique a l'avantage de pouvoir mettre en balance le surcroît de travail administratif avec des propositions de gratifications financières, tout en faisant appel à une éthique du « labeur ». De la sorte, elle vient à bout, progressivement, de l'*ethos* décrit plus haut. Comme l'écrivaient déjà les auteurs de l'étude du CERC: « *Dans sa double composante cet ethos est fortement mis à mal et agressé par le système des primes qui substitue au libre choix et à la conscience du service commun un mode d'incitation et de rémunération rompant avec les traditions de la "communauté des docteurs"* ».<sup>61</sup>

La vision pragmatique du métier d'enseignant chercheur s'appuie aussi sur un discours anti-intellectualiste de plus en plus répandu (et émanant parfois de pairs), selon lequel les universitaires seraient « trop » dans la *doxa* de la recherche et qu'il serait bon que les recrutements se fassent sur des critères plus « managériaux ». D'une communauté de docteurs à une communauté d'administrateurs de filières de formation, départements, laboratoires, *etc.*, le pas se franchit peu à peu, divisant les enseignants chercheurs, disciplines, établissements, dans leur vision, et surtout leurs manières effectives de travailler.

Bref, reposant de moins en moins sur les compétences de chercheur, les conditions de travail des universitaires font appel à d'autres savoir-faire que ceux de la recherche, à d'autres référents aussi, que le rapport Espéret préconise de revaloriser, que le projet de réforme Belloc a largement repris en l'état, et que des observateurs comme Philippe Losego contribuent à légitimer en relativisant l'importance de des activités de recherche. Ce dernier s'appuie notamment sur le cas particulier des antennes universitaires délocalisées, notoirement sous dotées en personnel administratif, où la tension entre enseignants résidants sur place et prenant en charge l'essentiel des tâches administratives et « turbo profs » est à son comble. Ce qui en retour conduit à légitimer le recrutement local, au motif que des enseignants ainsi recrutés prendront plus à cœur la politique de développement de « leur établissement ». Et ce d'autant plus que l'établissement aura davantage d'autonomie dans la gestion de « son personnel ». On peut alors légitimement s'interroger sur les effets, proprement scientifiques, de la montée contemporaine de l'autonomie (de gestion) des établissements. Laquelle autonomie semble, au final, avoir assez peu de rapport avec l'autonomie scientifique. Ainsi, Philippe Losego estime par exemple qu'aujourd'hui « *dans les disciplines les plus sensibles à la scientométrie, l'imputabilité des tâches et des résultats scientifiques tend à une exactitude tatillonne (...)* » et « *renforce la croyance selon laquelle, en recherche au moins, chacun est reconnu selon ses mérites et la science exerce de ce fait une aspiration grandissante sur l'activité universitaire, et notamment sur celle de promotion des pairs* ».<sup>62</sup>

Il en ressort, non seulement un lent processus de disqualification des pratiques de recherche, mais aussi une rupture des interdépendances entre enseignement et recherche, qui conduit lentement à faire passer l'idée qu'une contractualisation de l'enseignant avec son établissement serait souhaitable, car plus « juste » vis-à-vis de ceux qui se chargent des activités administratives et assurent en conséquence plus d'heures de présence dans

<sup>60</sup> Philippe Losego, « Le travail invisible... », *art. cité*.

<sup>61</sup> CERC, *Les enseignants-chercheurs...*, *op. cit.*, p. 142.

<sup>62</sup> Philippe Losego, « Le travail invisible... », *art. cité*.

l'enceinte de leur établissement.<sup>63</sup> Cette rupture entre enseignement et recherche est favorisée aussi par le rééquilibrage contemporain entre facultés, disciplines, établissements et qui tend à valoriser les plus professionnels d'entre eux. En retour, cette valorisation contribue à modifier la vision globale que chacun peut avoir de l'université, comme de ses missions.

#### **Massification étudiante et massification enseignante**

On a beaucoup parlé des effets de la massification de l'enseignement supérieur sur les transformations de la population étudiante, ses attentes pédagogiques, professionnelles, ainsi que sur la bureaucratisation croissante de cet univers. Mais cette massification est à l'origine aussi d'une forte expansion, ainsi que d'une redistribution du corps enseignant entre les différentes facultés, disciplines. Ainsi, le nombre total d'enseignants chercheurs titulaires (maîtres de conférences, professeurs) est passé de 39.459 en 1993 à 51.027 en 2003, soit en dix ans une augmentation globale de 29,3%.<sup>64</sup> La conjoncture démographique globale est donc plutôt positive, quoique bien évidemment il faille la rapporter à l'évolution de la population étudiante. Mais cette augmentation est très variable selon les facultés, disciplines. Elle est à son maximum en sciences économiques et de gestion (+71,1%), en droit 50,4%, et enfin en lettres et sciences humaines (40,2%). Les sciences ayant connu une augmentation proche de la moyenne (28%), tandis qu'en raison du *numerus clausus* les effectifs enseignants en médecine sont restés stables (2,7%). Ce qui fait que sa part relative a considérablement diminué.

Ensuite, et au sein de chacune de ces facultés, on assiste à des recompositions internes dont le sens est clair.<sup>65</sup> En effet, et si on prend déjà le cas de l'économie gestion, c'est la gestion, soit le pôle le plus appliqué, qui connaît l'expansion la plus forte (+120% entre 1992 et 2002, contre + 56% à l'économie). Le boom contemporain de la gestion, qui rencontre d'ailleurs certaines difficultés à pourvoir tous ses postes de maîtres de conférences en raison d'une concurrence particulièrement vive avec le secteur privé, dont les revenus sont nettement plus attractifs, fait que cette discipline, introduite (quelle ironie...) en 1968 dans l'université française, comptera bientôt plus d'enseignants que l'économie.<sup>66</sup> La montée des études de gestion (dont le stock d'enseignants, si on le compare à celui des STAPS ou de l'information communication, - autres filières montantes actuellement- , est déjà considérable), est à rapprocher du boom récent des écoles de commerce, et nous semble caractéristique des évolutions de la demande étudiante, laquelle joue un rôle essentiel dans les transformations contemporaines de l'enseignement supérieur<sup>67</sup>. Ainsi, des études de terrain montrent que dans les universités les moins cotées notamment, la gestion tend, sous l'effet justement de cette demande, à phagocytter l'économie.<sup>68</sup> Et ce au grand dam de certains économistes attachés à une

<sup>63</sup> Sachant que, comme le montre Jodelle Zetlaoui, le temps passé dans l'établissement varie considérablement d'une discipline, comme d'une faculté, à l'autre, mais aussi en fonction du type d'établissement. Nous pensons notamment à la différence entre lettres et sciences, ou entre IUT et université.

<sup>64</sup> *Note d'information*, n° 04 .03, Ministère de l'éducation nationale, DPD, 2003.

<sup>65</sup> Jean-Richard Cytermann, Marc Bideault, Pasquin Rossi et Loïc Thomas, « Recrutement et renouvellement des enseignants-chercheurs : disparités entre établissements et entre disciplines », *Education et formations*, n° 67, mars 2004, p. 62 et 68.

<sup>66</sup> Cf. Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome : le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France 1960-1990*, Doctorat de sociologie, Paris 1, 2003 (plus spécialement p 291 et suivantes).

<sup>67</sup> Sachant que cette « demande » est aussi médiatisée socialement, politiquement, etc.

<sup>68</sup> Cf. Brice Le Gall, *Management de capital symbolique et souci pédagogique : étude comparée de deux départements d'économie et gestion et de leur public de 1<sup>er</sup> cycle*, Mémoire de Maîtrise de sociologie, Paris 8, 2004 (plus spécialement p 34 et suivantes).

vision plus intellectuelle, voire éventuellement critique, de leur discipline (autrefois appelée économie politique...). Cela dit, les économistes dominants aujourd'hui ne sont pas nécessairement ceux qui se réclament de l'économie politique (associée alors à une forme d'essayisme...), mais les plus formalisant d'entre eux, tant au niveau macro que micro d'ailleurs, et qui mobilisent alors un capital mathématique important présenté comme gage de scientificité.<sup>69</sup>

Si l'on prend maintenant le cas du droit (+50,4% entre 1993 et 2003), c'est-à-dire d'une faculté déjà professionnelle, il apparaît que c'est surtout le droit privé (+66,9%), puis le droit public (+53,7%) qui ont bénéficié de l'envolée des effectifs enseignants, la science politique étant dans la moyenne (+50%) tandis que l'histoire du droit n'augmentait que de 24,3%, soit nettement moins. Ce qui signifie que sa part relative diminue. Un phénomène de recomposition à peu près semblable s'observe en sciences (+ 28%), où l'on assiste au déclin relatif, voire absolu, de certaines disciplines plus théoriques comme les constituants élémentaires, la biologie des organismes (+ 6% entre 1992 et 2002), la physique et les sciences de la terre, lesquelles pâtissent très fortement de la chute contemporaine des effectifs étudiants en sciences, tandis qu'à l'inverse des sciences plus appliquées comme le génie informatique (+98%), l'informatique (+90%), ou la mécanique (+64%) croissent fortement.

Enfin concernant les lettres et sciences humaines, dont on sait par ailleurs qu'avec l'enseignement supérieur professionnel court (STS, IUT)<sup>70</sup> et l'économie gestion elles ont été aux avants postes de la seconde « massification », et qu'elles ont de ce fait un recrutement plus populaire<sup>71</sup>, l'analyse révèle que les études littéraires et de langues n'ont durant cette période augmenté leurs effectifs enseignants que de 21,4% celles de sciences humaines et sociales de 48,4%, et que le groupe interdisciplinaire, qui rassemble les sciences de l'éducation, l'information communication et les STAPS a littéralement explosé. En effet, il a augmenté de 111%. A cela s'ajoute aussi l'importante augmentation des arts plastiques (+115% entre 1992 et 2002). Au sein des lettres et sciences humaines, on assiste donc à un processus de recomposition tendant, ici aussi, à privilégier les disciplines les plus appliquées et professionnalisantes. Cette tendance est à rapporter à la poursuite du lent déclin des humanités<sup>72</sup>, dont nous montrerons plus loin qu'il est néanmoins un phénomène particulièrement ambigu. Laquelle ambiguïté se retrouve aussi

<sup>69</sup> Concernant les usages scientifiques, rhétoriques et politiques, de la statistique en économie : Frédéric Lebaron, *Le Savant, le Politique et la Mondialisation*, Ed du Croquant, 2003, notamment p 93 et suivantes.

<sup>70</sup> Autre symptôme de l'évolution de la demande étudiante, laquelle est à rapporter aussi au taux de chômage très important des jeunes, et plus spécialement des moins diplômés d'entre eux, lequel ne prédispose guère au « loisir », ainsi qu'à la culture d'activités gratuites détachées de toutes finalités pratiques (l'art pour l'art, les idées pour les idées, etc.). Et de fait, ce type de culture a ses conditions économiques, sociales et culturelles de possibilité. *A contrario*, on comprend mieux comment la critique soixante huitarde de l'université était solidaire du plein emploi. D'où le réalisme quelque peu désillusionné des nouvelles générations d'étudiants.

<sup>71</sup> Cf. *Universitas calamitatum, op. cit.*, p 18.

<sup>72</sup> Ce déclin de la culture classique est attesté aussi dans l'enseignement secondaire par la chute contemporaine des effectifs de la filière littéraire, au profit notamment de la filière économique et sociale, dont l'expansion a, dans la période récente, notamment alimenté celle des études de droit, économie gestion à l'université. Ainsi, entre 1990 et 2003, le nombre d'admis au Baccalauréat littéraire est passé de 63.727 à 51.893, celui des admis au Baccalauréat économique et social de 60.092 à 81.068, et enfin celui des admis au Baccalauréat scientifique de 123.394 à 135.374 (Cf. *Repères et références statistiques*, Ministère de l'Education nationale, éd 2004, p 203). Des trois Baccalauréats généraux, c'est donc le Baccalauréat économique et social qui a le plus bénéficié de la politique des 80% d'une classe d'âge au Baccalauréat, sachant que celle-ci a en fait surtout profité aux diplômés des Baccalauréats technologiques et professionnels, qui connaissent souvent un échec cuisant à l'université. Par ce triple processus de massification, diversification, hiérarchisation accrue, l'enseignement secondaire a donc grandement contribué aux transformations contemporaines de l'université. Concernant la provenance, par Baccalauréats, des entrants en 1<sup>ère</sup> année de 1<sup>er</sup> cycle universitaire des différentes filières de l'enseignement supérieur, voir aussi : *Repères et références statistiques*, Ministère de l'Education nationale, éd 2004, tableau n° 1 de la page 183.

dans les autres facultés, comme en sciences par exemple, avec le déclin numérique des disciplines les plus théoriques, dont le prestige symbolique reste néanmoins élevé, même si elles n'ont plus la faveur des étudiants, comme des financeurs.

Ces évolutions ont contribué à bouleverser, au sein des universités, l'équilibre entre les différentes facultés, notamment entre les facultés les plus temporelles, appliquées, plus directement orientées vers la « demande sociale », économique, professionnelle, ainsi que vers le secteur privé, et les facultés plus théoriques, éventuellement aussi plus critiques, plus dépendantes du secteur public<sup>73</sup>, lequel traverse d'ailleurs une crise de légitimité, et qui ont vu leur influence décroître peu à peu.<sup>74</sup> Et l'on peut penser que les évolutions récentes du « gouvernement » des universités sont un des symptômes, parmi d'autres, de cette lente dérive des continents disciplinaires, dont les fruits n'apparaissent que peu à peu, en raison notamment de l'hystérésis des habitus intellectuels et de la permanence de l'intériorisation par les académiques de couples d'oppositions hiérarchisées renvoyant, *in fine*, à la hiérarchie sociale et donc à la division sociale du travail : concret /abstrait, pratique /théorique, appliqué/fondamental, etc.

Idéalement, et pour mieux comprendre les évolutions en cours, il faudrait donc réussir à articuler ensemble les habitus disciplinaires, et notamment les pratiques de recherches propres à chaque discipline, le modèle d'excellence académique, intellectuel, qui en découle, avec les caractéristiques sociales et scolaires du corps enseignant, comme du public étudiant, mais avec aussi les fonctions sociales et professionnelles objectives des disciplines, établissements, le tout dans un contexte de chômage de masse frappant plus particulièrement les jeunes générations. En fait, c'est toute l'articulation entre système d'enseignement supérieur et système des classes sociales, en lien notamment avec la contribution du premier à la fabrication de l'idéologie (dominante) et la crise contemporaine de légitimité du secteur public à l'heure de la construction européenne et de la mondialisation des échanges, qui serait à repenser.<sup>75</sup>

L'approfondissement de la rupture entre enseignement et recherche est à rapporter aussi au « choix » (toujours « en situation ») des établissements, disciplines qui, en fonction notamment de la nature de leur inscription dans le tissu économique régional, ou national, du volume, comme de la qualité, de leur corps enseignant et étudiant, de leur ancienneté, et donc aussi de leur degré de légitimité académique, scientifique, ne privilégient pas tous (ni au même titre) les activités de recherche de leurs personnels (nous pensons notamment au cas des IUT), favorisent certaines recherches plutôt que d'autres, développeront plus ou moins les filières dites « professionnelles », et pour finir auront des politiques pédagogiques plus ou moins malthusiennes.<sup>76</sup>

<sup>73</sup> Concernant le rapport au secteur public, le Céreq note dans son enquête auprès des docteurs diplômés en 1998 que si en mars 2001, 53% d'entre eux travaillent dans la fonction publique, c'est le cas de 35% des docteurs ingénieurs, 47% des docteurs en sciences exactes et naturelles et 70% des docteurs en lettres et sciences humaines (Cf. Berret *et alii*, *op. cit.*, p 85).

<sup>74</sup> La question du « conflit des facultés » a été théorisée par Kant (*Le conflit des facultés*, Paris, Vrin, 1973), et on trouvera dans *Homo academicus* (notamment pages 88 et suivantes) une reprise sociologique du schème kantien.

<sup>75</sup> Pour un exemple d'articulation de ces différents niveaux qui serait à actualiser en le rapportant aux pratiques de recherches et habitus disciplinaires: Luc Boltanski, «L'université, les entreprises et la multiplication des salariés bourgeois », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°34, 1980.

<sup>76</sup> Concernant les politiques pédagogiques, les réactions différenciées des facultés, disciplines à la réforme Bayrou relative à la compensation inter et intra modulaire sont éclairantes Cf. Charles Soulié, « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, n°48, 2002.

De ce point de vue, il n'est pas anodin d'observer que ce sont souvent les établissements, disciplines les plus récents (soit les « nouveaux entrants » dans le champ), qui se saisissent généralement le plus activement des réformes en cours, seront les plus « dynamiques », « innovants », afin d'y construire leur petite niche. Par leur profil, ils sont en quelque sorte prédestinés à être les « bons élèves » du ministère et à l'avant-garde des mutations contemporaines de l'université.<sup>77</sup> Il s'agit là d'un mécanisme sociologique très général, qui permet notamment de comprendre de manière un peu plus réaliste ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui « la politique des établissements », et par là de nuancer les discours contemporains relatifs à « l'autonomie des universités ». Car cette autonomie, souvent présentée comme la panacée universelle aux difficultés actuelles de l'université, ne se réduit pas à une simple question de « bonne », ou de « mauvaise gouvernance », comme semble notamment le croire la Conférence des présidents d'université, dont on comprend bien qu'elle soit particulièrement intéressée par cette dimension. En effet l'autonomie a aussi, comme l'avons souligné plus haut, ses conditions académiques, mais aussi économiques et sociales de possibilité, lesquelles en dessinent les limites *a priori*. Ou dit d'une manière plus explicite encore, dans un système concurrentiel, c'est-à-dire moins régulé par le centre, « l'autonomie » des établissements a de fortes chances d'avantager d'abord les plus forts, obligeant alors les autres à se contenter de leur premier cycle et à se spécialiser sur des créneaux de formation, comme de recherche, très spécialisés, souvent en lien avec les particularités du marché du travail local (d'où parfois la validité très limitée des diplômes délivrés). Ici, nous pensons notamment aux intitulés, parfois extrêmement « pointus », de certaines Licences professionnelles. Ainsi à l'heure du LMD, des antennes délocalisées d'une petite université de province proposent des Licences de : « Management des métiers du golf », « Concepteur et animateur en écotourisme », « Métiers du jeux et du jouet », *etc.*

En fait, le discours contemporain sur la nécessaire « autonomie » des établissements est déjà ancien. Jodelle Zetlaoui cite à ce propos l'association « Pour la Qualité de la Science Française » qui demande que soit laissée aux établissements la liberté de fixer les effectifs de leur personnel et de leur recrutement.<sup>78</sup> Ce qui va dans le sens d'une autonomisation accrue des établissements dont les politiques divergent selon la « culture disciplinaire » dominante de leurs administrateurs, selon leurs moyens (tant financiers, qu'en termes de capital scientifique cumulé au travers de leurs enseignants), selon aussi les orientations politiques des régions qui, en province notamment, contribuent de plus en plus au financement de l'enseignement supérieur. Le plus inquiétant reste que la politique qui s'impose aujourd'hui vise à faire de la recherche un domaine d'activités « rentables » et, pour ce faire, « appliquées » à la demande locale, c'est-à-dire ciblées sur des problèmes ou sur des besoins précis, tandis que les établissements voient dans les réponses que les chercheurs font à cette demande une manne intéressante et à encourager afin d'augmenter leur propre attractivité auprès des étudiants potentiels et des entreprises locales.

---

<sup>77</sup> Jean-Richard Cytermann *et alii* remarquent que l'augmentation récente du nombre d'enseignants chercheurs s'est faite dans des lieux où la recherche n'était pas très développée, et où elle ne s'est pas accrue depuis. (*op. cit.*, p 63)

<sup>78</sup> Jodelle Zetlaoui se réfère (p.73) à Pierre Merlin et Laurent Schwarz, *Pour la qualité de l'université française*, PUF, 1994.



Ce phénomène permet notamment de comprendre la relativisation croissante dont sont victimes aujourd'hui les disciplines de lettres, ou de sciences, les plus canoniques qui, à terme, risquent de ne pouvoir subsister qu'à titre de simple propédeutique générale en 1<sup>er</sup> cycle (comme « culture générale » donc), ainsi que dans le secteur haut de l'enseignement supérieur (dans les « grandes universités », en 3<sup>ème</sup> cycle, *etc.*). Ce dualisme n'est pas sans rappeler le système américain avec ses collèges de premier cycle d'une part et sa poignée d'établissements de pointe, ou « d'avant-garde », d'autre part. Lequel dualisme peut aussi être interne à un même établissement. Ainsi à Paris 8, université située dans le 93, certaines disciplines ont plus d'étudiants en Doctorat qu'en 1<sup>er</sup> cycle en raison notamment d'un afflux massif d'étudiants étrangers en 3<sup>ème</sup> cycle lié à la renommée de certains enseignants et/ou à une politique active de démarchage dans les pays d'origine, tandis que d'autres sont de fait spécialisées sur l'accueil, en 1<sup>er</sup> cycle, des étudiants d'origine populaire et immigrée.

La profession d'enseignant chercheur est donc entrée dans un jeu de concurrence (qui lui est sans doute défavorable) et qui oppose des visions politiques du travail universitaire, du service public de l'enseignement supérieur, de la recherche, et qui met en tension le pouvoir local (autonomie de décision, d'action, de recrutement des établissements) et le pouvoir national (le maintien du statut de fonctionnaire d'Etat, le CNU comme instance première et principale d'évaluation des dossiers des candidats au recrutement des postes d'enseignants chercheurs... ). Cette tension découle, en majeure partie, du choix (imposé aux personnels puisque non discuté) d'orienter, de manière très volontariste, l'université vers le monde économique et notamment vers la demande des entreprises (publiques et privées) « locales ». Ce qui a favorisé l'expansion des formations dites professionnalisantes qui, à l'heure du LMD, sont devenues, dans beaucoup d'établissements, la priorité en matière « d'offres de formation », selon le principe qu'en cette période de chômage accru des jeunes, il faut bien trouver des débouchés professionnels aux étudiants.<sup>79</sup> Pour parler la langue des commerciaux, ces formations tendent de plus en plus à devenir de véritables « produits d'appel », auxquels les formations plus « académiques » seront éventuellement chargées de fournir un « supplément d'âme », destiné à certifier leur qualité « d'universitaires ». L'époque actuelle est donc particulièrement propice à tous les jeux, et doubles jeux, de l'utilité économique et de la légitimité académique, la déferlante contemporaine de l'utilitarisme dans l'université française et le nivellement idéologique managérial qui l'accompagne n'étant pas sans susciter un certain sentiment d'étouffement. Témoin ce maître de conférences de 40 ans en biologie cellulaire travaillant en région parisienne et qui écrit : « *J'aimerais trouver un moyen d'enseigner sans alibi de « professionnalisation », avec comme seul objectif d'élever le niveau de connaissances, dans une structure qui s'adresse à tous, et tende à réduire les disparités sociales... Si ça existe, ce ne peut être que dans le public !* »

---

<sup>79</sup> Pour une discussion de l'efficacité professionnelle de ces filières: *Universitas calamitatum*, notamment le chapitre intitulé : « Le succès très relatif des filières professionnelles » (p 139 et suivantes).

**Des universités de plus en plus autonomes, concurrentielles,  
et surtout sans « idée »**

Depuis 1968, le principe d'autonomie régit le gouvernement des universités et organise, transforme progressivement l'organisation des diplômes et leur contenu (par le biais des habilitations, puis de la politique de contractualisation). Dans la Loi d'orientation de 1968, l'autonomie de la recherche et de la science et sa diffusion auprès du plus grand nombre étaient au principe même du texte, même si la fonction de production des « cadres de la nation » n'était pas oubliée : *« Les universités et les établissements auxquels les dispositions de la présente loi seront étendues ont pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes. Les universités doivent s'attacher à porter au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès les formes supérieures de la culture et de la recherche et à en procurer l'accès à tous ceux qui en ont la vocation et la capacité. Elles doivent répondre aux besoins de la nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines et en participant au développement social et économique de chaque région. Dans cette tâche, elles doivent se conformer à l'évolution démocratique exigée par la révolution industrielle et technique. »* (Titre premier, Mission de l'enseignement supérieur, Article premier).

Pour la loi de 1984, l'autonomisation des universités signifie en même temps la dépendance de la production scientifique vis-à-vis à la fois des demandes sociales, politiques (conseils régionaux, services de l'Etat...) et de celles du monde économique : *« le service public d'enseignement supérieur (...) concourt à la politique d'aménagement du territoire par l'implantation et le développement dans les régions d'équipes de haut niveau scientifique. Il renforce ses liens avec les secteurs socio-économiques publics et privés (...) Il améliore le potentiel scientifique de la nation (...) en menant une politique de coopération et de progrès avec la recherche industrielle et l'ensemble des secteurs de la production »*.<sup>80</sup> Toujours selon cette loi, l'université doit contribuer *« à la croissance nationale et régionale dans le cadre de la planification, à l'essor économique et à la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins actuels et prévisibles »*.<sup>81</sup> Cette loi, renforcée en 1995, accentue donc l'orientation des formations vers le monde économique, en leur octroyant une fonction utilitaire en terme de débouchés dits « professionnels ». Jodelle Zetlaoui écrit à ce propos : *« On a aussi incité les universités à développer leurs relations avec leur environnement économique, à s'intéresser aux transformations du marché de l'emploi et surtout, plus récemment, à suivre le devenir professionnel de leurs diplômés. (...) Le clivage entre les formations à finalité professionnelle qui coûtent cher, mais accueillent peu d'étudiants, et les filières générales qui acceptent avec peu de moyens tous les étudiants, est important »*.<sup>82</sup>

Cette tendance vers plus « d'autonomie » s'est accompagnée de l'arrivée d'un nouveau type de gestionnaire académique et corrélativement de la montée en puissance de la CPU (Conférence des présidents d'universités), dont certains des membres se font aujourd'hui les agents les plus actifs des réformes en cours (Espéret, Belloc). Ainsi dans un article de 1991, Jean-Yves Merindol décrivait déjà la montée du pouvoir des « gestionnaires locaux » entre 1968 et 1983, et ce au détriment notamment des « notables universitaires traditionnels, ceux dont la puissance était d'abord due à leur poids scientifique ou politique dans leur discipline ».<sup>83</sup> Manifestement, le pouvoir a changé de mains au sein des universités et à la figure du mandarin classique succède peu à peu celle du président

<sup>80</sup> Rapport de Eric Espéret, *op. cit.*, cf. première partie.

<sup>81</sup> Passage de la loi cité par Jodelle Zetlaoui, *L'universitaire et ses métiers*, *op. cit.*, p. 31.

<sup>82</sup> Jodelle Zetlaoui, *Op. cit.*, p. 31.

<sup>83</sup> « Les universitaires et les élections professionnelles », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°86/87, mars 1991, p 86.

manager, laquelle évolution est à rapporter aussi à l'évolution du rapport de forces entre facultés, disciplines. Et l'on peut penser qu'à la faveur du développement de la politique contractuelle lancée à partir de 1988 par le cabinet Jospin, cette autonomisation du pouvoir gestionnaire s'est renforcée, et ce au détriment du pouvoir des facultés, disciplines, comme du pilotage national des établissements. Le passage au LMD offre d'ailleurs une bonne illustration de ce phénomène.

Dans son livre sur *La longue marche des universités françaises*, Christine Musselin se réjouit ainsi de « l'affaiblissement des logiques disciplinaires au profit de modes d'action plus centrés sur les établissements » et salue ce processus d'autonomisation, dans lequel elle voit l'émergence de véritables universités s'émancipant de leur tutelle, qui prendraient enfin « en main leur gestion » (et par là aussi leurs composantes, personnels), et ce indépendamment de toute « idée » *a priori* (scientifique, pédagogique, professionnelle ou autre) de ce que devrait être l'université. Ainsi, après avoir expliqué que « les universités peuvent se développer, prendre consistance, sans qu'il y ait accord préalable sur l'idée d'Université qu'il faudrait mettre en œuvre », Christine Musselin ajoute qu'il lui : « semble chimérique de penser qu'une telle « idée » soit possible. Tout concourt en effet à rendre les universités de plus en plus complexes, hétérogènes, et les logiques de diversification et de spécialisation croissante des disciplines accentuent toujours un peu plus les diversités au sein de la « communauté universitaire »<sup>84</sup>.

On voit donc que le modèle, essentiellement fonctionnel et économiste, d'université qui nous est aujourd'hui proposé (ou plutôt imposé), lequel se rapproche de plus en plus dans les faits de celui de « l'université entrepreneuriale » chère à Burton R. Clark<sup>85</sup>, est passablement éloigné de celui inventé en Allemagne à Berlin au début du 19<sup>ème</sup> siècle par le courant néo-humaniste représenté notamment W. von Humboldt, Fichte et Schleiermacher, dans lequel le professeur combinait les tâches d'enseignement et de recherche.<sup>86</sup> Lequel modèle se répandra ensuite, avec des adaptations, dans le monde entier.<sup>87</sup> En effet, il s'agit d'abord d'un modèle d'universités certes plus « autonomes » (avec toutes les limites énoncées plus haut), mais aussi plus professionnalisées et concurrentielles entre elles, notamment au plan de la recherche des financements, comme au niveau de la captation des étudiants les plus dotés tant financièrement qu'intellectuellement. Modèle d'université où les questions de service public, égalité des chances, mais aussi les préoccupations proprement scientifiques et l'autonomie académique, sont manifestement reléguées au second plan, voire conçues comme autant de freins à la « nécessaire modernisation » de l'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation et de l'entrée dans la nouvelle « économie de la connaissance ».<sup>88</sup>

Par conséquent, on peut penser que l'autonomisation de l'enseignement et des tâches administratives vis-à-vis de la recherche va s'accroissant, pour ces deux raisons conjuguées : faire de la formation « appliquée » c'est-à-dire « professionnalisante », tandis

<sup>84</sup> *La Longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001, p 153.

<sup>85</sup> B.R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities : Organizational Pathways of Transformation*, New York, Pergamon Press, 1998.

<sup>86</sup> Humboldt lancera ainsi « un processus de transformation du corps professoral qui fait naître une nouvelle catégorie sociale, l'enseignant-chercheur. » Cf. Yves Gingras, « Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, juin 2003, p 3.

<sup>87</sup> Concernant l'usage de la référence germanique dans la fondation, ou la refondation, des universités au 19<sup>ème</sup> siècle : Christophe Charle, « Les références étrangères des universitaires : essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, juin 2003. D'une manière générale, c'est tout le numéro thématique de cette revue intitulé, « Entreprises académiques », qu'il faudrait citer ici.

<sup>88</sup> Concernant le rôle des instances européennes, et transnationales, dans les transformations contemporaines de l'université : Christian de Montlibert, *Savoir à vendre, l'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Editions Raisons d'agir, 2004.

que parallèlement la recherche est de plus en plus dépendante des sources de financements lui demandant d'être « appliquée » aux problèmes qui se posent à court et moyen termes sur un « territoire » donné et qui trouve ainsi une source de financements auprès des entreprises locales ou du conseil régional. D'où une autonomie de la recherche décroissante. La politique des établissements, comme celle des disciplines qui sont elles aussi plus ou moins dépendantes du marché local ou national (l'ancrage régional des sciences étant par exemple nettement plus affirmé) contribue ainsi à augmenter la division du travail scientifique, et pédagogique, entre établissements, enseignants, à favoriser leur spécialisation sur certains créneaux de recherche, comme d'enseignement, ainsi qu'à la recomposition des hiérarchies internes au monde académique, même si on observe toujours un certain antagonisme entre l'enseignement (nécessairement plus généraliste, notamment en premier cycle), et ce mouvement vers plus de spécialisation.

Ces transformations structurelles de l'Université sont imputables aussi aux choix politiques qui, depuis trente ans, s'appuient également sur l'injonction des 80% d'élèves arrivant au Baccalauréat corrélée à une volonté d'« ouverture » du Supérieur sur « l'entreprise » (idée largement diffusée dans les lycées, par le biais notamment des conseillers d'orientation) qui s'exprime en termes de « professionnalisation » des étudiants de plus en plus nombreux à rechercher, dans les études supérieures, un lien direct entre « l'offre de formation » et les débouchés sur le marché de l'emploi de leur région. Alors bien évidemment dans un pays aussi impeccablement hiérarchisé que la France, cette démocratisation/massification de l'enseignement supérieur s'est déjà faite par la « petite porte ». C'est-à-dire déjà par l'enseignement professionnel court (IUT, STS), les universités, et notamment, comme on l'a vu plus haut, par les facultés d'économie gestion, de lettres et sciences humaines, tandis que la médecine, comme le système des grandes écoles d'ailleurs, sont soigneusement restés à l'écart de ces évolutions, d'où un dualisme croissant entre les différents secteurs de l'enseignement supérieur et qui contredit quelque peu les discours contemporains relatifs à sa « démocratisation ». <sup>89</sup> Un nouveau public, moins préparé par ses antécédents scolaires à affronter l'enseignement supérieur, est donc arrivé à l'université, soit dans un univers faiblement doté tant en personnel qu'en matériel. D'où le phénomène de « secondarisation » de l'enseignement supérieur dénoncé par nombre de collègues, qui se plaignent aussi de la baisse du niveau des étudiants consécutive notamment de l'abaissement de la sélection lié à l'application de la réforme Bayrou (compensation inter et intra modulaire). <sup>90</sup>

### Logique comptable et logique pédagogique

Voici ce qu'un professeur de physique de 59 ans écrit à propos de l'évolution du public étudiant : « *En ce qui concerne le public étudiant, il y a une baisse du niveau dans les DEUG, car ce sont maintenant pratiquement les seules formations sans sélection à l'entrée. Les bons éléments vont ailleurs, sauf exception. Pour alimenter la 2<sup>ème</sup> année, il faut qu'il y ait des reçus en 1<sup>ère</sup> année. Pour alimenter la 3<sup>ème</sup> année, il faut qu'il y ait des reçus en 2<sup>ème</sup> année. Et ainsi de suite, jusqu'au Doctorat. On s'intéresse plus au nombre* »

<sup>89</sup> Cf. Abélard, *Universitas calamitatum*, op. cit., p 11 et suivantes.

<sup>90</sup> Charles Gadéa, « La réforme miraculeuse, ou quelques notes sur les effets de la compensation des notes », *La lettre de L.A.S.E.S*, n°30, 2001. L'évolution du public étudiant peut conduire certains enseignants à vouloir quitter l'université pour enseigner auprès d'autres publics. Témoin cette maître de conférences en chimie parisienne de 35 ans passée antérieurement par une école normale et qui souhaite : « être prof. en classes préparatoires aux grandes écoles. C'est gratifiant, les étudiants sont motivés et « reconnaissants » si le travail est bien fait. »

*d'inscrits dans les différents niveaux, qu'à leur qualité. Donner la possibilité aux jeunes (et aux moins jeunes) de faire des études supérieures est une chose, mais faire en sorte que tout le monde en soit capable en est une autre. »* Quand à cette maître de conférence en informatique exerçant dans une université d'outre mer en pleine expansion numérique, elle écrit : *« le fossé entre charge de travail et moyens disponibles s'agrandit de façon quasi exponentielle ! Ainsi, la charge d'enseignement est en forte croissance : le nombre d'étudiants augmente et leurs capacités d'autonomie diminuent (il y a de plus en plus d'étudiants de CSP très basses, c'est-à-dire sans aucune culture universitaire + tous les « bons » lycéens qui fuient l'université). L'université est encore loin de se résoudre à un rôle de garderie pour les 1ères années et à consacrer ses moyens aux 35% de « survivants ». Elle est aussi encore loin de se résoudre à devenir un super-lycée (voire un super lycée-pro). »*

Un écart croissant entre enseignement et recherche est constaté par les répondants. Ainsi, près de 30% des collègues estiment que la recherche ne nourrit pas, « ou pas nécessairement », leur enseignement. Et ce taux culmine à près de 42% chez les enseignants effectuant la majeure partie de leur service en 1<sup>er</sup> cycle, sachant qu'alors les maîtres de conférences sont particulièrement concernés. Ce phénomène induit la création d'un marché lucratif en plein développement, celui des manuels scolaires, dictionnaires, encyclopédies, la réduction de la taille, comme de la difficulté, des textes, exercices, problèmes proposés aux étudiants, *etc.*, mais aussi l'usage croissant de la photocopie dans les bibliothèques universitaires.

Mais il serait sans doute nécessaire de distinguer les disciplines qui, en fonction de l'usage académique, professionnel, que les étudiants en font, ont des profils sociaux, scolaires et démographiques différenciés, ce qui se répercute ensuite sur la distribution par postes, cycles d'enseignement, du travail des enseignants, leur niveau d'exigence académique, mais aussi les pratiques de travail, comme de lecture, de leurs étudiants. Ainsi par exemple aujourd'hui la psychologie, et surtout la sociologie mais aussi l'AES, *etc.*, sont plutôt des disciplines de 1<sup>er</sup> cycle. C'est-à-dire des disciplines de passage et d'orientation pour des étudiants qui n'y restent que le temps de faire un DEUG, ou une Licence, afin de se réorienter ensuite vers des formations plus professionnalisantes.<sup>91</sup> Inversement, les disciplines d'enseignement (lettres, histoire, *etc.*) ont relativement plus d'étudiants en 2<sup>ème</sup> cycle. Cette répartition différenciée selon les cycles s'accorde aussi avec le recrutement, comme avec les visées professionnelles des étudiants. En effet en DEUG de sociologie comme de psychologie, les étudiants sont d'origine moyenne ou populaire, scolairement moins dotés, et s'intéressent avant tout aux métiers du social (assistante sociale, éducateur, *etc.*). Alors que dans les disciplines d'enseignement, le recrutement social et scolaire est un peu plus élevé (plus de bacheliers généraux, « à l'heure », plus d'anciens élèves de classes préparatoires), et les formations, comme les débouchés professionnels, sont particulièrement normés par les concours de recrutement de l'enseignement de la fonction publique. Il est alors à constater une continuité plus évidente avec l'enseignement secondaire, mais aussi du premier au second cycle, un rythme de travail peut être aussi plus soutenu, ainsi sans doute qu'une proximité intellectuelle accrue entre étudiants et enseignants, les premiers pouvant, en raison de leur recrutement comme de leurs visées professionnelles, s'identifier plus facilement aux

<sup>91</sup> L'importance des DESS et du débouché de psychologue en psychologie contribuant néanmoins à mieux « lisser » les effectifs entre les cycles.

seconds. Manifestement, ces disciplines ont conservé un pourcentage « d'héritiers » non négligeable et entretenant un rapport plus familial au livre que les premières.

Aussi, et comme le souligne Stéphane Beaud, l'université est devenue plus duale que jamais ; toujours plus sélective, et elle reproduit les inégalités sociales.<sup>92</sup> La création de formations « professionnalisantes » ne profite pas, d'ailleurs, comme on aurait pu le penser, aux étudiants les plus éloignés socialement de la « culture universitaire » et de ses méthodes de travail. Le groupe Abélard indique que « *l'ouverture de l'enseignement supérieur aux enfants d'origine populaire reste (donc) très relative (...). Ainsi, la part des jeunes dont les parents sont cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale en premier cycle et en IUT est de 30% et passe à 37% en troisième cycle. En revanche, les enfants d'ouvriers, qui forment 13% des étudiants inscrits à l'université les deux premières années d'études, ne sont plus que 5% en troisième cycle* ». <sup>93</sup> De même, les offres de formation qui se veulent adaptées au marché de l'emploi et sont dites « professionnalisantes » n'aident pas la majorité des étudiants non préparés aux techniques de travail universitaires à s'inscrire dans ces formations, qui restent finalement très sélectives et peuvent donc être vues (pour la plupart d'entre elles) comme des instruments de reproduction des inégalités sociales et scolaires entre les publics étudiants.

Les choix politiques n'ont pas uniquement des effets sur les processus de sélection des étudiants. Nous avons vu qu'ils alourdissent les modes d'organisation des établissements, dont un des effets est l'accroissement prolongé ainsi que la complexification grandissante des charges d'administration, comme d'encadrement des enseignants. Ainsi, les universités pallient tant bien que mal à la pénurie des postes de gestion et d'administration, ainsi que d'encadrement pédagogique<sup>94</sup>, en offrant alors une sorte de service pédagogique minimum à des étudiants (notamment les bacheliers technologiques et professionnels), qui auraient pourtant le plus besoin d'un encadrement pédagogique rapproché (en particulier en 1<sup>er</sup> cycle)<sup>95</sup>, et en gérant l'urgence par l'instauration d'un processus durable de précarisation des personnels, en multipliant les contrats de travail à durée déterminée et mal réglementés (les vacataires, les personnels temporaires)<sup>96</sup>, en tentant enfin, depuis quelques années, de faire admettre à tous la

<sup>92</sup> Cf. Stéphane Beaud, *80% de réussite au bac... Et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, éditions La Découverte, 2002.

<sup>93</sup> *Universitas calamitatum...*, *op. cit.*, p. 20.

<sup>94</sup> En 2002, l'écart d'heures d'enseignement non financées et donc non pourvues en postes titulaires était de 3.378.031 heures, il serait comblé par les heures supplémentaires et par les emplois précaires. Les besoins du côté des personnels IATOSS seraient de 39 261 postes alors que seuls 36 852 sont pourvus, selon des données citées par le rapport du sénateur Lachenaud dans le Projet de loi de finance de 2002, cité dans *Universitas...*, *op. cit.*, p. 27.

<sup>95</sup> La fermeture des IUT, dont les taux d'encadrement sont nettement meilleurs et les pédagogies nettement plus « enveloppantes », vis à vis de ce type d'étudiant contribue à les orienter ensuite en masse, et « faute de mieux », vers l'université. En ces temps de dualisation croissante de l'enseignement supérieur, qui à la massification du contemporaine du public étudiant a répondu par un redoublement de ses hiérarchies internes, la comparaison des publics, conditions de travail, pratiques pédagogiques, *etc.*, des différents secteurs de l'enseignement supérieur s'avère particulièrement cruelle, et éclairante. Laquelle est déjà réalisée, en pratique, par les étudiants eux-mêmes. Un maître de conférences en physique de 37 ans d'une petite université de province écrira à ce propos: « *Quand les étudiants viennent d'une école, d'un IUT, leur désarroi provient, d'une part des équipements en travaux pratiques (faiblesse des moyens expérimentaux, des équipements informatiques), d'autre part, du fait qu'à l'université l'encadrement extra-scolaire est pratiquement inexistant (les étudiants sont livrés à eux-mêmes et doivent s'autogérer). Il est clair que la différence entre école d'ingénieur et université s'estomperait petit à petit si les moyens financiers étaient identiques.* »

<sup>96</sup> La multiplication des emplois précaires, de vacataires, entraîne à son tour une augmentation du travail administratif pour les enseignants titulaires. Un maître de conférences d'information communication de 35 ans

nécessité de modifier radicalement les définitions des obligations et devoirs des enseignants-chercheurs, dans le cadre notamment d'une redéfinition d'ensemble des tâches de l'université. Comme l'écrit ce maître de conférences en sociologie de 40 ans : « *Quand on diminue les personnels administratifs, que l'on développe la précarité, que l'on se contente de maintenir à l'identique un encadrement pédagogique, au demeurant profondément inégalitaire selon les disciplines, et que l'on augmente l'offre de formation à moyens constants, il faut bien que les cours se fassent malgré tout. C'est le pari de ces politiques, et par éthique/ethos nous le faisons, avec le sentiment du devoir accompli, l'estime de soi (etc.), tout en sachant également que toute cette énergie n'est jamais considérée, ni par l'Etat ni par les pairs, comme du travail. Ne pas publier, c'est ne pas travailler... Je m'arrête là !* »

Ainsi, à l'expansion des « offres d'enseignement » et des besoins d'encadrement des étudiants, les universités répondent par la diversification des statuts d'universitaires, à laquelle s'adjoint souvent la précarité du poste. Or, les fonctionnaires de l'enseignement détachés aux postes d'enseignants à l'université ou les divers autres « intervenants » venant de corps et de métiers variés, ne sont que rarement docteurs, et n'ont pas connu les processus de socialisation de/par la recherche. Souvent très compétents dans le domaine où ils sont sollicités (enseignement, interventions dans des DESS, etc.), ils introduisent d'autres manières de penser le métier d'universitaire, la recherche n'étant plus guère la référence majeure de la formation.<sup>97</sup> On se trouve donc au prise avec une logique en boucle : les modifications de statut ne peuvent qu'être acceptées par la majorité des universitaires, soit parce qu'ils assument au quotidien la dégradation continue des conditions de travail relatives à ces politiques universitaires, soit qu'ils appartiennent à des corps, disciplines, établissements où la question de la recherche et de son articulation avec les autres activités ne se posent pas, plus, ou peu.

L'interdisciplinarité, promue dans les propositions du LMD, donne un élan nouveau à ces divisions internes du travail. Ne privilégiant pas d'emblée une logique de formation « par la recherche » — logique qui nécessiterait d'abord une solide formation de la pensée et des actes de recherche dans une discipline singulière, pour être ensuite à même de mobiliser d'autres systèmes de pensée, d'autres types de production de données, etc. — elle répond plutôt à l'injonction des formations « professionnalisées », à savoir de proposer des formations répondant au plus près des besoins des marchés de l'emploi et centrées sur l'étude d'objets socialement préconstruits, et donc plus facilement « lisibles » pour les étudiants, comme d'éventuels employeurs et financeurs.<sup>98</sup> Et c'est sans doute

---

d'une grande ville de province responsable de diplôme écrira à ce sujet: « *cela implique la recherche des vacataires (on « roule » avec + de 95% de vacataires), c'est ce qui consomme le plus de mon temps, préparation d'emplois du temps divers avec tous les problèmes que cela suppose, suivi des étudiants y compris en stage, relais entre les vacataires (souvent non payés à temps, donc en colère) et l'administration de l'université qui fonctionne comme on le sait si mal !* ».

<sup>97</sup> Certains de ces nouveaux formateurs, recrutés surtout parmi les agrégés du secondaire, viennent cependant à l'université parce qu'ils ont le projet de faire une thèse et de travailler dans la recherche. Mais, pris par des charges de travail croissantes, ce projet est souvent mis à mal et ils en viennent à souffrir d'une situation où ils ont le sentiment de n'être que des enseignants-chercheurs partiels, dont le travail n'est guère reconnu par leurs pairs.

<sup>98</sup> En fait, l'interdisciplinarité n'a pas le même sens selon les cycles et l'usage qu'on en fait. Un professeur de sciences de l'éducation d'une grande ville de province répondant à la question de ce qui pourrait favoriser le développement de la recherche à l'université écrira notamment : « *la constitution d'équipes monodisciplinaires (plus exactement en « monoappartenance » en sciences humaines est une catastrophe : elle oblige les enseignants d'une même discipline ou enseignants d'une même formation à travailler sur un projet de recherche*

dans les disciplines, établissements les plus proches du marché (nous pensons notamment aux plus professionnalisés), ou encore ceux entretenant une relation lointaine, voire relâchée, avec la production des données et la recherche, que se trouvent la plupart des acteurs qui contribuent à accélérer le processus de transformation de l'Université, par lequel la production scientifique et le travail de recherche deviennent peu à peu les pièces secondaires (c'est-à-dire après avoir fait face à l'urgence, quand on a le temps... ) du métier d'enseignant chercheur.

Cependant, il serait insuffisant d'incomber les réorientations contemporaines de l'université et des pratiques des universitaires uniquement à des évolutions structurelles échappant plus ou moins à la volonté, comme à la conscience, des agents. En effet, il est important d'analyser aussi ce qui se passe à l'intérieur des départements et des UFR, de regarder au plus près des relations entre collègues, de voir comment, finalement, ces évolutions sont mises en oeuvre concrètement au travers de choix pris quotidiennement lors des conseils d'UFR, ou de département, par exemple lors de l'élaboration des « offres de formation, ou des « axes de recherche » des laboratoires. Ainsi, les divergences politiques sur le travail universitaire se produisent aussi à la faveur des clivages internes à la profession, lesquels donnent lieu à des investissements pédagogiques, scientifiques, administratifs différenciés, et donc à des trajectoires académiques différentes, ainsi qu'à des doubles jeux sans fin, visant notamment à cumuler profit économique et profit symbolique, ou à convertir l'un dans l'autre. Ces clivages résultent d'histoires institutionnelles articulées à des espaces de recherche propres à chaque discipline, ou champ disciplinaire ; ils varient aussi en fonction de la place et de la nature du travail que les chercheurs, individuellement ou collectivement s'imposent, de la nature de leur recrutement comme de celle du groupe étudiant, de la position relative de chaque discipline, sous discipline, spécialité, établissement, dans la hiérarchie académique, *etc.*

La majorité des répondants restent pourtant attachés à l'articulation entre enseignement et recherche, qui fait la spécificité du métier d'enseignant chercheur. Ainsi 80,7% d'entre eux s'opposent à l'instauration d'un statut uniquement d'enseignant à l'université (Cf. Rapport Belloc)<sup>99</sup>. Témoin ce maître de conférences en génie informatique travaillant en IUT : « *Franchement non. Ce qui est intéressant dans le statut de MCF, c'est de pouvoir transmettre des connaissances grâce au recul que l'on prend en recherche et d'un autre côté, l'enseignement nous remet les pieds sur terre. Le contact avec les industriels dans le cadre des stages est très souvent bénéfique pour la recherche finalisée. Un MCF uniquement enseignement, c'est quasiment un PRAG. On pourrait déjà nous passer nos heures de TP en heures de TD en termes d'équivalence horaire, cela nous ferait moins d'heures en présentiel et cela libérerait des heures pour la recherche.* » Cela dit, on observe que si 13,4% des répondants seulement se déclarent favorables à l'instauration d'une telle mesure, ce taux s'élève à 21,6% chez les enseignants travaillant en IUT, IUFM et autres écoles plus professionnelles, pour culminer à 22,7% dans les sciences appliquées (les chimistes y étant les plus favorables), contre 4,7% par exemple chez les répondant en

---

*commun (sinon pas de financement), alors que chacun, dont la spécialité est nécessaire pour la formation dans laquelle il enseigne, a pour collègues de recherche ceux des autres universités. Résultat : l'équipe est virtuelle et l'enseignant travaille sans crédit ni reconnaissance (institutionnelle et financière). Même les crédits pour colloques (mode de rencontre entre collègues travaillant sur des sujet identiques ou proches) dépendent de ces équipes monodisciplinaires (monoappartenance). On tue la recherche en sciences humaines. Elle se réduit à de la méthodologie, à de l'administration et à de la communication. »*

<sup>99</sup> Ce qui n'a rien d'étonnant, attendu que nombre de répondants ont signé la pétition contre ce même rapport.



lettres histoire qui, étant pour la plupart préalablement passés dans l'enseignement secondaire, sont particulièrement attachés à l'union de ces deux métiers. Les clivages entre disciplines, établissements sur cette question sont donc bien réels.

### Seriez-vous favorable à l'instauration d'un statut MCF uniquement « enseignant » ?

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appli	Total
Oui	17,9%	4,7%	9,2%	11,1%	13,2%	22,7%	13,4%
Non	75,0%	89,1%	87,7%	83,3%	78,9%	71,8%	80,7%
Non réponse	7,1%	6,3%	3,1%	5,6%	7,9%	5,5%	5,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La majorité des répondants sont néanmoins hostiles à l'instauration d'un statut de ce type et nombreux sont ceux qui proposent des alternatives. Une maître de conférences en langues d'une petite université de province écrit par exemple : « *Non, je pense que cela produirait de nouvelles hiérarchies et je crois à l'enrichissement de l'enseignement par la recherche. En revanche, on pourrait introduire la possibilité de ne faire que de l'enseignement, ou que de la recherche, pendant deux ou trois ans consécutifs par exemple, et plusieurs fois dans la carrière.* » Certains hésitent toutefois entre la possibilité d'endosser cette charge unique par les « volontaires », et le danger de voir toute une profession basculer dans un statut et une mission considérée comme plus « rentable » par une partie des gestionnaires et des acteurs politiques de l'université. Une maître de conférences en informatique d'une petite université de province écrira à ce propos : « *Oui, s'il est librement choisi par le Mdc, s'il est accompagné de perspectives de carrière. Je ne serais pas du tout intéressée, mais ça permettrait à des personnes comme moi qui aimerait en faire plus en recherche, d'être plus disponible pour cela. Un changement de statut, quel qu'il soit, doit être librement choisi par le Mdc.* » Quant à ceux qui y sont franchement favorables, on note que c'est souvent l'absence d'investissement dans la recherche de certains collègues qui motive leur prise de position : « *Ca éviterait que ceux qui ne font pas de recherche touchent un double salaire avec leurs heures sup, alors qu'ils ne font que la moitié de leur boulot !* »

#### « On a plus le temps de lire des livres »

Voici le témoignage d'une maître de conférences en histoire de 40 ans exerçant en région parisienne, et dont le conjoint est aussi maître de conférences. Elle est normalienne, agrégée d'histoire et a un enfant en bas âge. Elle vit une augmentation de ses charges de travail administratives qu'elle estime durable : « *La gestion collective de l'enseignement au sein d'un département devient de plus en plus complexe. Les anciens ont « déjà donné » et les jeunes sont du coup systématiquement réquisitionnés.* » Pour décrire les modalités de recherche dans sa discipline, elle parlera de : « *constitution d'un corpus de sources à exploiter pour une recherche historique : travail dans les dépôts d'archives, lecture en Bibliothèque, principalement à la BNF, travail d'écriture. Communications dans des séminaires, colloques, journées d'études, rédaction d'articles ou de livres.* » Pour elle, vie privée et vie professionnelle ne sont pas du tout séparées : « *J'effectue l'essentiel de mon travail chez moi. Je travaille tous les soirs, je travaille une grande partie des vacances. Je passe beaucoup de temps chez moi à écrire et à lire mon courrier informatique. L'impératif de la recherche ne me quitte jamais, puisqu'à la maison tout tourne autour de la question : de combien de temps puis-je disposer pour*

*travailler « pour moi ? » Néanmoins, elle a le sentiment de prendre beaucoup de temps pour sa vie privée : « mais un temps nécessaire (élever un petit enfant), qui rend douloureuse et stressante (faute de temps) l'activité de recherche. » Actuellement, elle fait une recherche sans financement et chiffre à 25.000 francs le budget total de ses recherches pour les cinq dernières années. Afin de favoriser le développement de la recherche universitaire, elle propose de : « donner aux enseignants du temps, notamment en permettant des congés sabbatiques et en réduisant les charges administratives. » Elle se déclare hostile à l'idée d'un statut de maîtres de conférences uniquement enseignant : « Non, les MCF sont motivés par la recherche et la reconnaissance passant par les travaux de recherche, ils seraient totalement déconsidérés, y compris par les étudiants. A l'université, tout le monde doit apporter sa pierre à la recherche. »*

*En conclusion de son questionnaire, elle écrira : « Il m'est quasiment impossible d'évaluer le nombre d'heures que je consacre aux différentes tâches (enseignement, administration, recherche), car elles sont inégalement réparties dans l'année et n'ont pas forcément un créneau horaire qui leur est consacré (Cf. les coups de fils et les courriers électroniques à écrire et à lire qui phagocytent le temps passé au domicile). Consacrer ses vacances à la recherche est difficile à traduire en nombre d'heures hebdomadaires sur l'année. En plus, je pense à mon travail sans arrêt, en faisant la cuisine, en promenant ma fille, etc. J'ai l'impression d'être un enseignant chercheur à temps plein. Le problème du métier me paraît surtout de concilier l'enseignement (et tout ce qui va avec : multitude de réunions, tâches pédagogiques et administratives) avec la recherche. Surtout quand on élève des enfants très jeunes. Pour maintenir un temps décent pour la recherche, on a le sentiment de sacrifier tout le reste, ou on le fait de mauvaise grâce. On n'a plus le temps de lire des livres (hormis ceux qui relèvent directement du champ de recherche strict), pas même les travaux de mes collègues ce qui est un comble ! »*

La logique pragmatique conduisant à l'éclatement du statut d'enseignant chercheur tire aussi une partie de sa force des conflits internes et des divisions entre collègues, largement marqués par les rancœurs et les jalousies<sup>100</sup>, autant qu'à la remise à plus tard incessante du travail (nécessairement douloureux) de réflexivité qu'il faudrait mener collectivement à propos des évolutions contemporaines du métier d'enseignant chercheur, comme de l'université en général. Face aux difficultés, beaucoup se désengagent vis-à-vis des débats de fond concernant l'avenir de l'université, comme de la recherche, et privilégient du même coup une logique à la fois plus individualiste et carriériste, dont les bénéfices sont, il est vrai, plus évidents à court terme. Les divisions et l'individualisme inscrits dans la pratique finissent par avoir le dessus sur le souci de faire fonctionner correctement le collectif de chercheurs.<sup>101</sup> L'image de l'universitaire agissant en profession libérale, ou mieux encore en créateur libre (voire « subversif ») et plus moins « irresponsable », tout en bénéficiant d'un statut de fonctionnaire, prend alors du poids dans les représentations communes, auxquelles s'ajoutent celles qui les présentent comme des privilégiés, travaillant peu (8 heures par semaine), qui ont quatre mois de vacances<sup>102</sup>, passant plus de temps chez eux qu'au travail, et menant ainsi plus d'activités « non professionnelles »<sup>103</sup> que rendant de véritables services à la collectivité qui les rétribue. Le

<sup>100</sup> CERC, *Les enseignants-chercheurs... op. cit.*, p. 146.

<sup>101</sup> Les auteurs de l'étude du CERC parlent à ce propos de « *civisme critique et individualiste* », *Les enseignants-chercheurs... op. cit.*, cf. p. 140.

<sup>102</sup> Cf. Jodelle Zetlaoui, *L'universitaire et ses métiers...*, *op. cit.*, p. 13.

<sup>103</sup> CERC, *Les enseignants-chercheurs... op. cit.*, cf. p. 14.

problème étant que ces préjugés peuvent aussi être plus ou moins complaisamment diffusés par des collègues (ce qui n'est pas rare en raison de la progression paradoxale, mais finalement compréhensible, de l'anti-intellectualisme dans le milieu), ce qui contribue encore plus à accentuer l'antagonisme latent entre « chercheurs », « enseignants » et « administratifs ».

Mais si ces clivages s'exacerbent, c'est aussi parce qu'ils reposent sur des conditions matérielles d'exercice globalement très dégradées pour tous les personnels, les enseignants-chercheurs comme les personnels administratifs. Et si on se fie aux résultats de notre enquête, on constate qu'ils sont nombreux à tenter d'aménager leur espace de travail, comme ils le peuvent, ce qui devient de plus en plus difficile au sein des établissements. Comme l'écrit ce professeur en études romanes de 45 ans : « *la part recherche, la dimension créative de ce métier semble devenir un luxe, un privilège qu'on nous concède encore (pour combien de temps ?), alors qu'elle est (devrait être) l'essence même du rôle social de l'enseignant chercheur.* » Ce qui, du coup, se fait au détriment de leur vie familiale et privée, laquelle sert finalement de « variable d'ajustement » pour dégager du temps en faveur de l'activité de recherche. Certaines jeunes femmes paient ainsi le prix le plus fort, prises entre différentes responsabilités, injonctions, devant faire avec la « charge mentale » découlant des connexions entre leurs espaces et les temps quotidiens de travail<sup>104</sup>, de chercheuse et d'enseignante, de mère, de ménagère, de responsables d'année ou de filière, *etc.* Au final l'évolution de leur carrière en pâtit largement, puisque aucune gratification de poids vient récompenser cette charge mentale et de travail supplémentaire.

## Un nouvel *ethos* académique ?

### 1. Une entreprise de formation

Les IUT préparent au diplôme universitaire technologique et leur mode d'organisation est très différent de celui des départements universitaires. Le lien entre formation et débouché professionnel est le principe de leur mise en place au milieu des années 1960, en revanche, jusqu'en 1999, ils ne formaient pas au-delà d'un Bac +2 (le DUT). Contrairement aussi aux formations générales ou professionnelles universitaires, un programme pédagogique national permet la coordination des formations à l'échelle nationale. Chaque spécialité, quel que soit le lieu de formation, obéit à des directives nationales, tout en ayant une marge d'adaptation locale (déterminée à 20%) pour élaborer son programme. La rationalisation se veut ainsi déterminante. Elle va de pair avec une division du travail. Les IUT répondent, dans bien des aspects, au modèle de l'entreprise.

Carole, 33 ans, a un Doctorat de sociologie. Elle a commencé à travailler dans un IUT, en tant qu'ATER alors qu'elle était en 3<sup>ème</sup> année de thèse. Elle intervenait en psychosociologie et communication. L'obtention de ce poste s'est faite à la suite d'une audition devant le directeur et les chefs de département — au cours de laquelle on lui a précisé les attentes de l'IUT vis-à-vis d'elle et on lui a demandé une « implication personnelle forte » —, et avant que le choix ne soit validé par la commission de spécialistes. La demande d'implication va de pair avec la nécessité d'autonomie du

<sup>104</sup> Pour la description des modalités de la « charge mentale » des mères de famille, travaillant, voir Monique Haicault, *L'expérience sociale du quotidien, corps, espace, temps*, Ottawa, Presses de l'Université, 2000, et Marie-Blanche Tahon, *Sociologie des rapports de sexe*, Rennes et Ottawa, PUR et Presses de l'Université d'Ottawa, 2004.

contractuel : il organise la formation qu'il doit mettre en place, en détermine le nombre d'heures et dispose en retour de conditions matérielles de travail satisfaisantes. L'organisation de la formation à l'IUT tranche avec ses expériences antérieures dans des départements universitaires, où elle avait donné quelques cours, comme vacataire. Après deux ans en tant qu'ATER, elle a été recrutée comme ingénieur de recherche contractuel et elle a occupé, à ce titre, les fonctions de chef de projet : il s'agissait d'étudier la « faisabilité » d'un nouveau département. Entre temps, elle a soutenu sa thèse et obtenu sa qualification (section 19). A la fin de l'année, elle a été recrutée comme maître de conférences. Elle insiste pour dire que les conditions de recrutement et de titularisation dépendent de l'acceptation de l'investissement dans l'organisation administrative et pédagogique l'IUT, ce qui engage une forte disponibilité : être sur place, prendre des responsabilités, donner les cours, suivre les étudiants en entreprises, travailler en équipe, participer aux sélections, faire les emplois du temps, sont les pré-requis du poste. Ayant eu des expériences antérieures dans des associations, et « intéressée » par le monde de l'entreprise, ces conditions sont vécues comme « normales ».

La rationalité du travail laisse largement de côté la recherche, qui d'ailleurs n'est pas une condition de recrutement interne des maîtres de conférences (bien qu'il faille avoir obtenu sa qualification au CNU et passer devant la commission de spécialistes). On a davantage à faire à une organisation entrepreneuriale de la formation, qu'au fonctionnement des universités reposant sur l'articulation enseignement et recherche. Les compétences du chercheur peuvent toutefois être utilisées par le directeur et l'équipe. Cependant nombre d'enseignants, largement occupés par leurs différentes responsabilités, laissent de côté la recherche. *« En occupant un poste de Maître de Conférences à l'IUT, je m'attendais à me voir proposer des responsabilités administratives assez rapidement. L'occasion s'est présentée lorsque la chef de département GEA n'a pas renouvelé son mandat. Elle m'a contactée et m'a demandée si le poste m'intéressait. Je ne voyais pas trop en quoi cela consistait, mais je savais que je m'étais engagée à prendre en charge ce genre de responsabilité en entrant à l'IUT. Je l'ai donc accepté en me disant toutefois que c'était bien tôt par rapport à ma carrière d'enseignant chercheur. Je venais juste de terminer ma thèse et j'entrais dans la phase de valorisation de mes travaux. Je pensais qu'il allait m'être difficile de mener les deux tâches (responsabilité d'un diplôme et valorisation des travaux issus de la thèse). Le discours ambiant sur ce point est que l'on ne peut mener de front ce genre de travaux, et qu'il vaut mieux ajourner ses perspectives de recherche ».*

## **2. La charge mentale et physique des espaces-temps**

Si, en partie, Carole fait de « nécessité vertu », ses dispositions acquises lors de sa formation en sociologie et économie et lors de ses expériences personnelles, la conduisent à apprécier son emploi à l'IUT, notamment pour le travail en équipe, la possibilité d'exercer une autorité, même si cela ne va pas de soi et qu'elle ait à accepter les tensions avec certains collègues. Elle a surtout le sentiment d'être efficace, d'avoir le pouvoir de faire aboutir des projets, d'avoir une capacité de maîtrise et de décision. Par ailleurs, ses compétences de chercheur l'amènent à porter un œil analytique sur le fonctionnement de l'IUT. Ainsi, elle estime mettre à profit ses compétences en menant ensemble les activités qu'elle apprécie : la gestion, la direction et la recherche. Le maintien d'une activité de recherche et de valorisation des travaux reste toutefois difficile. *« J'ai rapidement décidé de réorienter mes travaux de recherche sur des domaines en lien avec mon travail à l'IUT, en faisant le pari de réussir à mener de conserve une activité de recherche et une responsabilité de diplôme. Pour l'instant le pari tient puisque je dirige actuellement une recherche portant sur les modalités de la socialisation professionnelle des étudiants d'IUT (...). La rédaction d'un rapport est en cours, et trois communications à des colloques (en mai et juin 2005) ont été acceptées ».*

Les conditions matérielles de travail, qu'elle juge « très bonnes » participent de l'acceptation des règles du jeu de son emploi. Sur le modèle de l'entreprise accordant à ses « cadres » certains « avantages matériels » pour qu'ils puissent se consacrer à leur travail, elle bénéficie d'un téléphone portable, d'un matériel informatique, du remboursement intégral des frais de déplacements sans avoir à faire l'avance, elle peut compter sur le secrétariat qui gère les réservations d'hôtel et de train. Elle précise aussi qu'elle voyage toujours en 1<sup>ère</sup> classe. Un autre aspect commun aux cadres d'entreprise est l'impression d'autonomie, qui, en contre-partie, engage une forte disponibilité « pour « l'entreprise », qu'elle doit bien combiner avec le rythme de ses enfants et les impondérables de la vie de famille : *« Bénéficiant du statut de Maître de conférences, je n'ai pas (contrairement aux membres de mon équipe : ingénieurs d'étude ou de recherche, ou administratifs) à donner mes heures de présence à l'IUT, ni même à poser de jours de congés pour mes vacances. Personnellement, je considère que pour bien occuper mes fonctions de chef de département, je dois être présente, visible, accessible aux gens de mon équipe (et aux autres personnes de l'IUT) de façon très régulière. Je me rends donc à l'IUT quatre jours sur cinq (tous les jours sauf le mercredi), du matin au soir (de 9h15 à 17h30 environ). En fait, je ne travaille qu'exceptionnellement chez moi en journée (plus régulièrement en soirée, et pratiquement jamais en week-end). Concernant les congés scolaires, je me cale sur le rythme scolaire de mon fils et sur les vacances prises par l'assistante maternelle qui garde mes enfants. Quand elle ne prend pas ses vacances (comme en février par exemple), je ne les prends pas moi-même et je vais travailler, au moins à mi-temps. Lorsque je ne peux me rendre sur mon lieu de travail, j'en avertis par avance l'équipe et je les invite à me contacter grâce à mon téléphone portable professionnel. De même, lorsque je fais mes visites en entreprise (environ 35 fois par an), je prévient mon équipe de ce que je suis en train de faire. J'en attends de même de leur part, et il me semble sain (pour nos relations de travail) qu'ils sachent toujours où je suis et ce que je fais et surtout que je suis au travail, même quand je ne suis pas physiquement présente dans mon bureau »*. Ces contraintes nécessitent du même coup une capacité à rationaliser ce qui peut l'être, à routiniser certaines tâches, comme les cours.

Carole correspond au portrait type des femmes travaillant, constitué par Monique Haicault, qui montre la complexité de leurs dispositions à organiser, harmoniser, tenir ensemble et synchroniquement plusieurs « temporalités », plusieurs espaces de vie, responsabilités à la fois (travail, famille, éducation des enfants, organisation domestique...). Monique Haicault parle de « charge mentale » pour décrire les modes de gestion du quotidien de ces catégories de femmes qui mettent en œuvre au moins deux compétences majeures : l'autodiscipline dans la maîtrise des espaces-temps et le savoir-faire gestionnaire des temps, des espaces, de soi et dès lors, des autres. A ces compétences s'ajoutent les injonctions extérieures et personnelles sur le devoir de « tout bien gérer ». Ce qui du coup suppose d'accepter de « lâcher un peu de lest » dans certaines activités quotidiennes.<sup>105</sup> Les routines de Carole peuvent s'appliquer aux cours uniquement, attitude facilitée par le fait qu'elle bénéficie de décharges d'enseignement importantes, en comparaison avec les décharges accordées par les Universités aux enseignants-chercheurs prenant des responsabilités au sein de leurs départements. Et puis elle a mis en place une façon de « gouverner » qui lui est propre. Elle délègue des activités comptant sur les compétences des collègues avec qui elle travaille, tout en reconnaissant bénéficier d'un encadrement important (bien qu'insuffisant) en personnels administratifs.

*« (la charge de chef de département) : Pour moi, je compte quatre missions principales. Il s'agit : d'animer l'équipe de son département; de donner la ligne de conduite générale et*

<sup>105</sup> Cf. Monique Haicault, *L'Expérience sociale du quotidien. Corps, espace, temps*, Ottawa, Presses de l'Université, 2000.

*politique de son département (dans la lignée de celle de l'IUT) ; d'être le représentant auprès de différentes instances de son département ; de finaliser un certain nombre de dossiers (demandes de financements ; bilans des promotions sortantes ; créations de licences professionnelles...). Une grande partie de mon travail consiste à assister (et donc à avoir si besoin préparées) à des réunions en présence de différents interlocuteurs ».*

Le rythme, la durée et les objectifs des réunions sont également fortement rationalisés sur des périodes hebdomadaires, semestrielles et annuelles. Ainsi, chacun, selon ses « fonctions », sait précisément pourquoi il est en réunion, et quel type de décision doit être pris à leur issue. *« Mon travail est rythmé par un très grand nombre de réunions (entre 15 et 30 par mois) auxquelles je ne participe pas toujours directement. D'ailleurs, il y a souvent plusieurs réunions en même temps et je dois faire un choix, apprendre à me faire représenter et à récupérer au plus vite les informations qui y ont été données. Contrairement à certains à l'IUT qui ont tendance à déplorer cette « réunionnite », je considère que toutes sont nécessaires et intéressantes. Contrairement aux réunions en fac de socio ou dans mon labo de recherche, il ne m'est pas encore arrivé de repartir d'une réunion à l'IUT en me disant que j'avais perdu mon temps. Le problème réside plutôt dans le nombre, et je le règle par la délégation. La particularité de mon travail réside ainsi dans l'immense masse d'informations que je dois avoir en tête à tout moment et que je dois récupérer, comprendre, diffuser aux personnes concernées, et utiliser pour faire des choix et prendre des décisions ».*

Rationalisation des espaces de travail (elle travaille essentiellement à l'IUT) et rationalisation du temps de travail et de ses « rythmes » sont les éléments structurants de l'organisation de son poste de chef de département. Cette organisation spatio-temporelle se combine avec le fait que les personnels sont assez nombreux (plus en tout cas que dans les départements universitaires), et mobiles : beaucoup de contractuels changent d'emploi ou combinent des temps partiels à l'IUT et ailleurs ; les personnels administratifs (surtout des femmes) tendent de plus, d'après Carole, à vivre leur poste comme étant de l'ordre du « choix » : elles peuvent partir dans le privé si elles le souhaitent, ou arrêter de travailler, etc. Beaucoup le font, d'autres le pensent et semblent dès lors vivre « heureuses » au travail. La mobilité des catégories de contractuels, et la flexibilité de leurs conditions d'embauche, compensent finalement la réticence des enseignants-chercheurs titulaires, à prendre des responsabilités administratives.

### **3. Des contractuels pour faire tourner « l'entreprise »**

Ces conditions d'organisation de l'entreprise de formation ont des effets certains sur l'organisation du travail de chacun et du même coup sur les relations interpersonnelles : si cela ne « marche » pas avec quelqu'un, l'on peut compter sur le fait qu'il partira sous peu, demandant une mutation par exemple ou changeant de fonctions, ou que soi-même on ne demeurera pas à vie dans le même lieu de travail, à la même place, et surtout entouré des mêmes personnes. Il est donc inutile de « ronger son frein ». Certes les conflits existent, mais n'ont pas de conséquence sur le long terme. Aussi Carole décrit-elle son rapport aux autres en évoquant la « bonne ambiance », la « connivence » entre elle et les membres de son équipe ; elle a le souci d'entretenir de telles relations par la mise en œuvre de savoir-faire qui lui sont propres :

*« Je pense que c'est un point important à souligner car cela signifie que je n'ai pas eu à me battre pour mériter mon héritage et instaurer ma place de chef. Il y avait dès l'origine une bonne entente, du respect et une connivence avec l'équipe en place. Ce qui signifiait en revanche des attentes assez fortes de la part des membres de cette équipe concernant la façon dont j'occuperai le poste. Et s'il m'a été reconnu d'emblée une confiance, il a tout de même fallu montrer que j'étais à la hauteur des attentes que l'équipe plaçait en moi. J'ai une haute opinion des compétences, connaissances professionnelles des*

*membres de mon équipe. Je trouve que ces gens ont globalement été bien recrutés, qu'ils sont plutôt performants dans les postes qu'ils occupent, et qu'ils ont des connaissances que je n'ai pas sur des domaines nécessaires au fonctionnement du département, dont j'attends qu'ils me fassent part [...] Parfois, alors que je pourrais travailler sur certains dossiers chez moi, je ne résiste pas au plaisir d'aller à l'IUT, afin de bénéficier de la bonne entente et de la dynamique de groupe [...] ».*

*« Pour que cette bonne ambiance ne se détériore pas, j'ai quelques « trucs et astuces » :*

- je ne transforme jamais mon discours sur le travail des uns et des autres. Quand le travail est bon, je le signale à la personne et je le fais savoir à l'équipe de direction de l'IUT ; et quand il est mauvais, je convoque la personne pour le lui dire, sans en parler aux autres membres de l'équipe.*
- je transmets à chacun les appréciations que j'ai à fournir par écrit et pour la DRH de l'Université. Ainsi, chacun reçoit un texte identique (le concernant uniquement) à celui que j'ai envoyé à la DRH.*
- je prends part aux tâches, même les plus ingrates (comme faire du café, parce que je suis nulle en café), ou des photocopies.*
- en revanche, je rappelle s'il le faut, qu'au final, c'est moi qui tranche lorsqu'il y a des décisions à prendre.*
- je tente de tenir compte des remarques qui me sont faites et d'imaginer les solutions d'amélioration demandées.*
- je ne passe pas mon temps à me remettre en question ni à juger tous les gens avec qui je travaille en fonction d'objectifs impossibles à tenir (je n'attends pas de mes collaborateurs qu'ils soient irréprochables sur tous les points, mais au moins sur certains qui me paraissent vitaux pour le département). Pour moi, considérer que je suis compétente pour occuper le poste que j'occupe n'est pas une forme de prétention mais un postulat doué d'une efficacité pratique car en évacuant cette question, je peux concentrer mon énergie à assurer les différentes tâches de ma mission ».*

A la question de savoir ce qui pourrait améliorer les conditions de travail à l'Université, Carole pense à des assouplissements de fonctionnement du service public en général, et de l'université en particulier. Elle évoque le manque d'élasticité des mouvements de personnels statutaires, qui permettrait de placer les individus aux postes pour lesquels ils peuvent être « efficaces » rapidement ; il faudrait ainsi introduire davantage de possibilités de se faire muter, et même d'exercer d'autres emplois (s'ils le désirent) dans la fonction publique, mais pourquoi pas en ayant également la possibilité de faire des expériences dans le privé. Elle souhaiterait que le Ministère ait des délais de réponse plus courts quant aux décisions d'habiliter ou non les diplômés ; qu'il octroie plus de moyens pour le recrutement des personnes contractuelles et que celles-ci bénéficient de possibilités d'évolution de carrière. La mise en place de primes récompensant le travail bien fait, des titulaires et des contractuels serait aussi utile.

#### ***4. La recherche comme critère important de la définition de soi***

On constate ici que Carole n'évoque absolument pas la question de la place de la recherche. Elle a choisi de lui en accorder malgré les contraintes temporelles et la charge physique et mentale qui découlent de son activité professionnelle. Ainsi, elle s'oblige à se dégager du temps chaque jour « *pour faire quelque chose se rapportant à ma recherche* » (lecture, projet de communication...) ; elle peut effectivement le trouver car son sujet de recherche est partie prenante du fonctionnement pédagogique de l'IUT, il répond en cela à une « demande locale », ou du moins elle a participé à créer cette demande en ajustant ses préoccupations théoriques avec le terrain de recherche qu'est l'IUT. Du même coup, elle a pu obtenir des moyens financiers pour déléguer un certain nombre de tâches de recherche à des étudiants qui ont été rémunérés pour mener des entretiens et les retranscrire. Elle avoue tout de même que parfois « *il est vraiment difficile d'arriver à*

*caser ce temps de recherche et pour moi, c'est pénible à vivre (je les appelle « les journées pourries »), même si ce que j'ai fait est par ailleurs très intéressant. Mais j'ai besoin de voir avancer mes travaux de recherche chaque jour, sinon, ça m'inquiète, et je ne trouve plus le sens de ce que je fais à côté. J'ai l'impression de me mettre une sorte de pression sur ces activités de recherche, qui par ailleurs, ne sont pas du tout demandées et ne constituent pas l'ordinaire d'un chef de département ».*

La reconnaissance de soi, en tant qu'enseignant chercheur reste donc un point important pour elle, et conduit à des « tiraillements » moraux, physiques et psychologiques entre vie privée et travail, ainsi qu'une grande fatigue. : *« J'ai choisi de ne pas travailler le mercredi, car j'ai envie, besoin d'être très présente auprès de mes enfants : les faire garder du lundi au vendredi me paraîtrait être inhumain pour eux comme pour moi (je ne sais pas comment font les autres parents). J'ai envie de partager de grands moments avec eux, et de les voir grandir ».* Au final, en tant que chef de département, son temps et son énergie sont consacrés à faire face à un quotidien *« qui bouge tout le temps »*, qui est fait d'imprévus, de changements qui la conduisent à, sans cesse, devoir réorganiser ce qu'elle avait prévu, et à jongler avec les courriers à écrire, les personnes à convoquer, les dossiers à constituer, les réponses aux mails, etc.

### **5. Réformes**

La réalité de ses fonctions ne la conduit cependant pas à adhérer aux propositions de réforme du statut d'enseignant chercheur du rapport Belloc. Elle y voit plusieurs pièges. En premier lieu, la constitution des catégories d'enseignants chercheurs lui semble dangereuse, car nombre d'entre eux vont « rétrograder » et devenir des quasi « PRAG », non pas en raison de la qualité de leurs travaux, mais du système de cooptation que cette proposition de réforme implique de renforcer (les commissions étant vues comme des réseaux de cooptation renforcés par la proposition Belloc). En second lieu, il lui paraît stupide de conduire les enseignants chercheurs ne faisant pas assez leur preuve en recherche, à augmenter fortement leur nombre d'heures d'enseignement : cela donne l'impression d'une « punition » partant du principe implicite que l'enseignement est moins valorisant que la recherche. En troisième lieu, comme pour la mise en place des commissions décidant de la répartition des services entre enseignement et recherche, elle estime que le projet accorde un poids considérable à l'autorité des établissements qui vont se débrouiller pour rétrograder les enseignants chercheurs, en fonction de leurs besoins d'enseignement et des services. Elle termine sur le seul aspect « intéressant » du rapport Belloc qui est la prise en compte des fonctions administratives dans l'avancement des carrières.

Au final, le rôle pris par la recherche dans le métier et dans l'organisation des formations universitaires lui paraît tout de même « démesuré », parce qu'il tend à empêcher de penser la finalité des diplômes (notamment en Master) en marge de la recherche : hors recherche, point de salut. Ce poids de la recherche finit par donner un sentiment « d'indignité » à ceux et celles qui ne peuvent mener d'activités de recherche, et à ceux pour qui se former à l'université obéit à des objectifs très éloignés du monde de la recherche : *« Ce qui serait bien, c'est qu'on arrête de penser que la recherche est la finalité noble des études, et qu'il ne sert à rien de s'intéresser à ce que vont devenir tous les étudiants diplômés (...). Moi qui suis en contact assez fréquent avec des entreprises, qui pense métier et débouché en permanence pour les diplômés que je dirige, je n'arrive plus à suivre cette logique de la recherche sinon rien. Cela me donne l'impression que cela résulte d'une facilité (...) ainsi que d'un mépris pour le plus grand nombre d'étudiants, voire pour la grande majorité des gens qui dans la vie ordinaire occupent un autre métier que celui de chercheur ».*



## 2. La recherche : point focal du métier d'universitaire ?

---

### I. ACTIVITES DE RECHERCHE ET DISCIPLINE : DES « CULTURES » DE RECHERCHE

Nous allons maintenant centrer notre analyse sur les pratiques de recherche en mobilisant deux nomenclatures différentes. Une nomenclature à trois postes fondée sur une analyse factorielle des pratiques de recherche déclarées par les répondants (nous leur avons posé la question suivante : « *Pouvez vous décrire les modalités spécifiques de votre activité de recherche* ») enrichie avec leur statut et une nomenclature à six postes fondée sur un regroupement des disciplines CNU. Concernant la nomenclature à trois postes, la construction des catégories s'est basée sur l'hypothèse du rôle structurant des tâches de recherche dans la définition et la perception du métier d'enseignant chercheur.

De cette analyse, on peut retenir la configuration disciplinaire suivante :

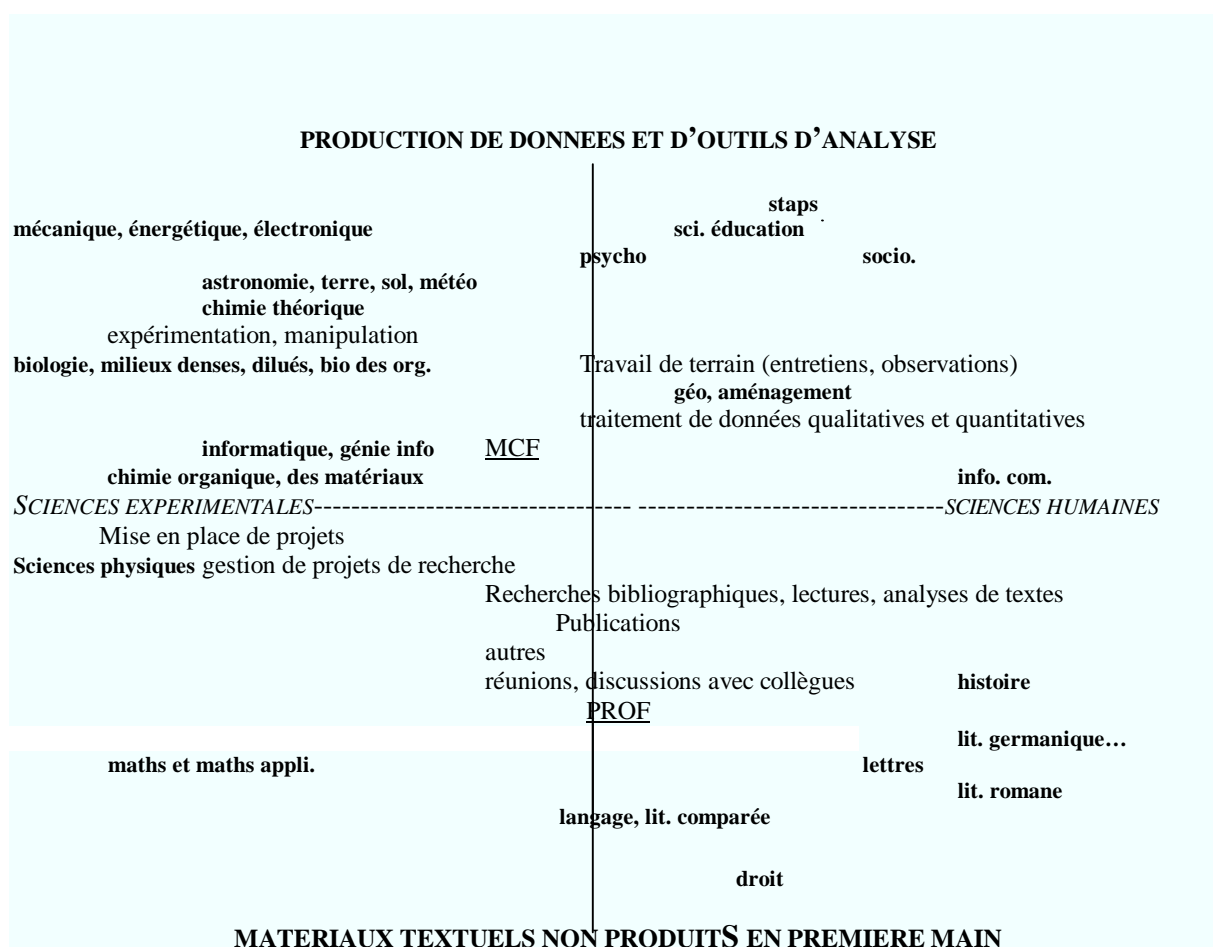
- **Sciences et mathématiques** : ce sont des disciplines plutôt orientées par un travail de terrain (lui-même en lien avec le statut de maître de conférences), et de gestions de thèses et de projets (plutôt en lien avec le statut de professeur). Les mathématiques et mathématiques appliquées occupent une place à part dans cet espace et mériteraient en fait un traitement spécifique.

- **Sciences humaines et sociales** : il s'agit de disciplines orientées vers un travail de terrain et d'analyses de données de 1<sup>ère</sup> main (lien avec maîtres de conférences). On y retrouve les disciplines suivantes : STAPS, sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, géographie et aménagement, anthropologie, information-communication, sciences politiques.

- **Disciplines littéraires et historiques** : il s'agit de disciplines orientées vers un traitement de données de 2<sup>ème</sup> main (analyses de textes, d'archives). On y rencontre les lettres, les langues, l'histoire et le droit. L'économie gestion, ainsi que l'art, constituent des positions à part, plus proches du traitement de données de 2<sup>ème</sup> main propre aux disciplines littéraires et historiques, que du travail de « terrain » des autres sciences humaines et sociales. En raison de ces ambiguïtés, comme de leur faible effectif, nous avons préféré les sortir du corpus, d'autant que ces disciplines ont une contribution très faible.

#### Recomposition de la population des répondants à partir des trois grands champs disciplinaires

	Effectifs	%	Cumul
Non réponse (autres disciplines)	29	5,7	5,7
Sciences et mathématiques	227	44,8	50,5
Sciences humaines et sociales	117	23,1	73,6
Disciplines littéraires et historiques.	134	26,4	100
Total	507	100	0



Analyse factorielle constituée avec les variables suivantes : sections CNU + modalités recherche + statut. Facteur 1 : 7,8% de l'inertie ; Facteur 2 : 6,5% de l'inertie conservée.

La seconde nomenclature est un peu plus fine, attendu qu'elle nous a permis de distinguer six groupes de disciplines. Les lettres et sciences humaines ont été divisées en trois groupes : le premier rassemble les disciplines de lettres les plus canoniques (littérature française, comparée, philosophie, linguistique, *etc.*), dont les pratiques de recherche sont essentiellement livresques et auxquelles nous avons ajouté l'histoire, qui travaille essentiellement sur la base d'archives. Le second groupe rassemble les disciplines de langues, dont les pratiques de recherche sont généralement proches des premières, en raison notamment du poids de l'histoire littéraire et de l'agrégation, même si les « civilisationnistes » par exemple mobilisent parfois des méthodes sociologiques ou historiques. Le dernier rassemble les sciences humaines et sociales les plus modernes (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, information communication, urbanisme, STAPS, arts, *etc.*) auxquelles, après réflexion, nous avons ajouté la géographie et l'aménagement, en raison notamment de leurs orientations de recherche à la fois plus empiriques et appliquées. Les sciences humaines et sociales modernes rassemblent donc plus souvent des disciplines « de terrain », où les chercheurs produisent, quand ils le peuvent, leurs propres données. Globalement, cette division contribue à distinguer en

lettres et sciences humaines « gens du livre » et « gens de terrain », mais aussi en partie disciplines tournées vers le passé et disciplines tournées vers le présent, voire l'actualité.<sup>106</sup>

Concernant les disciplines scientifiques, elles ont été divisées en deux groupes : les sciences en général et les sciences appliquées. Le premier rassemble les mathématiques, la physique, la chimie théorique, les sciences de la terre, la biologie des populations, celles des organismes et enfin les neurosciences. Le second rassemble l'informatique, la chimie organique, celle des matériaux, les sciences du médicament, la mécanique, le génie informatique, l'énergétique, l'électronique, la biochimie et la biologie moléculaire et la physiologie. Ici aussi, nous sommes conscients du caractère plus ou moins arbitraire de ces regroupements. En effet, certains secteurs de l'informatique par exemple sont particulièrement théoriques et tirent plutôt du côté des mathématiques. De même, certaines disciplines théoriques sont susceptibles d'applications pratiques plus ou moins immédiates. Tout est affaire de degré. N'étant pas scientifiques de formation, nous approfondirons donc peu les différences entre disciplines scientifiques. A charge pour nous de reprendre ultérieurement, mais en collaboration cette fois avec des collègues provenant de ces mêmes disciplines, ce premier essai de sociologie des sciences.

### Répartition par statut, discipline, de la population des répondants

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Professeurs	21,4%	37,5%	29,2%	20,6%	28,1%	22,7%	26,0%
Maîtres de conférences	75,0%	62,5%	70,8%	79,4%	71,9%	77,3%	73,8%
Non réponse	3,6%						0,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs	28	64	65	126	114	110	507

L'étude de la répartition par statut, discipline des répondants révèle qu'en littérature française, comparée, histoire, *etc.* (que nous appellerons « lettres-histoire » par la suite) le taux de professeurs est nettement plus élevé qu'en langues, et surtout en sciences humaines et sociales. Ce qui n'a rien d'étonnant attendu qu'en 2003, et sur l'ensemble des enseignants titulaires en poste, le taux de professeurs s'élevait par exemple à 44% en philosophie, 37,2% en littérature française, contre 24,4% en anglais et 25% en psychologie.<sup>107</sup> Il serait intéressant de comprendre sociologiquement ces différences. Sont-elles liées à l'ancienneté des disciplines, à une légitimité académique moindre, aux deux à la fois ? Le même phénomène s'observe en sciences, où le taux de professeurs est plus faible en sciences appliquées. Ainsi en 2003 le taux de professeurs s'élevait à 38,2% en mathématiques, contre 25,8% en informatique.

<sup>106</sup> Sur ce point : Gérard Mauger et Charles Soulié, « Le recrutement des étudiants en lettres et sciences humaines et leurs objets de recherche », *Regards Sociologiques*, n°22, 2001.

<sup>107</sup> Concernant la répartition par statuts des enseignants en fonction du détail des disciplines, voir en annexes les tableaux du ministère relatifs à la répartition par statut, sexe, des enseignants chercheurs titulaires et stagiaires en 2003 ou 2002.

## 1°) Socialisation disciplinaire « primaire »

Concernant la socialisation disciplinaire primaire des répondants et pour compléter, en l'approfondissant, ce qui a été dit dans la première partie de ce rapport, on peut souligner déjà qu'il y a nettement plus d'enfants d'enseignants en lettres-histoire et langues, qu'en sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, information communication, etc.). Que les disciplines d'enseignement, c'est-à-dire à CAPES et à agrégation, principalement orientées vers la production d'enseignants du secondaire (ou du primaire), comptent plus d'enfants d'enseignants (tant du côté du père que de la mère d'ailleurs) n'est pas fait pour surprendre. Inversement, les sciences humaines et sociales ainsi que les sciences appliquées (notamment la mécanique, le génie informatique et l'énergétique) comptent une proportion plus importante d'enfants d'ouvriers, d'employés, d'agriculteurs, ainsi que d'artisans et de commerçants. Globalement, leur recrutement est donc plus populaire.

### La profession du père des répondants selon la discipline

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appliq	Total
Prof, prof scient	7,1%	21,9%	18,5%	12,7%	14,0%	13,6%	14,8%
Cad privé, public ing	42,9%	17,2%	26,2%	21,4%	19,3%	19,1%	21,7%
Prof lib, info art	3,6%	15,6%	12,3%	11,1%	9,6%	5,5%	9,9%
Prof intermédiaire	17,9%	15,6%	13,8%	17,5%	21,1%	17,3%	17,6%
Agri art comm	7,1%	6,3%	12,3%	16,7%	13,2%	16,4%	13,4%
Employé ouvrier	17,9%	17,2%	15,4%	19,0%	15,8%	24,5%	18,7%
SP, NR	3,6%	6,3%	1,5%	1,6%	7,0%	3,6%	3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs	28	64	65	126	114	110	507

Ces différences d'origine sociale se répercutent ensuite sur la scolarité des répondants, leurs choix de discipline, en s'articulant notamment avec le sexe et le type de Baccalauréat possédé. Comme on pouvait s'y attendre, c'est en lettres histoire et langues qu'on rencontre le plus de femmes et de bacheliers littéraires, et en sciences que l'on compte le plus d'hommes et de bacheliers scientifiques. Ce qui est à rapprocher du *sex ratio* des différents Baccalauréats. En effet en 2002, le pourcentage de filles parmi les admis au Baccalauréat littéraire s'élevait à 83,6%, contre 65,7% au Baccalauréat économique et social et 45,6% au Baccalauréat scientifique, qui est donc encore majoritairement masculin, ce qui est à rapporter sans doute à sa position dans la hiérarchie des Baccalauréats.<sup>108</sup> Néanmoins, on observe qu'en lettres et sciences humaines seules les langues comptent une majorité de bacheliers littéraires (64,6%), ce qui doit être lié à la féminisation du Baccalauréat littéraire, comme à celle du corps enseignant dans ces disciplines. Ainsi en 2003, 43,9% des enseignants titulaires et stagiaires en lettres et sciences humaines étaient des femmes.<sup>109</sup> Mais ce taux s'élevait à 55,1% en langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes, 51,5% en langues germaniques et scandinaves, 50,6% en psychologie, 43,5% en histoire ancienne et médiévale, 36,4% en sociologie, 34,4% en histoire moderne et contemporaine et enfin 23% en philosophie, ancienne « discipline du couronnement »<sup>110</sup> dans l'enseignement secondaire et dont le

<sup>108</sup> Cf. *Repères et références statistiques*, Ministère de l'éducation, 2003, p 195.

<sup>109</sup> Pour tous ces chiffres, voir les tableaux reproduits en annexes.

<sup>110</sup> Cf. Jean Louis Fabiani, *Les Philosophes de la République*, Paris, éditions de Minuit, 1988.

« phallocentrisme », comme disait Derrida, ne se dément pas. Ce qui, conjugué avec un taux de professeurs élevé et la nature du recrutement social et scolaire étudiant de la discipline philosophique dans l'enseignement supérieur (forte proportion d'enfants d'enseignants, de parisiens, d'anciens khâgneux, comme de normaliens), doit sans doute être rapporté à la position intellectuellement dominante que celle-ci tend à vouloir occuper à nouveau dans l'espace des lettres et sciences humaines.

Si l'on en revient au tableau portant sur le type de Baccalauréat possédé par les répondants, il apparaît aussi que le taux de bacheliers technologiques et professionnels est plus élevé en sciences appliquées, ainsi qu'en sciences humaines et sociales. Ce qui s'accorde alors avec ce que l'on connaît du recrutement social de ces Baccalauréats<sup>111</sup>, comme de ces disciplines. Enfin, on notera la fortune du Baccalauréat économique et social en droit, économie et gestion, dont on a vu plus haut qu'il a grandement contribué à l'expansion récente de ces disciplines.

### Le type de Baccalauréat obtenu en fonction de la discipline

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Scientifique	39,3%	31,3%	15,4%	36,5%	93,0%	87,3%	57,0%
Littéraire	17,9%	48,4%	64,6%	44,4%		2,7%	27,0%
Economique et soc	42,9%	10,9%	6,2%	11,1%			7,3%
Techno, prof, équi		1,6%	3,1%	7,1%	2,6%	8,2%	4,7%
Autres, SR		7,8%	10,8%	0,8%	4,4%	1,8%	3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs	28	64	65	126	114	110	507

### L'âge au Baccalauréat en fonction de la discipline

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
17 et moins	35,7%	37,5%	24,6%	20,6%	25,4%	26,4%	26,4%
18 ans	46,4%	42,2%	56,9%	46,0%	47,4%	49,1%	47,9%
19 et plus	17,9%	15,6%	15,4%	27,0%	21,1%	19,1%	20,5%
Non concerné, nr		4,7%	3,1%	6,3%	6,1%	5,5%	5,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

L'âge au Baccalauréat, et surtout le passage préalable par une classe préparatoire, distinguent nettement les disciplines de lettres et sciences humaines. 60,9% des enseignants en lettres histoire et 46,2% de ceux de langues y sont passés, contre 18,3% seulement des enseignants de sciences humaines et sociales, sachant qu'alors il s'agit essentiellement des géographes (42%). Et de fait, la géographie est une discipline d'enseignement. En sciences appliquées, les répondants sont moins souvent passés par ces classes que les autres scientifiques, ce qui tend à les rapprocher à nouveau des enseignants de sciences humaines et sociales.

<sup>111</sup> Concernant le recrutement social des différents Baccalauréats : *Universitas calamitatum, op. cit.*, p 13.

### Le passage en classes préparatoires en fonction de la discipline

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appli	Total
Prépas scientifique	3,6%	0%	3,1%	2,4%	37,7%	25,5%	15,2%
Prépas litt	17,9%	60,9%	43,1%	15,9%	0%	1,8%	18,5%
Non concerné, nr	78,6%	39,1%	53,8%	81,7%	62,3%	72,7%	66,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Le passage par une grande école en fonction de la discipline

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appli	Total
Ecoles normales	3,6%	37,5%	29,2%	7,9%	17,5%	10,9%	17,0%
Autres écoles	14,3%	6,3%	3,1%	4,8%	15,8%	21,8%	11,4%
Non concerné, nr	82,1%	56,3%	67,7%	87,3%	66,7%	67,3%	71,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dans la continuité du passage préalable par les classes préparatoires, le taux de normaliens s'élève à 37,5% en lettres histoire, contre 29,2% en langues et 7,9% en sciences humaines sociales. De même, les sciences comptent une proportion nettement plus élevée de normaliens que les sciences appliquées qui, à l'inverse, ont une proportion plus importante d'élèves (21,8%) provenant d'autres écoles, aux visées généralement plus pratiques (d'ingénieurs notamment). La possession du CAPES, ou de l'agrégation du secondaire, distingue aussi fortement les disciplines de lettres et sciences humaines, et dans une moindre mesure celles de sciences. Ce qui s'accorde avec les données ministérielles en la matière. Ainsi, et selon le bilan relatif au recrutement des maîtres de conférences entre 2000 et 2002 réalisé par Jean-Richard Cytermann *et alii*, la proportion d'enseignants du second degré est égale ou supérieure à 80% en langues, lettres et philosophie, atteint 70% en histoire, est inférieure à 20% en sociologie et psychologie.<sup>112</sup>

### Avoir une agrégation

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appli	Total
Oui	21,4%	75,0%	66,2%	17,5%	22,8%	8,2%	30,4%
Non	71,4%	23,4%	32,3%	81,7%	73,7%	91,8%	67,9%
NR	7,1%	1,6%	1,5%	,8%	3,5%		1,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Avoir un CAPES

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appli	Total
Oui	14,3%	43,8%	43,1%	14,3%	2,6%	4,5%	17,0%
Non	82,1%	54,7%	53,8%	84,9%	93,9%	95,5%	81,3%
NR	3,6%	1,6%	3,1%	0,8%	3,5%		1,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La « toise » nationale des concours de recrutement de l'enseignement secondaire joue donc un rôle essentiel dans ces disciplines. Elle détermine leurs programmes d'enseignements dans le supérieur, mais aussi le niveau d'exigence des enseignants, le type

<sup>112</sup> « Recrutement et renouvellement des enseignants-chercheurs... », *art. cité*, p. 64.

de travaux demandés aux étudiants, leurs attentes en matière rédactionnelle, *etc.* D'où sans doute une cohérence plus forte de leurs *habitus* disciplinaires, favorisée notamment par l'importance du passage préalable en classes préparatoires, qui contribuent, elles aussi, à « mouler » les *habitus* de leurs enseignants, et donc selon la célèbre formule durkhiémienne leurs manières d'agir, de penser, d'écrire, *etc.*, en fonction de modèles particulièrement distinctifs, et par là aisément reconnaissables. On rencontre ici un des effets, au plan intellectuel, de l'extrême centralisation et hiérarchisation du système d'enseignement français, notamment symbolisée par le système des grandes écoles.

Au vu de ces résultats, il est clair que les modes de production des enseignants chercheurs diffèrent assez sensiblement d'une discipline à l'autre. Et l'on peut raisonnablement penser que cela se répercute ensuite sur leurs visions et pratiques de la recherche, comme de l'université, contribuant ainsi à fonder socialement l'opposition entre disciplines les plus livresques, ou théoriques, et disciplines plus empiriques, à visées plus directement pratiques, sachant que les effectifs des secondes croissent nettement plus rapidement que ceux des premières. Ces oppositions travaillent aussi, mais en interne, chacune des disciplines, ainsi sans doute que la conscience « individuelle » des enseignants chercheurs, en fonction notamment de leur position relative dans leur univers d'appartenance.

Dans le cadre de ce rapport, il n'est guère possible de développer le cas des disciplines scientifiques, qu'au demeurant nous connaissons mal. Par contre, il est possible de développer un peu plus celui des lettres et sciences humaines. Ce qui permettra de prolonger, en l'affinant, l'analyse proposée plus haut et relative à l'expansion différenciée des différentes facultés à la faveur de la seconde massification de l'enseignement supérieur, et permettra peut être aussi aux lecteurs scientifiques de retrouver certaines homologues valables dans leur univers d'appartenance.

Ainsi, prolongeant les chiffres donnés par Pierre Bourdieu dans *Homo academicus*<sup>113</sup>, nous avons calculé qu'en lettres sciences humaines et sociales, la part des disciplines livresques et littéraires (c'est-à-dire littérature française et comparée, langues anciennes et philosophie), - livresques car dans ces disciplines le rapport aux auteurs « canoniques », ou aux « grands auteurs », joue un rôle essentiel dans la formation des étudiants, les concours de recrutement du secondaire, comme dans les pratiques de recherches -, est passée de 42,9% en 1963 à 15,9% en 2002. De même, l'histoire et la géographie sont passées de 32,7% en 1963 à 18,9% en 2002. Inversement, les sciences humaines et sociales les plus récentes comme la sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation, l'information communication, *etc.*, où le rapport au terrain, comme à l'actualité et à la « demande sociale » sont nettement plus développés qu'en lettres, sont passés de 9,7% en 1963 à 36,9% en 2002. Concernant la période la plus récente, l'étude de Jean-Richard Cytermann *et alii*<sup>114</sup> révèle que si la population des enseignants du supérieur (hors médecine cette fois) a augmenté globalement de 39,25% entre 1992 et 2002, les STAPS ont augmenté de 384%, les sciences de l'information et de la communication de 94%, la psychologie de 71,3% et la sociologie de 69,9%, tandis que l'histoire, fidèle à sa position médiane, connaît une progression proche de la moyenne (+ 46,9% en histoire antique et médiévale, + 42,4% en histoire moderne et contemporaine). Inversement la théologie et les langues et

<sup>113</sup> *Op. cit.*, p 272 et 273.

<sup>114</sup> *Education et formations*, n°67, mars 2004.

littératures anciennes ont connu une évolution négative, tandis que la littérature française n'augmentait que de 16,6%, et la philosophie de 20%, soit deux fois moins que la moyenne.<sup>115</sup>

Concernant l'expansion des sciences humaines et sociales modernes, il semble qu'on puisse distinguer trois périodes. Au cours des années 1960, et bénéficiant du premier mouvement de massification de l'enseignement supérieur, les premières à s'être développées sont la psychologie, la sociologie, la linguistique et l'anthropologie. A la faveur du structuralisme, comme de la diffusion du marxisme et de la psychanalyse dans le monde académique, ce développement s'est accompagné d'une montée en force de la légitimité intellectuelle de ces nouvelles disciplines, qui réussiront notamment à débaucher un nombre appréciable de normaliens. Par leurs visées scientifiques, ces disciplines s'opposeront nettement aux humanités (et plus particulièrement à la philosophie)<sup>116</sup> se feront les chantres d'une nouvelle manière de faire de la recherche, et contribueront aussi en 1968 à la remise en cause de l'université traditionnelle. De ce point de vue, les travaux réalisés par Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et leur équipe sont emblématiques.

Après 1968, se développent les formations pluridisciplinaires. En l'occurrence déjà les sciences de l'éducation, les arts et l'aménagement. Enfin à partir des années 1980, l'information communication et les STAPS (études du sport) croissent très rapidement. Le résultat est par exemple qu'aujourd'hui, on compte trois fois plus d'enseignants en psychologie qu'en philosophie. De même, les sociologues sont deux fois plus nombreux que les philosophes. Et si l'on prolonge les tendances de la dernière décennie (1992/2002), il est probable que d'ici peu l'information communication et les études relatives au sport auront rejoint, et même dépassé la sociologie. En fait, il est clair qu'au sein des lettres et sciences humaines ce sont les sciences humaines et sociales modernes, et plus particulièrement sur la dernière période les formations pluridisciplinaires à visées pratiques centrées sur l'étude d'un objet précis (l'éducation, la communication, le sport, l'aménagement, *etc.*), qui ont le plus bénéficié de la massification contemporaine des effectifs, tant étudiants qu'enseignants, tandis que les lettres, dont la rareté relative augmente donc, poursuivent leur lent déclin numérique relatif.

L'ensemble de ces chiffres atteste qu'à la faveur de la seconde massification de l'enseignement supérieur, comme du renouvellement démographique accéléré du corps enseignant,<sup>117</sup> nous assistons à une poursuite de la recomposition générale de l'espace des lettres et sciences humaines qui, sous l'effet de la demande étudiante notamment, deviennent de plus en plus appliquées et professionnalisantes, phénomène souligné aussi par l'expansion vertigineuse des diplômes professionnels de 3<sup>ème</sup> cycle, type DESS.

<sup>115</sup> Faut-il lire dans ces évolutions un recul conjoint de ce que Auguste Comte appelait « l'esprit théologique » et « l'esprit métaphysique » ? En effet selon sa loi des trois états, l'humanité serait passée de l'état théologique, à l'état métaphysique (correspondant notamment à la période révolutionnaire), pour déboucher finalement dans l'état positif, caractérisé notamment par le règne de la science, des ingénieurs, et l'avènement d'une nouvelle discipline, en l'occurrence la « physique sociale » ou sociologie. (Cf. *Leçons de sociologie*, Flammarion, 1995, p 54).

<sup>116</sup> C'était l'époque où il était de bon ton de parler de « *la mort de la philosophie* » (fut-ce pour continuer à en faire de plus belle), et de pourchasser avec ténacité la « *métaphysique* », véritable hydre à mille têtes sans cesse renaissantes. A l'inverse aujourd'hui, et si on en croit les magazines, on assisterait au « retour de la philosophie », et donc aussi du « sens », du « sujet », de la « morale », de « l'éthique », *etc.*

<sup>117</sup> Le renouvellement actuel des générations universitaires joue sans doute un rôle clef dans les mutations contemporaines de l'université.



### Nombre de diplômes délivrés en lettres et sciences humaines de 1948 à 2001

	1948	1963	1973	1982	1990	2001
DEUG	/	14.550	20.363	22.361	39.127	53.064
Licence	2.761	5.339	22.044	19191	31.703	58.511
Maîtrise	/	/	10.614	10.357	16.308	30.444
DESS	/	/	/	1.819	2.562	8.907
DEA	/	/	/	5.058	5.843	7.999
Doctorats	73	183	1.191	2.099	1.513	2.449

Pour les années 1948, 1963 et 1973 *Annuaire rétrospectif de la France, 1948-1988*, INSEE, 1988, p 230. Pour les années 1982, 1990 et 2001, *Repères et références statistiques, 2003*, p 203

Si en 1990 les lettres et sciences humaines délivraient deux fois plus de DEA que de DESS, aujourd'hui elles délivrent plus de DESS que de DEA. D'où la réduction des filières recherche dans certains petits établissements, qui peinent à trouver des étudiants et bâtissent alors des écoles doctorales plus ou moins composites, au profit des filières professionnelles. La répartition par disciplines de ces DESS révèle que cette professionnalisation s'est surtout développée en psychologie, sciences de l'information, aménagement, sociologie, sciences de l'éducation, *etc.*, alors que le nombre de DESS reste infime en lettres et atteint, dans les disciplines les plus anciennes, son maximum en géographie, discipline assurément plus appliquée que ses voisines. Fait remarquable, on note aussi qu'entre 1982 et 2001 le nombre de Doctorats soutenus en lettres et sciences humaines a relativement peu augmenté, la part relative de la recherche ayant donc tendance à diminuer dans ces disciplines depuis une vingtaine d'années. Autant d'évolutions structurelles qui se répercutent ensuite sur les services des enseignants-chercheurs, et donc leurs conceptions de l'université, comme de la recherche.

Ces évolutions contemporaines expliquent aussi sans doute, en partie, la crise actuelle de l'édition en sciences humaines et sociales.<sup>118</sup> Ainsi l'expansion globale des effectifs, tant étudiants qu'enseignants, en lettres et sciences humaines ne s'est pas traduite au plan éditorial. Et de fait les disciplines, types de diplômes, qui se sont le plus développés, mais aussi les « nouveaux étudiants », se caractérisent par un rapport nettement plus distant au livre. Dans son étude sur « La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université », Françoise Keltz note ainsi que si les étudiants en littérature et en philosophie lisent beaucoup, les étudiants en psychologie, sociologie et linguistique lisent par contre très peu.<sup>119</sup> Mais il est vrai que ce rapport différencié à la lecture peut aussi être rapporté au régime épistémologique propre à ces disciplines, qui sont à la fois empiriques et théoriques. Qui, idéalement donc, devraient combiner études de terrain et souci de construction théorique.

Le paradoxe ici est que ce mouvement de recomposition interne et notamment ces changements de configurations disciplinaires, s'accompagnent aussi, en raison notamment de l'hystérésis des mécanismes de hiérarchisation de la population scolaire ainsi que du rôle central joué par l'enseignement secondaire et le système des grandes écoles en France, d'une relative inertie au niveau des modes de production des enseignants.

<sup>118</sup> Barluet Sophie, *Edition de sciences humaines et sociales : le cœur en danger*, Paris, PUF, 2004.

<sup>119</sup> *Cahiers de l'économie du livre*, n° 7, mars 1992.

### **L'enseignement secondaire en France, centre de gravité du système éducatif**

Dans *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim parle notamment du « rôle exorbitant de l'enseignement secondaire dans l'ensemble de la vie sociale qui est propre à notre pays, et qui ne se retrouve nulle part ailleurs au même degré ». Et de fait, ajoute-t-il : « par une singularité de notre pays, il se trouve que, pendant la majeure partie de notre histoire, l'enseignement secondaire a absorbé toute la vie scolaire du pays. » (PUF, 1990, p 25) Ce rôle clef de l'enseignement secondaire a été redécouvert récemment par des économistes soulignant que la France consacrait nettement plus d'argent que les autres pays développés à son enseignement secondaire, et relativement moins à l'enseignement supérieur. Ce qui est à rapporter aussi à cette autre spécificité française, qui est le dualisme universités/grandes écoles, les classes préparatoires aux grandes écoles dépendant d'ailleurs de l'enseignement secondaire. Ces priorités s'objectivent ensuite au niveau des financements.<sup>120</sup>

Ainsi en 2002, la dépense moyenne par élève s'élevait à : 8.400 euros dans le second degré, second cycle général, 9.100 euros en IUT, 11.450 en STS/CPGE, 11.910 en formations d'ingénieurs, contre 6.840 euros en universités (hors IUT et écoles d'ingénieurs).<sup>121</sup> Concernant les universités, la source ne fournit pas le détail en fonction des facultés. Mais il est probable alors que les écarts sont importants entre la médecine, les sciences d'une part, et les lettres et sciences humaines, le droit et l'économie gestion d'autre part, parfois surnommées « filières papier crayon » par certains fonctionnaires du ministère en raison de la modestie de leurs besoins en matière d'équipement.

Etudiant les caractéristiques sociales et scolaires des répondants en lettres et sciences humaines de notre enquête, on retrouve le double marché universitaire décrit par Boltanski, Bourdieu et Maldidier dans leur article sur « La défense du corps » de 1971, et qui portait lui sur les enseignants du supérieur de la fin des années 1960.<sup>122</sup> En effet dans cet espace, ce sont les disciplines les plus anciennes, canoniques, - voire scolastiques -, et par là aussi peut être les plus élevées dans l'ordre de la légitimité scolaire et culturelle traditionnelle, d'où le tropisme que par leur aristocratie elles exercent parfois sur les chercheurs des disciplines voisines en quête d'ennoblissement (et/ou en fin de carrière), qui ont le recrutement social, et scolaire, le plus élevé. Inversement, le recrutement des disciplines de sciences humaines et sociales, à la démarche plus empirique et aux visées souvent plus pragmatiques, paraît moins « scolaire », ce qu'atteste notamment la moindre

<sup>120</sup> Cf. *Repères et références statistiques*, Ministère de l'Éducation nationale, 2004, p 281.

<sup>121</sup> De plus, on sait que dans les années 1990 les efforts de la France envers son enseignement supérieur sont restés en deçà des efforts consentis par les pays de l'OCDE, avec 1,1% de part du PIB en France contre une moyenne de 1,7%, sachant que la part du PIB inclut les octrois faits aux Grandes Ecoles. Jodelle Zetlaoui remarque ainsi que la part réelle du PIB en France consentie aux universités est finalement de 0,53% en 1994 (*L'universitaire et ses métiers...*, *op. cit.*, cf. p. 38 et 39). Le groupe Abélard constate lui que depuis, la part de la dépense intérieure d'éducation dans le PIB ne fait que baisser (p 26).

<sup>122</sup> Cf. *Informations sur les sciences sociales*, 10 (41), juillet 1971.

présence d'enfants enseignants.<sup>123</sup> Mais en même temps les disciplines traditionnelles, autrefois appelées « humanités », sont en déclin numérique relatif. Et il nous semble que ce paradoxe permet sans doute de mieux comprendre nombre de contradictions, conflits, ambiguïtés, non dits, *etc.*, qui structurent et déchirent aujourd'hui le monde académique, mais aussi sans doute la conscience de chaque enseignant chercheur, pris entre des échelles de légitimité, et donc d'évaluation, plus ou moins antagoniques, de surcroît en recompositions réciproques. De même, celui-ci permet sans doute de mieux contextualiser la question de l'autonomie scientifique, notamment en lettres et sciences humaines.

De ce recrutement différencié découle aussi, en lien avec des pratiques de recherche différentes, toute une série d'oppositions structurelles que nous allons développer maintenant en nous intéressant déjà aux modalités de production de la thèse dans ces disciplines.

## **2°) Socialisation professionnelle**

La socialisation disciplinaire « primaire » (origine sociale, type d'études secondaires, passage par les classes préparatoires, les Ecoles normales, d'ingénieurs, l'agrégation, *etc.*) différencie assez nettement les disciplines. Mais ce processus de différenciation se poursuit ensuite en Doctorat. Le temps consacré à la thèse différencie les sciences qui engagent un temps court mais intense consacré au travail de thèse, des lettres et de l'histoire qui sont les disciplines dont la durée de thèse est la plus longue, des sciences humaines et sociales qui occupent alors une position intermédiaire. Ces temporalités différentes sont notamment liées à la division du travail scientifique dans ces disciplines, ainsi qu'aux conditions matérielles à partir desquelles se construisent les parcours professionnels des chercheurs. Si la sélection paraît plus rude en sciences (quoique la raréfaction contemporaine des étudiants dans certaines disciplines commence à poser problème, obligeant parfois les maîtres de conférences à faire le travail des doctorants), les « élus » à la thèse sont en revanche placés dans des situations matérielles bien plus favorables que les autres, en raison notamment de l'importance des financements (allocations, bourses, *etc.*).

---

<sup>123</sup> Les oppositions décrites ici sont relativement homologues à celles observables au niveau du public étudiant de ces disciplines. Cf. Gérard Mauger et Charles Soulié, *Op. Cit.*

### Nombre d'années de réalisation de la thèse (Maîtres de conférences uniquement)<sup>124</sup>

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appli	Total
3 ans et moins	23,8%	7,5%	15,2%	18%	57,3%	49,4%	32,6%
4 ans	29,5%	27,5%	34,8%	32%	30,5%	32,9%	31,5%
5 ans et plus	47,6%	65%	50%	48%	12,2%	14,1%	34,5%
Non réponse				2%		3,1%	1,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Effectifs	21	40	46	100	82	85	374

Il n'est pas étonnant alors que 59,7% des répondants en lettres et sciences humaines disent avoir rencontré des difficultés lors de leurs années de thèse, contre 38,3% aux scientifiques toutes disciplines confondues. Le détail par discipline révèle que ces difficultés sont déjà d'ordre économique en lettres et sciences humaines, ou liées à la présence d'un travail à mener en parallèle à la thèse, tandis que les scientifiques déclarent un taux un peu plus important de problèmes de choix de sujet, de terrain, ce qui doit renvoyer aux spécificités de la recherche dans ces disciplines (notamment concernant la production et l'analyse des données), et que les langues parlent plus souvent de « problèmes personnels » (gérer un emploi régulier et la vie de famille par exemple). Selon l'enquête du Céreq mobilisée par Berret et *alii*, le taux d'abandon en cours de thèse en 1998 s'élevait à 28% pour l'ensemble des doctorants, sachant que ce taux passe de 5% en chimie, à 9% dans les sciences de la nature et de la vie, 10% en mathématiques, physique, 19% en mécanique, électronique, 46% en droit et sciences économiques, pour culminer enfin à 56% en lettres et sciences humaines : « *De plus, si l'on a recours à l'information sur la raison d'arrêt des études, disponible dans l'enquête Génération 98, il apparaît que les jeunes ayant abandonné une thèse en sciences humaines et sociales le font plus fréquemment pour des raisons financières et largement moins parce qu'ils ont trouvé un emploi. A l'inverse, en sciences exactes, le comportement d'abandon de la thèse est plus souvent le fait de raisons professionnelles, autrement dit le fait d'avoir trouvé un emploi.* » (p 34)

### Types de problèmes rencontrés lors de la thèse (Maîtres de conférences uniquement)

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appli	Total
Pb éco, financier + travail à côté	23,3%	29,5%	30,9%	32,3%	16,3%	13,1%	23,9%
Pb d'encadrement	30,0%	4,5%	20,6%	18,0%	14,3%	16,2%	16,7%
Pb de choix de sujet, de terrain	10,0%	2,3%	10,3%	7,5%	12,2%	13,1%	9,7%
Pb personnel	10,0%	13,6%	22,1%	8,3%	4,1%	6,1%	9,5%
Non réponse, nc	26,7%	50,0%	16,2%	33,8%	53,1%	51,5%	40,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs	38	72	93	167	136	129	635

(les effectifs sont supérieurs au nombre de répondants attendu qu'une même personne pouvait déclarer plusieurs types de problèmes)

<sup>124</sup> Afin d'éviter les brouillages avec le Doctorat d'Etat et l'HDR, nous avons préféré nous centrer sur la population des maîtres de conférences. Ce qui nous a permis aussi d'atténuer, mais en partie seulement, les effets de génération, qui doivent être importants dans cette population, notamment concernant les conditions de recrutement.

L'analyse du financement des thèses en fonction des disciplines montre que les scientifiques ont nettement plus souvent bénéficié d'une allocation, ou d'une bourse de recherche, tandis que les répondants en lettres histoire ont plus fréquemment eu un poste d'ATER, et surtout nettement plus souvent financé leur thèse eux-mêmes, notamment en travaillant dans l'enseignement secondaire en tant qu'agrégé ou certifié (cas des langues aussi). Tout se passe comme si l'enseignement secondaire constituait la « base arrière » de ces disciplines, leur infrastructure économique. Base arrière, comme de repli éventuel, qui fait à peu près complètement défaut chez les répondants de sciences humaines et sociales modernes, qui se distinguent aussi par une précarité professionnelle accrue, attendu qu'ils ont nettement plus souvent eu recours à un emploi de type alimentaire (d'employés ou d'ouvriers), aux emplois de surveillant dans le secondaire, à des contrats de recherche, à des vacations tant dans la recherche que dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'à des emplois « d'Autres enseignants », notamment en tant que formateurs. Manifestement, c'est en sciences humaines et sociales que la dispersion est maximale dans les modes de financement des thèses, ce qui atteste de leur faible degré de reconnaissance tant académique, sociale, qu'économique. Même si ensuite, et comme on le verra plus loin, celles-ci réussissent un peu mieux, en raison du caractère plus appliqué de leurs travaux, que les lettres, l'histoire et les langues, à trouver des financements pour leurs recherches.

### Types de revenus durant la thèse (Maîtres de conférences uniquement)

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appli	Total
Allocation monitorat	18,6%	18,8%	13,7%	10,7%	33,6%	22,6%	19,1%
Bourses diverses	7,0%	8,8%	2,9%	9,8%	16,0%	19,5%	11,8%
ATER	25,6%	27,5%	21,6%	17,3%	13,0%	15,9%	18,4%
Vacation enst univ	11,6%	1,3%	9,8%	12,4%	9,9%	17,1%	11,4%
Enseignement coll lycée	2,3%	17,5%	16,7%	2,7%	3,1%	1,8%	6,0%
Autres emplois stables (assist, instit)	2,3%	2,5%	2,9%	3,6%	3,8%	4,3%	3,5%
Autres enseignants	2,3%		2,9%	8,4%	3,1%	5,5%	4,8%
Contrats rech/vacations rech	7,0%	2,5%		10,7%	9,2%	6,7%	7,0%
Emplois alimentaires	7,0%	6,3%	11,8%	12,0%	,8%	2,4%	7,0%
Familles, conjoint	7,0%	8,8%	5,9%	5,8%	5,3%	1,8%	5,2%
Autres	7,0%	6,3%	11,8%	6,2%	2,3%	2,4%	5,5%
Non réponse, nc	2,3%			0,4%			0,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs	57	120	131	261	167	198	934

(les effectifs sont supérieurs au nombre de répondants, attendu qu'une même personne pouvait déclarer plusieurs types de revenus)

On retrouve alors les filières classiques de financement des thèses, telles que les décrit par exemple le *Rapport sur les études doctorales* relatif aux thèses soutenues en 1999.<sup>125</sup> Ce rapport souligne notamment que la majorité des thèses soutenues en sciences de l'homme, humanités, ainsi que dans les sciences de la société, se font — comme le dit en une superbe litote le ministère —, « sans financement connu », alors que la grande majorité des thèses en sciences bénéficient de financements idoines.

<sup>125</sup> *Rapport sur les études doctorales*, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de la recherche, mai 2001.

### Le financement des thèses soutenues en 1999

	Allocations de recherche	Autres financements	Salaires	Sans financement connu	Nombre de thèses recensées
Mathématiques et informatique	37,8%	31%	7,8%	23,4%	752
Physique et sciences pour l'ingénieur	37,3%	53,9%	4,2%	4,6%	2.335
Sciences de la terre, de l'univers	46,9%	46,7%	2,6%	3,8%	392
Chimie, sciences des matériaux	31,8%	54,7%	2,2%	11,3%	1.014
Biologie, médecine, santé	33,2%	46,9%	9,7%	10,3%	1.827
Sciences de l'homme et humanités	7,5%	10,5%	19,7%	62,3%	1.932
Sciences de la société	16%	13,8%	14,7%	55,5%	1.590
Ensemble	27,1%	35,7%	10%	27,3%	9.842

Source : *Rapport sur les études doctorales*, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de la recherche, mai 2001, p 53.

La rubrique « *Autres financements* » comprend notamment les bourses CIFRE, celles distribuées par les organismes de recherche, les associations et entreprises, les ministères et collectivités, les bourses d'écoles et enfin les financements pour étrangers.

La situation socioéconomique des doctorants en lettres et sciences humaines est donc bien plus précaire que celle des scientifiques, ce qui explique peut-être que les « survivants » que représentent la population des enseignants chercheurs en lettres et sciences humaines soient globalement d'origine sociale plus favorisée que leurs collègues de sciences. Ce phénomène, conjugué avec une durée des thèses variable selon les disciplines et le passage préalable plus ou moins fréquent par l'agrégation du secondaire, explique ensuite les écarts importants dans l'âge à la soutenance. Ainsi en 1999, cet âge moyen s'élevait à 27,2 ans en physique et chimie, 28 ans en mathématique, 28,3 ans en informatique, alors qu'il atteignait 33,7 ans en sciences humaines, 34,2 ans en lettres, langues et arts, pour culminer ensuite à 34,6 ans en sciences sociales.<sup>126</sup> Ce qui se répercute ensuite sur l'âge moyen au recrutement des maîtres de conférences qui, en 2002, s'élevait à 30 ans et 10 mois en sciences, contre 37 ans et 11 mois en lettres, selon les données de la Direction des personnels enseignants<sup>127</sup> et sans doute aussi pour finir sur le montant des retraites des intéressés.

Pour financer leurs thèses, les doctorants en lettres, sciences humaines et sociales, ont donc principalement recours à l'autofinancement, phénomène qu'on retrouve ensuite quand on examine les budgets de recherche des enseignants chercheurs de ces disciplines. Ce qui alimente sans doute le discours sur la « vocation », la « gratuité » de la recherche dans ces disciplines, et permet peut-être en partie de mieux comprendre les spécificités de leur rapport à l'argent, comme aux financements.<sup>128</sup> Et c'est ainsi que dans ces disciplines

<sup>126</sup> Cf. p 65.

<sup>127</sup> Jean-Richard Cyterman et alii., *op. cit.* ; cf. p. 75 et 76.

<sup>128</sup> Le rapport entre salaire perçu et travail reste d'ailleurs encore flou pour nombre d'enseignants du supérieur, ce qui peut être rapporté à une forme d'évasion du rapport direct entre salaire et travail propre à certains milieux, disciplines. Dans ses *Carnets de la drôle de guerre* (Paris, Gallimard, 1995, p 484-485), Jean-Paul Sartre parle ainsi de son grand père et de son métier d'enseignant : « *Universitaire comme lui, je n'ai jamais eu l'impression*

les conditions de réalisation de la thèse, parce ce qu'elles forment au métier de chercheur, participent de la socialisation disciplinaire, et donc de la construction d'habitus de recherches spécifiques, les chercheurs apprenant alors précocement, et en toute liberté, à se contenter de peu.

### Nombre d'années entre la soutenance de thèse et le premier poste de maître de conférences (Maîtres de conférences seulement)

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appli	Total
Un an et moins	52,4%	50,0%	47,8%	38,0%	34,1%	34,1%	39,6%
Deux ans	23,8%	32,5%	30,4%	26,0%	25,6%	34,1%	28,9%
Trois ans et plus	14,3%	17,5%	17,4%	32,0%	35,4%	27,1%	27,3%
Non réponse, nc	9,5%		4,3%	4,0%	4,9%	4,7%	4,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Néanmoins, les temps d'attente pour l'embauche en tant que maître de conférences sont plus élevés en sciences qu'en lettres. Ainsi dans notre enquête, 43% des maîtres de conférences en lettres et sciences humaines ont obtenu leur premier poste en moins d'un an, contre 34,1% à l'ensemble des scientifiques, ce qui est à rapporter à l'importance du post doctorat en sciences. En effet, et comme le montre l'étude de Jean-Richard Cytermann *et alii*, avant d'être recrutés les scientifiques (26,8%) font nettement plus souvent un post doctorat que les lettres (4,2%), ou le droit (3,1%). En lettres et sciences humaines, la pratique du post doctorat est d'ailleurs plus répandue en épistémologie (33%), psychologie (14,2%), sociologie (12%) et STAPS (8,7%), que dans les autres disciplines de lettres et sciences humaines, ce qui les rapproche à nouveau des sciences.

Inversement, les emplois d'enseignants (notamment dans le secondaire) jouent un rôle clef en lettres et sciences humaines (50,4% contre 10,9% aux sciences), et plus spécialement en langues et littératures anciennes (83,9%), littérature française (82,1%), philosophie (79,6%), histoire moderne et contemporaine (70,4%), *etc.*<sup>129</sup> On retrouve à nouveau le rôle clef de l'enseignement secondaire pour ces disciplines, qui non seulement sert de base arrière à leurs membres, mais prédétermine aussi fortement, via le programme d'agrégation notamment, les programmes d'enseignements dans le supérieur, sachant que la logique des concours n'est pas nécessairement accordée à celle de la recherche. Voici par exemple ce qu'en dit un normalien, maître de conférences en anglais de 40 ans, et travaillant dans une université de province. En effet, il réclame : « *la fin du programme d'agrégation (et à un moindre niveau du CAPES), qui chaque année mobilise toutes les énergies de la communauté universitaire autour de sa préparation, alors qu'il ne s'agit pas vraiment de recherche. En*

---

*de gagner de l'argent. Mon métier me paraît une obligation sociale gratuite, parfois amusante, souvent ennuyeuse mais sans rapport avec l'argent qu'on me donne à la fin du mois. Cet argent a toujours pour moi une espèce de gratuité... ».*

<sup>129</sup> L'ensemble de ces chiffres, par petites disciplines, sont extraits du tableau situé pages 73 et 74 de l'article de Jean-Richard Cytermann *et alii*.

outre, dans certains cas, cette préparation et tout ce travail ne serviront qu'une seule année, car l'œuvre ne restera pas au programme une seconde année et sera trop difficile, trop spécifique, pour être réutilisée dans un autre cours. » Disposer d'une base arrière professionnelle avantage donc les disciplines d'enseignement, mais cet avantage a manifestement un coût en terme d'autonomie scientifique. La dépendance à l'enseignement est donc particulièrement forte en lettres et nettement plus faible en sciences, en raison notamment du poids différencié de l'agrégation du secondaire.

### Origines professionnelles des maîtres de conférences recrutés de 2000 à 2002

	ATER et autres non permanents	Enseignants et autres fonctionnaires	Post doctorants et activité de recherche privée	Autres	Total	Effectifs
Droit, sciences éco, gestion	72,3%	13,1%	3,1%	11,4%	100%	799
Lettres, sciences humaines	37,5%	50,4%	4,2%	7,9%	100%	1.990
Sciences	57,9%	10,9%	26,8%	4,5%	100%	2.458

Source : Cytermann *et alii*, p. 73 et 74.

Toujours concernant les temps d'accès à la maîtrise de conférences, le détail par disciplines révèle aussi que dans le sous espace des lettres et sciences humaines, c'est en sciences humaines et sociales que les délais d'attente sont les plus longs. En effet, près d'un tiers des répondants a attendu trois ans ou plus, contre près de deux fois moins aux lettres, à l'histoire ou aux langues. De même, on observe qu'ils sont proportionnellement plus nombreux en IUT (rejoignant alors les sciences appliquées qui y sont particulièrement bien représentées), et qu'ils enseignent aussi plus souvent dans un département différent de celui correspondant à leur discipline (27,8% sont dans ce cas, contre 13,2% de l'ensemble et, fait intéressant, 3,1% en lettres histoire). Ces différents indices attestent d'une dispersion institutionnelle accrue des sciences humaines et sociales, entrant souvent à titre de compléments dans des formations pluridisciplinaires variées, et donc d'une plus grande marginalité, ainsi que des trajectoires moins rectilignes de leurs répondants. Et finalement d'une insertion plus difficile dans le monde académique, qui prédispose peut-être ces enseignants, à l'expérience sociale, professionnelle, *etc.*, sans doute plus diversifiée que celle de leurs collègues de lettres, ou d'histoire, à importer dans l'université, comme dans leurs pratiques de recherches, des dispositions, pratiques, objets, en rupture avec l'habitus lettré traditionnel.

Ainsi, on observe que nombre d'entre eux explorent cette expérience sociale, professionnelle, notamment dans leur sujet de thèse, qui peut alors devenir l'occasion d'une forme d'auto-analyse. En effet, le rapport biographique à l'objet est souvent très marqué dans ces disciplines. Ici, nous pensons plus particulièrement à la sociologie ou aux sciences de l'éducation, disciplines où nombre de doctorants par exemple travaillent sur leur milieu, culture, pays, profession, *etc.*, d'origine, qu'ils introduisent alors à titre d'objet d'analyse dans l'univers académique. A ce moment, ces disciplines peuvent apparaître



comme des disciplines empiriques, relativement perméables et accueillantes<sup>130</sup>, notamment tournées vers l'étude d'objets actuels et profanes.<sup>131</sup> Cette orientation n'est d'ailleurs pas sans favoriser ensuite le développement de recherches appliquées, comme de formations professionnalisées, portant sur ces mêmes objets. Par leur expansion démographique, leur recrutement social et scolaire (tant du côté étudiant que professoral), leurs objets et pratiques de recherches, et pour finir leurs débouchés professionnels, les disciplines de sciences humaines et sociales modernes participent activement des mutations contemporaines de l'université.

### Lieu de recrutement en tant que maîtres de conférences (Maîtres de conférences uniquement)

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Même ville	52,4%	35%	30,4%	41%	50%	42,4%	42%
Autre lieu	47,6%	62,5%	67,4%	56%	48,8%	54,1%	19,3%
Non réponse	0%	2,5%	2,2%	3%	1,2%	3,5%	2,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Contrairement à ce que nous pensions au départ le « recrutement local », c'est-à-dire ici le recrutement dans la ville de soutenance, est plus important dans les disciplines scientifiques (46,1%), qu'en lettres et sciences humaines (37%). Faut-il y voir un effet de la variable laboratoire, lesquels laboratoires jouent un rôle fondamental dans la socialisation disciplinaire des doctorants en sciences ? Les sciences humaines et sociales tiennent une position intermédiaire entre recrutement local et recrutement dans une autre région ; les disciplines littéraires et historiques étant celles qui proposent le moins de possibilités d'embauche sur place. Ce qui est à rapprocher du caractère national des concours de recrutement de l'enseignement secondaire, et donc des spécificités du marché professionnel de ces disciplines, qui est plus centralisé.<sup>132</sup>

En accord avec cette centralisation accrue, on observe que la production doctorale en lettres et sciences humaines est nettement plus concentrée sur Paris, et la région parisienne, qu'en sciences. Ainsi en 1999, 37,6% des thèses ont été soutenues en Ile de France. Mais c'est le cas de 22,1% des thèses en chimie et sciences des matériaux, 23,9% des thèses en physique et sciences de l'ingénieur, 36,6% en biologie, médecine, santé, 36,8% en mathématiques et informatique, 42,1% en sciences de la terre et de l'univers, contre 44,3% aux sciences de la société et finalement de 55,7% des thèses en sciences de l'homme et des humanités, qui sont donc les seules à être encore majoritairement

<sup>130</sup> Comme l'écrit Michel Amiot : « *La sociologie est poreuse, et on lui demande d'accueillir ce que les disciplines voisines rejettent à la périphérie.* », dans « L'enseignement de la sociologie en France », *Revue française de sociologie*, XXV, 1984.

<sup>131</sup> Concernant le rapport biographique à l'objet et le caractère plus ou moins « sacré », ou « profane », des objets de recherches en lettres et sciences humaines, lequel caractère est solidaire ensuite du type de méthode employé pour les étudier: Cf. Gérard Mauger et Charles Soulié, *Op. Cit.*

<sup>132</sup> Etudiant l'université française dans la période 1870-1940, Christophe Charle décrit bien le processus de régionalisation précoce des facultés de sciences par rapport à celles de lettres et écrit notamment qu'en sciences : « *le choix de l'ouverture et de l'innovation est presque obligatoire en province pour simplement survivre en tant que lieu de recherche et d'enseignement.* » (Cf. *La République...*, p 187) Inversement, la faculté des sciences de Paris pouvait, en raison de ses privilèges anciens, hésiter à faire ce « choix ». Il nous semble que le mécanisme décrit ici est très général et qu'il permet de comprendre le positionnement et les stratégies actuels de nombre de disciplines, mais aussi établissements.

parisiennes.<sup>133</sup> Manifestement, les disciplines ont des marchés professionnels très différenciés. Certains sont très nationaux, d'autres plus régionaux. Et l'on notera qu'en sciences la chimie, la physique et les sciences de l'ingénieur, sont à la fois les plus provinciales des disciplines et celles comptant le plus fort pourcentage de bourses CIFRE parmi leurs docteurs. Ce qui atteste d'une inscription accrue (et ancienne) dans les tissus économiques régionaux et de liens plus développés avec les entreprises locales.

Enfin chez les professeurs, la mobilité géographique paraît encore plus réduite que celle des maîtres de conférences, attendu que 56,8% ont été recrutés dans la ville où ils exerçaient, les taux étant alors relativement comparables en lettres et sciences humaines (59,4%) et sciences (56%). Afin de mieux saisir les dynamiques spatiales de recrutement, nous avons rapporté plus précisément le lieu de soutenance de la thèse au lieu d'exercice (et ce pour l'ensemble de la population), en présentant le même tableau avec les pourcentages en lignes, puis en colonnes.

### **Croisement du lieu d'exercice et du lieu de soutenance des répondants (population totale) % en lignes**

Lieu de soutenance de la thèse	Ville où l'on travaille			SR	Total
	Paris, région parisienne	Grandes villes province	Autres villes de province		
Paris, région parisienne	53,2%	31,7%	13,7%	1,5%	100,0%
Grandes villes province	9,9%	66,7%	22,5%	0,9%	100,0%
Autres villes de province	6,7%	56,4%	36,2%	0,6%	100,0%
Dom Tom, étranger	34,8%	52,2%	13,0%		100,0%
Non réponse	20,0%	60,0%		20,0%	100,0%
Total	27,6%	48,5%	22,7%	1,2%	100,0%

### **Croisement du lieu d'exercice et du lieu de soutenance des répondants (population totale) % en colonnes**

Lieu de soutenance de la thèse	Ville où l'on travaille			SR	Total
	Paris, région parisienne	Grandes villes province	Autres villes de province		
Paris, région parisienne	77,9%	26,4%	24,3%	50,0%	40,4%
Grandes villes province	7,9%	30,1%	21,7%	16,7%	21,9%
Autres villes de province + Dom Tom + Etranger	13,6%	42,3%	53,8%	16,7%	36,6%
Non réponse	0,7%	1,2%		16,7%	1,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tout d'abord, et si l'on commente le premier tableau en commençant par ses marges (dernière ligne), il apparaît que 27,6% des répondants travaillent à Paris ou en région parisienne (26,3% en sciences humaines et sociales et 28,1% en sciences), 48,5% dans une grande ville de province (seuil fixé ici à 150.000 habitants), et 22,7% dans des localités moins importantes (23,9% en lettres et sciences humaines et 20,5% en sciences). Mais si l'on observe ensuite le lieu de soutenance (deuxième tableau, dernière colonne), il apparaît que 40,4% des thèses ont été soutenues à Paris (46,7% en lettres et sciences humaines, contre 32,6% en sciences), 21,9% dans une grande ville de province et 36,6% dans une autre ville (36,4% en lettres et sciences humaines contre 37,1% en sciences). Lieu de soutenance et lieu d'exercice ne coïncident donc pas et il apparaît que si nombre de thèses ont été soutenues en région parisienne (40,4%), ce qui s'explique notamment

<sup>133</sup> Cf. *Rapport sur les études doctorales, op. cit.*, p 41.

par la concentration du potentiel scientifique dans cette région, cette même région n'offre qu'une minorité de postes (27,6%). D'où un mouvement structurel de Paris vers la province lié donc au fait que la région parisienne produit une bonne part des thèses, tandis que la majorité des postes d'enseignement (notamment de maîtres de conférences) sont en province.

On observe aussi que les établissements parisiens recrutent essentiellement des parisiens. En effet, si 40,4% des répondants ont soutenu en région parisienne, 77,9% des personnes travaillant dans cette région ont soutenu leur thèse dans cette même région. Inversement, peu de docteurs formés dans les petites villes de province travaillent en région parisienne, et la majeure partie travaillent dans des petites villes de province. Chaque type d'établissement tend donc à recruter ses propres docteurs, sachant que la concentration du potentiel scientifique sur Paris et sa région exerce sans doute des effets de domination symbolique non négligeables. On constate alors un phénomène en cascade. Paris envoie ses docteurs en province tandis que les grandes universités de province envoient leurs candidats dans les petites, notamment celles ne produisant pas encore de docteurs, ou dans les IUT qui dépendent d'elles. Ce qui finalement objective la hiérarchie des établissements d'enseignement supérieur, sachant que la centralisation sur Paris du système d'enseignement supérieur français est une caractéristique ancienne et qui le distingue nettement des autres systèmes européens (par exemple germanique). Ceci explique d'ailleurs que dans nombres de disciplines, une « carrière scientifique réussie » ait pour point d'aboutissement Paris (et notamment la Sorbonne pour les disciplines littéraires et historiques).<sup>134</sup>

En raison de la centralisation de la production des thèses en lettres et sciences humaines sur la région parisienne, on peut penser que la question du « localisme » se pose plus fortement dans ces disciplines qu'en sciences, et notamment pour les plus parisiennes d'entre elles comme la philosophie, l'ethnologie, la sociologie, ou l'histoire.

#### **L'évolution des débouchés professionnels des docteurs**

A partir de trois études du CEREQ, Pierre Béret, Jean-François Giret et Isabelle Recotillet montrent que le nombre de docteurs a fortement augmenté au début des années quatre-vingt-dix (30%) puis s'est stabilisé à la fin de la décennie (+ 4% entre 1994 et 1998). Ces augmentations ont principalement concerné les thèses en sciences (plus nombreuses de près de 60% en 1998 par rapport au début des années quatre-vingt), alors que leur nombre reste stable en sciences humaines et sociales.

La majorité des docteurs a déjà travaillé durant leurs études, en particulier par le biais d'une allocation, d'un travail dans une équipe de recherche, de charges d'enseignements, de participation à des contrats de recherche. Ce qui facilite l'emploi après la thèse.

<sup>134</sup> Dans son étude sur l'histoire de l'université française entre 1870 et 1940, Christophe Charle souligne notamment la persistance de la « *dynamique centripète des disciplines littéraires. (...) Paris demeure en effet le siège de toutes les ressources rares permettant d'exercer le pouvoir intellectuel universitaire : revues et sociétés savantes, jurys de recrutement et de doctorat, instances nationales d'évaluation, collections de publications, instituts de recherche annexes.* » (Cf. p 190 et 191)

Ainsi, les auteurs indiquent qu'au total, les deux tiers des docteurs de 1998 sont en emploi immédiatement après la sortie du système éducatif, contre un peu plus de 45% pour les sortants des écoles d'ingénieurs et 35% pour les titulaires de DEA. Mais, pour les docteurs, il s'agit surtout d'emplois transitoires, à durée limitée (stages post-doctorat, ATER, vacations...). Par ailleurs, trois ans après l'obtention du diplôme, les ingénieurs connaissent des conditions d'insertion bien meilleures, avec un taux de chômage près de quatre fois inférieur à celui des docteurs.

Les docteurs en sciences sont « *bien mieux lotis que ceux de sciences humaines et sociales, sauf pour ce qui est de la nature du contrat de travail (...)* ». On observe toutefois des différences au sein mêmes des sciences : en 2001, les docteurs en chimie et sciences de la vie et de la terre connaissent un taux de chômage un peu plus important et ont davantage de contrats à durée déterminée et des salaires moins élevés que les autres docteurs scientifiques ; la situation s'est plutôt détériorée pour les docteurs en lettres et sciences humaines entre 1999 et 2001.

Durant cette même période, la part des emplois dans la Fonction publique a diminué, faisant passer la part des débouchés professionnels des docteurs de 2/3 en 1997 à 53% en 2001. Cela est plus marqué pour les sciences, qui ont connu une baisse significative des postes d'enseignant-chercheur dans le Supérieur. En revanche, la baisse tendancielle des emplois d'enseignants-chercheurs dans la Fonction publique n'a pas été compensée par un recrutement plus massif dans le privé, même si les débouchés en recherche représentent un quart des débouchés des sciences. Les emplois d'ingénieur (hors recherche) ont vu leur nombre augmenter, leur part de l'emploi représentant en 2001 13% des emplois, et 8% en 1999.

Aussi les tableaux montrent que :

- pour les docteurs en sciences, les postes d'enseignants chercheurs dans la fonction publique représentent 47% des diplômés en 1999 et baissent à 35% en 2001, alors que dans le privé, les emplois de chercheurs représentaient 22% des diplômés en 1999 et 24% en 2001.

- Pour les docteurs en sciences humaines et sociales, les postes d'enseignants-chercheurs dans la fonction publique représentent 57% des débouchés en 1999 et 53% en 2001 ; alors que les débouchés dans le privé représentent 2% des emplois de chercheurs en 1999 et 1% en 2001. On observe donc une dépendance beaucoup plus forte de ces disciplines au secteur public.

Des différences disciplinaires apparaissent au sein des grandes catégories : - pour les sciences, les débouchés dans la Fonction publique ont fortement chuté chez les docteurs en mathématiques, physique, mécanique, électronique, l'évolution est inverse en chimie. En sciences humaines et sociales, l'accès à la Fonction publique augmente pour les docteurs en droit, gestion et sciences économiques, mais baisse pour les docteurs en lettres et sciences humaines. De plus, ces derniers n'accèdent pas nécessairement aux postes d'enseignants-chercheurs, mais s'orientent plutôt vers des postes d'encadrement.<sup>135</sup>

<sup>135</sup> Pierre Béret, Jean-François Giret, Isabelle Recotillet, « L'évolution des débouchés professionnels des docteurs : les enseignements de trois enquêtes du CEREQ », *Education et Formations*, n° 67, mars 2004, p. 109-116.

## II. VISIONS ET DIVISIONS A PROPOS DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE

### 1) Des infrastructures de recherche différentes

85% des répondants travaillent en université, les 15% restants travaillant dans d'autres établissements (essentiellement en IUT). On observe que les répondants en sciences appliquées (28,2%) et ceux de sciences humaines et sociales (18,3%) travaillent plus souvent en IUT, ce qui peut être rapproché du caractère plus appliqué, et pluridisciplinaire, de ces disciplines. De même, les répondants en IUT travaillent plus souvent dans des petites villes que les autres, les IUT étant d'ailleurs souvent considérés comme des outils de développement local contribuant à « l'aménagement du territoire ». Ce qui en retour justifie l'intervention de l'échelon régional dans la création, comme la gestion, de ce type d'établissement.

#### Etablissement d'exercice

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Université	82,1%	92,2%	93,8%	81,0%	93,9%	71,8%	85,0%
Autres établissements	14,3%	7,8%	6,2%	18,3%	6,1%	28,2%	14,6%
Non réponse	3,6%			0,8%			0,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs	28	64	65	126	114	110	507

Nombre de répondants travaillant en IUT ont manifesté leur insatisfaction, notamment vis à vis de la recherche. Sachant que dans ces établissements, les enseignants font plus d'heures complémentaires et en formation continue, enseignent moins souvent dans un département correspondant à leur discipline, ont plus de semaines de cours par an et sont moins souvent rattachés à un laboratoire de recherche, lequel est d'ailleurs aussi moins souvent situé sur le site leur établissement. Ainsi, une maître de conférences en génie informatique de 35 ans travaillant dans un IUT de la banlieue parisienne nous dira vouloir « *enseigner dans un établissement où la recherche n'est pas méprisée (... ) mon expérience d'apprentissage dans un laboratoire propre au CNRS m'a fait voir le jour et la nuit en termes d'organisation et de dynamisme scientifique* ». Le fait de devoir « *rester confiné en 1<sup>er</sup> cycle toute sa carrière* » est aussi déprimant pour certains enseignants, qui en raison du poids des tâches pédagogiques (« *à l'IUT lorsqu'il n'y a pas de cours, il y a énormément de travail pédagogique, suivi des étudiants, visites de stage, préparation des emplois du temps, rencontre avec des professionnels...* »), de l'orientation très professionnalisante des enseignements, de leur isolement scientifique, disciplinaire, comme de l'éloignement géographique des laboratoires de recherche, ont souvent du mal à faire de la recherche, passer leur HDR, *etc.* De plus, la composition du corps professoral en IUT n'est guère propice à une dynamique de recherche, comme d'ascension professionnelle. Ainsi en 2002-2003, on comptait 9.663 enseignants dans ces établissements, sachant que 912 d'entre eux étaient professeurs, 4.510 maîtres de conférences, 203 assistants et surtout 4.038 enseignants de type second degré et ENSAM.

Ce qui, avec le type de pédagogie pratiquée dans ces établissements, atteste de leur « secondarisation » accrue.<sup>136</sup>

*« lassitude de se battre pour tout »*

Voici le témoignage d'une maîtresse de conférences en génie informatique de 43 ans travaillant actuellement dans un IUT d'une petite ville de province : « faire de la recherche dans un IUT à 100 km de son université de rattachement nécessite une représentation et une implication dans les charges administratives au sein de notre université, ne serait-ce que pour ne pas être oublié, même si on est une Equipe d'accueil reconnue, ce qui dans un IUT est rare !!! (ne pas être oublié dans les attributions d'allocations MENRT, dans les attributions de subventions, dans les créations de postes...). L'activité administrative assumée est faite pour permettre le développement de la recherche dans de bonnes conditions, ce qui peut paraître paradoxal ! » Son activité de recherche consiste en un : « développement d'actions auprès de PME, PMI de sociétés de service, en entretiens d'accompagnement changement, en développement d'outils d'aide à la décision, en élaboration de modèles informatiques »

Elle est très insatisfaite de sa carrière d'enseignant et parle notamment d'un : « sentiment d'inégalité entre un enseignement en IUT, avec beaucoup de charges non reconnues, de suivi de projets tutorés, de stages, recrutement jurys, et un enseignement en l'université. Par rapport à un enseignant de l'université, sentiment d'être pénalisé par le recrutement en IUT, tandis que j'ai fait un début de carrière en Ecole d'ingénieur où toutes les tâches sont reconnues et où j'ai pu voir la différence dans les moyens donnés pour pouvoir faire son travail d'enseignant. » Elle souhaiterait donc : « être reconnue pour la qualité de son investissement, qu'il y ait plus de possibilités de promotion par des voies différentes entre MCF et PR pour ceux qui, dans un IUT délocalisé, ont des difficultés à passer l'HDR, et qui de toute façon ne pourront pas avoir de poste de PR localement, car il n'y en a pas. Sentiment d'un avenir bouché sans reconnaissance, lassitude de se battre pour tout... » Elle s'estime aussi insuffisamment payée : « faut-il comparer au privé ?!! La réponse est provocante mais à bac + 8, les collègues de formation comparable ont un salaire équivalent au double, ou au triple. On paye cher la sécurité de l'emploi ! Alors quand on nous parle de travailler jusqu'à 30+40 ans pour s'aligner sur le privé, on a l'impression qu'on se moque de nous, y compris sur les modalités de rachat des années d'études !!! »

Concernant l'affiliation à un laboratoire de recherche, on observe que les scientifiques sont majoritairement inscrits dans une UMR alors que les lettres, l'histoire et surtout les langues sont majoritairement rattachés à des laboratoires d'université, les sciences humaines et sociales occupant à nouveau une position intermédiaire. Ce qui peut ensuite être rapporté au volume déclaré de leurs budgets de recherche, lequel est plus important dans les UMR que dans les laboratoires d'université.

<sup>136</sup> Cf. Note d'information, n° 04.03 février, Ministère de l'Éducation nationale, p 2.

### A quel type de laboratoire êtes-vous rattaché ?

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Unité mixte	32,1%	37,5%	12,3%	42,9%	76,3%	62,7%	49,5%
Laboratoire d'université	50,0%	51,6%	73,8%	40,5%	14,9%	20,9%	36,7%
Autres, nr	17,9%	10,9%	13,8%	16,7%	8,8%	16,4%	13,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Actuellement, vous menez une recherche sans financement ?

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Oui	78,6%	92,2%	87,7%	61,9%	39,5%	42,7%	60,7%
Non	17,9%	6,3%	10,8%	34,9%	56,1%	53,6%	36,1%
Non réponse	3,6%	1,6%	1,5%	3,2%	4,4%	3,6%	3,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Si l'écrasante majorité des enseignants chercheurs de lettres et sciences humaines déclarent faire actuellement une recherche sans financement (une même personne pouvant participer à plusieurs recherches à la fois), ce n'est le cas que d'une minorité de répondants en sciences, notamment en sciences fondamentales, les sciences humaines et sociales occupant toujours une position intermédiaire. L'autofinancement de la recherche en lettres et sciences humaines, et plus spécialement dans les disciplines littéraires et historiques, est donc particulièrement courant, alors que c'est une chose moins répandue en sciences, où les budgets de recherche sont aussi nettement plus conséquents. Ainsi, un maître de conférences en littérature comparée d'une petite ville de province dirigeant une équipe d'accueil université réclamera : « *l'octroi de budgets de fonctionnement moins risibles aux centres de recherche (actuellement environ 500 euros par an et par chercheurs !)* »

### Durant les 5 dernières années, quel a été le budget total de vos recherches (hors financement et remboursement de frais par le laboratoire) ?

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Plus de 10.000 Euros	17,9%	10,9%	6,2%	29,4%	34,2%	28,2%	24,3%
Moins de 10.000 Euros	10,7%	29,7%	24,6%	11,9%	11,4%	9,1%	15,0%
Aucun	14,3%	28,1%	23,1%	24,6%	17,5%	13,6%	20,3%
Non réponse	57,1%	31,3%	46,2%	34,1%	36,8%	49,1%	40,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cette diversité dans les volumes, comme dans les pratiques, de financement de la recherche selon les disciplines peut d'ailleurs être à l'origine de préjugés, complexes, conflits plus ou moins exacerbés. Voici par exemple ce qu'en dit un professeur de droit d'une université parisienne interrogé par Jodelle Zetlaoui : « *Le problème de ces universités pluridisciplinaires c'est un vrai désastre, on met des gens ensemble qui n'ont rien à voir. Les scientifiques n'ont rien à voir avec nous, ils ont besoin de beaucoup plus d'argent, ils ont des moeurs complètement différentes, puisqu'ils travaillent en permanence à l'université. Evidemment, ils ont besoin d'un bureau*

avec tout leur matériel de laboratoire et tout, mais nous, on a rien de tout ça, on nous dit : « Qu'est ce que vous faites, vous êtes tout le temps chez vous à rien faire ! », c'est ce que croient les scientifiques, qu'on est là à « valnoder », ou je ne sais pas quoi, donc beaucoup de mépris, de difficultés. Ils ne comprennent pas comment on travaille. On réclame pas d'argent parce que, c'est vrai qu'on a besoin de livres, mais sinon le reste c'est du papier à en-tête, et ne pas demander d'argent c'est ne rien faire. Du coup, le peu qu'on demande on nous le donne même pas... ».<sup>137</sup>

### Pouvez vous décrire les modalités spécifiques de votre activité de recherche ?

	Droit, éco, gestion	Litt f, comp, hist, etc.	Langues	Sciences hum, soc	Sciences	Sciences appli	Total
Recherche bibliographique	27,9%	32,6%	37,7%	20,7%	10,2%	10,7%	20,1%
Expérimentation, manipulation, programme informatique	3,3%	3,5%		9,0%	32,9%	31,3%	17,3%
Travail de terrain, entretien, observation questionnaire	19,7%	6,9%	10,8%	32,7%	9,0%	3,4%	14,1%
Travail de publication, rédaction	16,4%	25,0%	16,9%	9,8%	10,6%	12,0%	13,7%
Traitement données qualitatives et quantitatives	11,5%	9,7%	6,2%	14,3%	9,0%	3,9%	9,1%
Réunion, discussions + mise en place projet de recherche	6,6%	13,2%	9,2%	6,4%	9,4%	12,9%	9,7%
Encadrement DEA, thèse + gestion contrat de recherche	4,9%	0,7%	3,1%	2,6%	9,4%	12,4%	6,2%
Autres + nr	9,8%	8,3%	16,2%	4,5%	9,4%	13,3%	9,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs	61	144	130	266	255	233	1089

(les effectifs sont supérieurs au nombre de répondants, attendu qu'une même personne pouvait déclarer plusieurs modalités différentes)

La diversité des modes de financements est donc à rapporter aux modalités de recherches propres à ces disciplines. Interrogeant les répondants à ce sujet, il apparaît que les lettres, l'histoire et les langues, se distinguent par l'importance du travail de recherche bibliographique, sur archives, les répondants travaillant beaucoup en bibliothèque. Les grandes bibliothèques (la Bibliothèque nationale jouant ici un rôle phare), grands dépôts d'archives, étant centralisés sur Paris, l'éloignement est source de dépenses constantes pour les provinciaux et notamment les historiens. A moins que ceux-ci ne « régionalisent » en conséquence leurs investissements scientifiques, en s'intéressant par exemple à l'histoire, ou à la géographie régionale. Ce qui leur ouvre ensuite des possibilités locales de financements, mais les dessert peut être s'ils ont l'ambition de terminer leur carrière à Paris. Mais la chose est vraie aussi pour les enseignants chercheurs travaillant sur d'autres pays européens (cas des langues par exemple), ou des pays extra européens (cas de certains géographes, ethnologues, démographes, archéologues, etc.), qui eux aussi sont exposés à ce genre de frais.

#### « L'impression de faire ma recherche sur du temps «volé» à autre chose »

Voici le témoignage d'une maître de conférences en allemand de 45 ans, normalienne et agrégée, exerçant en région parisienne, et appartenant à une équipe de recherche universitaire. Sa discipline connaît actuellement des difficultés de recrutement du côté étudiant. Elle vit une augmentation de ses charges de travail administratives qu'elle estime durable : « j'enseigne dans un petit département, dans lequel on supprime régulièrement des postes, ce qui entraîne la concentration sur quelques enseignants de

<sup>137</sup> Jodelle Zeatlaoui, *Op. cit.*, p 218.



*tâches autrefois réparties. S'y ajoute aussi la nécessité de défendre sans relâche l'existence dudit département. »*

Actuellement, elle mène une recherche sans financement. Elle décrit ainsi ses activités de recherche : « *Recherche en littérature et histoire culturelle (dans le domaine des études germaniques) : essentiellement recherche (localisation) et analyse de textes et documents, beaucoup de travail en bibliothèque, rédaction. (...) les séjours de recherche à l'étranger, indispensables, ne peuvent guère se faire qu'au moment des vacances. (...) Il est évident que toutes les dépenses ne peuvent pas être prises en charge par l'institution. Mais dans mon domaine de recherche, les chercheurs financent le plus souvent eux-mêmes l'essentiel de leurs travaux de recherche (voyages et séjours à l'étranger, qui sont indispensables, communication de documents – microformes ou prêt inter-bibliothèque, etc.). C'est en grande partie un travail en « free-lance »... ! Seules sont remboursées (partiellement) les activités « publiques » : participation à des colloques par exemple (prise en charge d'une partie des frais de transport et ou d'hébergement).* » Elle s'estime donc insuffisamment payée : « *La rémunération est peut-être correcte par rapport à l'activité strictement enseignante (encore que...), mais dans la mesure où l'activité de recherche est presque entièrement à mes frais, j'estime que la situation n'est pas satisfaisante.* »

Elle souhaiterait aussi pouvoir bénéficier : « *de meilleures conditions matérielles (bureaux, bibliothèques, espaces de travail, matériel informatique, etc.) ; davantage d'occasions de présenter les résultats des recherches, tant dans l'université elle-même qu'en dehors (colloques, journées d'études, manifestations destinées à un public plus large ; publication... tout cela nécessitant évidemment un budget et une volonté de la part des établissements, ce qui n'est pas possible quand on ne peut que gérer la pénurie) ; une meilleure coordination des activités de recherche à l'intérieur des établissements eux-mêmes ; un statut d'enseignant chercheur qui permette réellement de consacrer suffisamment de temps à la recherche, y compris en favorisant les séjours à l'étranger (archives, bibliothèques) indispensables (j'ai toujours l'impression désagréable de faire ma recherche sur du temps « volé » à autre chose...) ; une meilleure reconnaissance de certaines disciplines dont la « rentabilité » ne peut pas être immédiatement mesurable (tout ce qui est du domaine des lettres et sciences humaines).* »

De même, les disciplines lettres, histoire et langues consacrent nettement plus de temps au travail de rédaction, publication, ce qui tend alors peut être à rapprocher leur habitus, métier de celui des écrivains.<sup>138</sup> Les préoccupations stylistiques, formelles, prennent une part sans doute plus importante dans ces disciplines que dans les sciences sociales modernes, ce qui n'est d'ailleurs pas sans produire des effets de distinction. Ainsi, il est plus courant de louer « le style » des historiens, philosophes ou littéraires, que celui des sociologues, psychologues ou géographes. Comme l'écrit Rémy Knafou, professeur de géographie à Paris 7 <sup>139</sup>: « *Il faut dire également que les géographes ne respectent pas toujours les règles du bon goût permettant d'entrer dans le cercle étroit de l'intelligentsia parisienne : en effet nombre de ceux qui s'efforcent de développer une recherche fondamentale l'accompagnent de cartes, croquis, voire de petits schémas ésotériques, souvent perçus comme incongrus car relevant d'une écriture au code inconnu, qui jettent la suspicion sur l'écriture classique dont ils n'auraient jamais dû songer à sortir.* » Et de fait, on sait qu'en 3<sup>ème</sup> cycle, la géographie est la plus provinciale des disciplines de lettres et sciences humaines. C'est-à-dire celle qui fait le plus soutenir de thèses en province<sup>140</sup>.

<sup>138</sup> Avec lesquels les membres de ces disciplines partagent sans doute nombre de propriétés, lesquels écrivains sont d'ailleurs plus concentrés sur Paris, ville qui rassemble aussi l'essentiel des maisons d'éditions en France.

<sup>139</sup> Cf. Rémy Knafou (dir.), *L'état de la géographie : autoscopie d'une science*, Belin, 1997, p 13.

<sup>140</sup> Cf. Mauger et Soulié (*Op. cit.* p 31)

Le travail de lecture, écriture, concentrant l'essentiel des actes de recherche dans certaines disciplines, et contribuant de surcroît à « *la production de soi* » comme le souligne le professeur de littérature française cité plus haut, on comprend que le style d'écriture différencie autant les disciplines que leurs pratiques de recherche proprement dites, et qu'il puisse agir comme un véritable marqueur social condensant l'essentiel de la trajectoire scolaire, comme du métier, des enseignants chercheurs.<sup>141</sup> Ce qui permet alors de comprendre sociologiquement la formule classique selon laquelle « Le style, c'est l'homme », ainsi que l'aristocratie de certaines postures disciplinaires. Mobilisant une analyse weberienne, notamment inspirée par la lecture d'*Hindouisme et bouddhisme* (Champ, Flammarion, 2003), Christophe Gaubert fait l'hypothèse que les disciplines de lettres et sciences humaines sont placées en concurrence et proposent chacune un type de « bien symbolique », et ajouterons nous de héros intellectuel (on pense par exemple au type de héros proposé en son temps par Sartre). En effet, la lutte entre ces disciplines porte notamment sur la définition de ce qu'est le « brahmane authentique », ou si l'on préfère l'intellectuel le plus légitime, c'est-à-dire le plus fondé à prendre position sur les grands problèmes de l'heure.<sup>142</sup>

Enfin, on note qu'en lettres histoire l'activité de recherche, comme de rédaction, se font de manière essentiellement solitaire.<sup>143</sup> Et c'est ce qui fait sans doute qu'elles bénéficient d'une liberté d'action et d'aménagement de leur temps de recherche plus grande et plus souple, consacrée essentiellement à l'analyse de données déjà produites et à l'écriture, que dans les sciences et sciences humaines et sociales en prise avec des rythmes de travail (collectifs aussi) liés au terrain ou aux pratiques de laboratoire, ce qui conditionne leur temps de travail différemment que dans les disciplines littéraires et historiques, et les rend finalement plus dépendantes de leur environnement économique et social.

Les sciences humaines et sociales modernes se distinguent donc par le travail de terrain, la réalisation d'entretiens, observations et la passation de questionnaires. Le traitement des données qualitatives et quantitatives y prend aussi plus de place, cette dimension étant notamment partagée avec les historiens (et avec certains linguistes). Ce mode d'investigation autorise une plus grande division du travail, d'où un caractère souvent plus collectif des recherches. De même, le lien souvent plus étroit des recherches avec la « demande sociale », économique ou autre, permet plus souvent d'obtenir des financements qu'en lettres, histoire ou langues. Sur ce point, et malgré leur proximité dans l'enseignement secondaire, les géographes par exemple se différencient fortement des historiens et leurs laboratoires sont généralement beaucoup plus « riches ». Mais cet avantage économique peut aussi avoir un coût en terme de légitimité symbolique. Ainsi, un maître de conférences en géographie de 45 ans d'une grande ville de province rattaché à une UMR et bénéficiant d'un budget de recherche conséquent (« 100.000 euros par an avec

---

<sup>141</sup> La conciliation des exigences stylistiques et de scientificité est un enjeu ancien pour ces disciplines. Ainsi, Christophe Charle montre bien comment, au plus fort de la controverse autour de « *la nouvelle Sorbonne* », la faculté des lettres essaiera de se maintenir en position centrale dans le champ universitaire, ainsi que dans la culture globale de la société, en alliant notamment « *l'art et la science, le style et l'érudition, la spécialité et l'universalité.* » (Cf. *La République...*, p 212)

<sup>142</sup> Cf. « *Les petits brahmanes et les réformes de l'université* », intervention orale aux Journées d'étude sur *La joie de servir*, Ecole Normale Supérieure, 21 mai 2005.

<sup>143</sup> La solitude et la monotonie du travail en archives sont par exemple souvent soulignées par les apprentis historiens.

deux contractuelles et des investissements lourds ») écrira que : « Le système d'évaluation de la recherche est souvent loin de la réalité économique et si vous faites de la recherche appliquée, vous êtes taxé de faire de la recherche moins « noble ». L'antagonisme entre reconnaissance économique, temporelle et reconnaissance symbolique joue donc un rôle important dans le monde académique. En histoire, on note que c'est surtout au travers des questions liées au « patrimoine » que des possibilités de financements, comme de valorisations externes (participation aux « Journées du patrimoine » ou aux différentes commémorations politiques par exemple), apparaissent, les lettres participant alors plutôt à la mise en valeur, célébration du patrimoine littéraire, notamment national. Ce qui renvoie aux fonctions politiques traditionnelles de ces disciplines, dont les contributions à la construction de l'identité nationale ont été très importantes.

En sciences, comme en sciences humaines et sociales, le travail de recherche dépend massivement de la production de données et de la vérification d'hypothèses via la mise en œuvre de manipulations (sciences) ou d'un travail d'enquête sur le « terrain » (sciences humaines et sociales). La production de données sur un « terrain », suivie de l'analyse de ces données de 1<sup>ère</sup> main, conduit à distinguer fortement les disciplines de sciences humaines et sociales des lettres. La production de ces données ayant un coût économique, on comprend que ces disciplines aient des besoins de financement plus importants que les lettres, où il est plus courant d'avoir à simplement « payer de sa personne » (comme de ses ressources pécuniaires... ) pour mener à bien ses recherches, ce qui n'est pas sans rappeler les modalités de production des « œuvres » chez les écrivains, comme chez les artistes. Pour faire un jeu de mots, on pourrait dire que contrairement à ce que pourrait laisser croire le vocabulaire courant, ou un positivisme mal compris, les données scientifiques ne sont jamais « données ». Elles sont donc produites, et ce dans le même mouvement par lequel le chercheur construit son objet d'étude.<sup>144</sup>

Cela dit, et si on donne un sens un plus extensif à l'idée de production des données, on peut dire aussi que l'histoire, les lettres comme les langues, produisent aussi en partie leurs données, notamment en délimitant préalablement leur corpus dans l'ensemble des informations disponibles, en choisissant de poser telle question plutôt que telle autre, *etc.* Ainsi en histoire par exemple, c'est le regard de l'historien, le type de question qu'il se pose, qui est susceptible de transformer en « source », « document », certains faits, informations, objets, *etc.* Dans cette discipline donc, tout est susceptible de devenir document.<sup>145</sup> Il ne s'agit pas ici de dénier la dépendance, bien réelle, des historiens aux sources, documents, et autres « restes » laissés par l'histoire, lesquels sont d'ailleurs plus ou moins aléatoires, mais simplement de souligner la capacité de construction de l'objet de cette discipline. Il est vrai aussi que dans ces disciplines, et pour parler comme Bachelard, le rationalisme est de fait moins « appliqué », car moins médiatisé par une technique, des instruments, des procédures instrumentales standardisées, et donc plus difficile à collectiviser. Sa validation sociale emprunte donc d'autres voies, « *l'union des travailleurs de la preuve* » ne pouvant pas jouer le même rôle qu'en sciences.<sup>146</sup>

Quand aux sciences, elles se distinguent par l'importance du travail d'expérimentation, manipulation, programmation informatique, lequel suppose alors de

<sup>144</sup> A l'appui de cette thèse, on peut invoquer toute l'épistémologie d'un Gaston Bachelard par exemple.

<sup>145</sup> Cf. Lucien Febvre cité par Antoine Prost dans *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Point, Seuil, 1996, p 82.

<sup>146</sup> Cf. Gaston Bachelard, *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1949.

disposer du matériel nécessaire, qui est souvent très coûteux. Ce qui oblige alors les enseignants chercheurs à trouver les fonds nécessaires à l'obtention de ce type de matériaux, ou à défaut à « bricoler » eux-mêmes en partie avec les « moyens du bord » et les maigres crédits publics dont ils disposent. De même, elles se distinguent par l'importance du travail d'encadrement des DEA, thèse, et la gestion des contrats de recherche, ce qui est symptomatique du caractère à la fois plus intégré, collectif et coûteux de la recherche dans ces disciplines.

### Combien de thèses encadrez vous actuellement ?

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Une thèse ou plus	32,1%	28,1%	27,7%	30,2%	42,1%	30%	32,3%
Aucune	42,9%	53,1%	49,2%	37,3%	40,4%	49,1%	44,4%
Nr, nc	25,0%	18,8%	23,1%	32,5%	17,5%	20,9%	23,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ainsi, les scientifiques encadrent davantage de thèses (direction ou co-direction) – à statut équivalent – que les lettres et sciences humaines. En fait en sciences, les doctorants jouent un rôle clef dans la recherche scientifique. C'est une main d'œuvre indispensable, dont l'absence risque à terme d'enrayer tout le mécanisme de production scientifique. Comme l'écrit ce maître de conférences en informatique de 38 ans travaillant en IUT : « *La recherche repose trop sur les DEA et les étudiants en Doctorat. Et quand il y a un désintérêt pour les matières scientifiques et les études longues comme c'est le cas en science, nous peinons à réaliser des prototypes et à écrire des articles pour disséminer nos résultats et faire connaître nos travaux. De plus, le milieu industriel ne joue pas toujours le jeu lors de la mise en valorisation de projets université-industrie, ce qui nous est dommageable.* » Et c'est ce qui explique notamment que nombre de répondants en sciences aient réclamé plus d'allocations de recherche. Témoin cette autre maître de conférences en informatique qui, répondant à la question de ce qui pourrait favoriser le développement et la valorisation de la recherche universitaire, écrira : « *DES BOURSES DE THESE pour que les étudiants aient envie et puissent faire une thèse dans de bonnes conditions (exemple université du Littoral (Nord-Pas-de-Calais) 4 bourses de thèse ministérielles pour toute l'université qui regroupe quand même 19 labos et environ 250 enseignants-chercheurs) ; une plus grande aide aux universités pour le « montage » des dossiers européens en terme d'acceptation d'embauche de CDD (notamment financement de thèses) sur ces contrats.* » Un maître de conférences en chimie organique de 39 ans ajoute aussi à ce propos : « *avec les quelques allocations ministérielles ou régionales, il est impossible de financer les recherches de chacun. Il faut donc déposer beaucoup de projets nouveaux, établir des partenariats pour cela. Il est nécessaire de passer assez de temps pour construire quelque chose de sérieux.*

Comme le soulignent Becquet et Musselin (qui comparent elles quatre champs disciplinaires : histoire, gestion, biologie et physique), en histoire la recherche est relativement indépendante : pas de financement ou très peu, moins de difficultés pour le recueil de données, du moins financièrement, contrairement à la biologie et à la physique qui doivent passer par des appels d'offre. Peu de division du travail aussi, chaque chercheur travaillant seul dans chacun de ses actes de recherche, ainsi que lors de la rédaction. D'où sans doute ce sentiment de liberté, autonomie accrue, que peuvent avoir

les historiens, même si, comme nous l'avons souligné plus haut, les concours de recrutement de l'enseignement secondaire (CAPES, agrégation) ne sont pas sans peser lourdement sur leurs pratiques, tant pédagogiques que scientifiques, la modestie des ressources financières dans cette discipline venant aussi quelque peu contrarier ce sentiment de liberté, notamment dans un contexte universitaire général tendant à la valorisation des disciplines les plus directement « rentables », ou « vendables ».

Les gestionnaires font généralement peu de recherche fondamentale, mais plutôt du conseil. Et quand ils en font, il s'agit essentiellement « *des jeunes maîtres de conférences qui préparent activement l'agrégation et doivent se conformer aux normes académiques ou de quelques professeurs.* »<sup>147</sup> Et de fait, la demande sociale est particulièrement forte vis à vis de cette discipline, récemment implantée à l'université, et dont les visées sont résolument pratiques et appliquées. D'où sans doute une légitimité académique moindre. Une partie du corps enseignant de cette discipline essaie néanmoins d'accroître son autonomie scientifique, ce qui suppose alors de prendre ses distances avec le pôle le plus directement managérial de la profession lequel, à l'inverse, tire sa légitimité d'une proximité accrue au monde de l'entreprise.<sup>148</sup> Il faut ajouter aussi qu'à l'université les études de gestion ont à se positionner par rapport à l'économie, discipline à la fois plus ancienne et académiquement plus légitime, et en dehors de l'université vis-à-vis du secteur particulièrement florissant (économiquement) des écoles de commerce. Ce qui contribue sans doute à poser la question de l'autonomie académique de manière singulière dans cette discipline.

La biologie et la physique dépendent fortement de l'octroi de financements et sont prises par des contraintes de recherche de financement et de montage de projets et de programmes de recherche. Leur temps d'écriture est donc important en amont des recherches. Ainsi, et comme l'écrit ce maître de conférences exerçant dans une école d'ingénieur : « *Nous sommes en perpétuelle construction-évaluation de projets qui ne se réalisent quasiment plus.* » D'où aussi une bureaucratisation de la recherche nettement plus développée qu'en lettres et sciences humaines, l'administration de la recherche occupant une part croissante du budget temps des enseignants chercheurs et notamment des professeurs. Ces financements les contraignent, en outre, à tenir des délais. D'où la forte pression temporelle dans ces disciplines. En revanche, celles-ci peuvent compter sur une division relative du travail puisque impliquant les étudiants de 3<sup>ème</sup> cycle dans leurs recherches.<sup>149</sup> Sachant aussi que dans ces disciplines, la concurrence entre laboratoires est vive, notamment au plan international, mais aussi avec des laboratoires privés dans les secteurs les plus appliqués. D'où une sensibilité accrue aux questions de financements.

<sup>147</sup> Becquet et Musselin, *op. cit.*, Cf. p 54

<sup>148</sup> Concernant l'établissement de la discipline de gestion à l'université et la tension entre un pôle appliqué et un pôle plus académique : Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, Doctorat de sociologie, Paris 1, 2003.

<sup>149</sup> D'où, encore une fois, l'importance des doctorants dans ces disciplines. Afin de favoriser le développement de la recherche à l'université, une maître de conférences en informatique travaillant dans un IUT où elle est aussi présidente du conseil scientifique propose : « *que l'Etat impose aux entreprises de chercher des contrats avec les universitaires, plutôt que ce soit nous qui devrions courir après. Le mieux serait une forte incitation à la recherche fondamentale en : 1. payant beaucoup plus les doctorants. 2. fournissant des postes systématiquement à chaque docteur (comme c'est le cas pour l'agreg). 3 : pour les seniors, un partage équitable des doctorants (minimum 1 par an en permanence pour chacun), plutôt que 15 à 30 pour certains et rien pour beaucoup d'autres. Là aussi, la course effrénée chaque année pour avoir un doctorant + une bourse est assez décourageante.* »

Enfin dans les sciences humaines et sociales telles que la sociologie, l'activité de recherche semble être un mixte entre la configuration de l'histoire et la configuration scientifique. Elles tirent leur indépendance, mais aussi les contraintes du travail en solitaire, de la configuration de l'histoire, qui domine encore les pratiques des chercheurs, notamment au niveau du Doctorat. Mais elles se rapprochent ensuite des sciences par leur dépendance croissante vis-à-vis des appels d'offres, de la conception des projets en amont des recherches, qui sont ensuite sélectionnés selon les critères des commanditaires. Lesquels exercent des pressions temporelles au travers des délais, comme sur la définition des objets de recherche. Ce qui pose alors la question de l'autonomie de la recherche de manière sans doute plus vive qu'en lettres, histoire ou langues, dont les recherches peuvent, *a contrario*, apparaître comme plus « gratuites », « désintéressées », et donc plus « nobles ». <sup>150</sup>

### **Actuellement, vous travaillez dans le cadre d'un contrat de financement sur de fonds publics ?**

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Oui	35,7%	21,9%	23,1%	51,6%	76,3%	73,6%	53,6%
Non	53,6%	78,1%	73,8%	46,0%	23,7%	26,4%	44,8%
Non réponse	10,7%		3,1%	2,4%			1,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### **Actuellement, vous travaillez dans le cadre d'un contrat de financement sur des fonds d'organismes privés ?**

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Oui	10,7%	0%	1,5%	15,9%	15,8%	32,7%	15,4%
Non	75,0%	98,4%	96,9%	81,0%	81,6%	63,6%	81,3%
Non réponse	14,3%	1,6%	1,5%	3,2%	2,6%	3,6%	3,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La majorité des recherches est financée par des fonds publics, les fonds privées jouant un rôle nettement plus important en sciences appliquées, sachant que la part des financements privés est quasiment nulle en lettres, histoire et langues et qu'elle atteint la moyenne en sciences humaines et sociales qui, ici encore, occupent une position intermédiaire. Le rôle vital des financements en sciences, le déficit croissant de financements publics et une division du travail accrue obligent les enseignants chercheurs, et notamment les professeurs, à entrer dans une incessante « course au contrat » transformant peu à peu les chercheurs, en chercheurs de contrat, et les éloignant donc de l'activité de recherche proprement dite. Voici par exemple ce qu'en dit un professeur de sciences interrogé par Jodelle Zetlaoui : « *Alors ça, les crédits c'est très important pour un universitaire. Un bon universitaire qui dirige une équipe, il passe beaucoup de temps à chercher les crédits, et à partir d'un certain âge, à partir de cinquante ans, c'est l'essentiel de sa tâche, parce qu'il fait travailler les jeunes. Les jeunes, ils travaillent à la pailasse, ils travaillent à la recherche, alors lui il amène de*

<sup>150</sup> Dans *La communication n'est pas une marchandise* (Ed Labor, 2003), Yves Winquin s'intéresse plus particulièrement au cas de la filière Information communication, dont on a vu plus haut qu'elle connaît une expansion démographique rapide.

*l'argent pour pouvoir mener sa recherche*». <sup>151</sup> Le rapport à la recherche sur contrats varie d'ailleurs selon les disciplines, mais aussi selon qu'elles soient plus ou moins appliquées, ou théoriques. Témoin ce professeur de physique cité par Fave-Bonnet : « *Si c'est pour se transformer en chef d'entreprise, en chercheur de contrat avec un salaire de l'Education nationale... autant aller le faire dans l'industrie, sur des sommes plus importantes. Je préfère limiter le nombre d'expériences dans le laboratoire et faire plus de recherches théoriques : c'est le niveau global de la recherche et son efficacité qui en pâtira, parce que la physique, c'est le mélange des deux* ». <sup>152</sup> Quand à ce maître de conférences en chimie de 43 ans, il est encore plus clair : « *Les universités n'ont pas à être les « larbins » des industriels. Or actuellement sans contrat industriel, pas d'argent, pas d'étudiants. Avec un contrat industriel, aucune liberté en ce qui concerne la recherche. Pas utile à l'industriel, pas le droit d'être exploré. Il n'y a donc quasiment plus de recherche fondamentale.* »

La question de l'autonomie de la recherche se pose donc différemment en fonction des disciplines, certaines étant particulièrement dépendantes des crédits publics (voire quasi exclusivement comme dans le cas des lettres, de l'histoire, des langues, ou encore de la physique théorique et de l'astronomie aux équipements particulièrement lourds) tandis que d'autres, parce qu'elles sont susceptibles d'applications pratiques, trouvent plus facilement à se faire financer par le privé (cas de la biologie, de la mécanique, du génie informatique et dans une moindre mesure des sciences sociales modernes ainsi que de la géographie par exemple). On retrouve alors, au niveau de la recherche, les mêmes tropismes et enjeux que ceux décrits précédemment à propos des formations universitaires, de plus en plus sommées d'être professionnalisantes, appliquées, et donc de trouver leurs moyens d'existence, légitimité, et finalement raisons d'exister, à l'extérieur du monde académique, mais aussi en dehors du budget de l'Etat. Et nombreux sont les répondants qui, en sciences notamment, insistent sur l'importance des crédits publics (en baisse continue, ce qui est à l'origine notamment du mouvement Sauvons la recherche), et surtout récurrents. Témoin ce maître de conférences de chimie de 40 ans travaillant dans une grande université de province qui voudrait : « *Ne pas avoir à faire du commercial en permanence* » <sup>153</sup>, et qui pour favoriser le développement de la recherche universitaire souhaiterait : « *Des conditions de travail normales : postes IATOSS + crédits récurrents, contrats publics à la hauteur de la réalité (on nous diminue toujours les montants, d'où des sommes ridicules).* »

**« courir après des bouts de chandelles »**

Voici le témoignage d'un professeur d'informatique de 45 ans travaillant dans une ville moyenne. Depuis qu'il est en poste, il a la sensation d'avoir connu une augmentation de sa charge de travail. Plus précisément, c'est le travail « *d'expertise (recherche et enseignement)* », ainsi que le « *travail administratif* » qui ont augmenté, tandis que le temps consacré à l'enseignement s'est stabilisé, et que celui consacré à la recherche a diminué. Il impute cette augmentation du travail administratif à une « *complexification croissante des procédures administratives aussi bien en recherche qu'en enseignement, ainsi qu'à un manque de plus en plus criant de personnel administratif (sous motivé car sous payé).* » Il consacre environ 20h heures par semaine à son activité de recherche. Sur ces 20 heures, 30% vont à l'encadrement des étudiants (DEA, DESS, Doctorat), 20% à l'écriture et à la relecture d'articles, et enfin 50% à la recherche de contrats. Son budget de recherche s'élève en moyenne à 150.000 euros de

<sup>151</sup> *Op. cit.*, 206.

<sup>152</sup> *Op. cit.*, p. 56.

<sup>153</sup> Un maître de conférences d'informatique en IUT ajoutera à ce propos : « *Si le financement n'est plus public alors il nous faut des services de prospection, je ne suis pas commercial !* »

recettes par an pour une équipe comprenant sept permanents. 5% du budget vient des tutelles, 80% d'appels d'offres nationaux-européens avec des entreprises et 15% de contrats directs avec des entreprises. Parmi ces activités professionnelles, celle qui le motive le plus est de « *travailler avec des jeunes et de faire vivre une équipe* ». Celles qui l'embarrassent le plus sont : « *la comptabilité, le fait de gérer des emplois du temps et de faire du secrétariat* ».

Il estime ne pas être suffisamment rémunéré pour son travail et ajoute à ce sujet : « *Ca nous joue des tours lors de la négociation de contrats européens, car le coût de travail d'un enseignant chercheur ou d'un chercheur payé par nos tutelles est largement inférieur au coût du marché. Mais je n'en fais pas une fixation ayant fait le choix de quitter le privé pour travailler à l'université.* » Afin de favoriser le développement de la recherche à l'université, il aimerait : « *Ne pas passer son temps à courir après des bouts de chandelles, de passer son temps à expertiser des dossiers pour des micro-financements : de justifier sans arrêt des micro financements.* » Et surtout : « *poser la question de la suppression de la différence des statuts des enseignants chercheurs et chercheurs et celle de la suppression des Grandes écoles et EPST pour organiser l'enseignement supérieur et la recherche autour des Universités, qui bien souvent rivalisent avec beaucoup moins de moyens avec des Très grandes écoles et des EPST. Il faudrait que ces questions ne soient plus des tabous.* »

Nous n'en dirons pas plus ici sur les pratiques de recherches des disciplines. Et de fait, nous n'avions pas suffisamment posé de questions à sujet. Il est vrai qu'en raison de la diversité des pratiques, la chose était difficile, et nous ne pouvions pas non plus faire un questionnaire par discipline. Certains répondants déjà (notamment en lettres) ont estimé que notre questionnaire concernait plus les sciences que les lettres... Un tel sujet mériterait donc une enquête à soi tout seul, et qui mobiliserait aussi entretiens approfondis et observations prolongées de ces mêmes pratiques, en particulier au sein des laboratoires. Ce qui en soi constitue un programme de recherche imposant pour toute une équipe de chercheurs, dont nous ne pouvons que répéter qu'elle devrait être pluridisciplinaire et compter un nombre équivalent de chercheurs en lettres sciences humaines et sciences. Et ce pour briser les cloisonnements, préjugés qui empêchent ces disciplines de se connaître, comme de travailler ensemble, afin notamment de faire émerger un modèle d'université recevable par tous.

## **2) Des pratiques de publications, valorisations différenciées**

La recherche scientifique donne notamment lieu à publications. Afin d'explorer cet aspect du travail des enseignants chercheurs, nous avons posé toutes une série de questions autour de ce thème. Nous allons donc livrer ici quelques résultats très rapides, sachant que le niveau d'agrégation disciplinaire auquel nous travaillions n'est sans doute pas très pertinent et que des études monographiques seraient plus judicieuses.

Tout d'abord, et si l'on fusionne tous les types de publications (article individuel ou collectif dans revue à, ou sans, comité de lecture, ouvrages, contribution à des ouvrages collectifs, etc.), on observe que les enseignants en lettres et sciences humaines publient nettement plus qu'en sciences. Ainsi, 36,9% des premiers déclarent 16





Le type de publication diffère aussi fortement en fonction des disciplines. Ainsi, les articles collectifs sont particulièrement fréquents en sciences, tandis que la majorité des répondants en lettres, histoire et langues n'en ont pas publié, les sciences humaines et sociales occupant à nouveau une position intermédiaire. Ce qui, manifestement, renvoie aux pratiques de recherches, plus ou moins collectives, de ces disciplines, les mathématiciens publiant par exemple moins d'articles collectifs que les autres disciplines scientifiques.

### **Ces 5 dernières années combien de livres avez vous écrits seuls, ou co-écrits ?**

	<b>Droit, éco, gestion</b>	<b>Litt f, comp, hist, etc.</b>	<b>Langues</b>	<b>Sciences hum, soc</b>	<b>Sciences</b>	<b>Sciences appli</b>	<b>Total</b>
Non réponse			1,5%	2,4%			0,8%
Aucun	60,7%	20,3%	50,8%	51,6%	87,7%	93,6%	65,3%
Un livre	28,6%	37,5%	27,7%	23,8%	8,8%	1,8%	18,1%
2 livres et plus	10,7%	42,2%	20,0%	22,2%	3,5%	4,5%	15,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La publication de livres distingue fortement les lettres et sciences humaines des sciences (43,5% des premières n'en ont publié aucun, contre 90,6% des secondes), ainsi que les lettres et sciences humaines entre elles. En effet, 20,3% seulement des répondants en lettres histoire n'ont pas publié de livres, soit deux fois moins qu'en langues ou sciences humaines et sociales. On retrouve ici le rapport privilégié de ces disciplines à l'écriture, et au livre, sachant que les langues font, cette fois, exception. L'interprétation de cette exception demanderait sans doute à ce qu'on approfondisse la question du positionnement relatif des langues dans l'espace des lettres et sciences humaines. Fait intéressant, on note aussi que les sciences publient davantage de livres que les sciences appliquées.

Enfin, et concernant les autres modes de valorisation de la recherche, on observe que les répondants en lettres et sciences humaines disent organiser plus souvent des colloques, ou rencontres scientifiques importantes, les lettres et l'histoire se distinguant particulièrement sur ce point. De même ces disciplines, ainsi que les sciences humaines et sociales, sont plus souvent invitées à parler de leurs recherches dans des rencontres « tous publics », ou dans les médias, ce qui atteste d'une moindre herméticité de leurs recherches, dont les objets seraient apparemment plus proches de ceux du sens commun.

Nous ne développerons pas ici plus avant ces questions de publications, valorisation, de l'activité scientifique, qui mériteraient, elles aussi, une enquête à part entière, et passons maintenant à la question des conditions matérielles de travail des répondants.

### III. DES CONDITIONS MATERIELLES DE TRAVAIL DEGRADEES

Les travaux de Jodelle Zetlaoui montrent une dégradation des conditions de travail des enseignants chercheurs depuis les années 1980. Elle souligne les insuffisances en matière d'équipement des universités (en bibliothèques, en locaux et espaces de travail, en équipements pédagogiques divers) ainsi qu'au niveau des rémunérations et du déroulement des carrières, malgré un plan de revalorisation des carrières décidé par le ministère Jospin en 1989.<sup>154</sup> Elle indique que dans certaines disciplines (droit, médecine, gestion, *etc.*) une partie des revenus proviennent d'autres activités (activité en libéral, conférences et formations données à l'extérieur de l'espace universitaire, *etc.*). Encore faudrait-il en étudier la nature et en mesurer la part dans le revenu, mais aussi le poids par rapport au travail effectué. Les auteurs de l'étude du CERC signalaient d'ailleurs que l'apport de ces revenus extérieurs varie fortement d'une discipline à l'autre. On peut rajouter aussi que cette variation dépend beaucoup des stratégies professionnelles des individus : par exemple consacrer une part importante de son activité à des prestations de service en formation et en conseils d'expertise, ou bien consacrer du temps au travail de recherche n'apportent pas les mêmes bénéfices. D'un côté on obtient des bénéfices financiers immédiats, de l'autre ils sont plutôt symboliques, et à long terme, engageant, comme nous le verrons, plutôt des dépenses (frais de déplacements, achats de matériels, d'ouvrages, frais postaux, *etc.*).

Quoi qu'il en soit, les répondants de toutes disciplines attendent d'abord un meilleur revenu (33% des priorités), puis une meilleure reconnaissance de leur travail par la communauté scientifique (23,2%) et enfin plus de possibilités de promotion de carrière (15,6% souhaiteraient accéder au grade supérieur). Gratification pécuniaire et gratification symbolique vont de pair et ne distinguent pas non plus les professeurs des maîtres de conférences.

En revanche, des inégalités de conditions matérielles sont probantes d'une discipline à l'autre. L'hypothèse la plus évidente renvoie aux conditions de la recherche : plus que les autres disciplines, les sciences possèdent de puissants cadres de socialisation via leurs infrastructures de recherche, qui gèrent les finances des chercheurs et pallient à leurs frais de manière plus significative que pour les autres champs disciplinaires. Pour étudier cette question, nous allons changer de nomenclature et passer à celle à trois postes décrite en préambule de ce chapitre.

#### 1) Frais de déplacements

En premier lieu, les différences concernant les frais engagés s'observent entre disciplines. Pour les frais de déplacements, les sciences sont mieux loties, puisque 47,6% des répondants disent être dédommagés, même s'ils font remarquer le problème des délais tardifs de remboursement de frais qu'il faut avancer. En revanche, 29,9% des

<sup>154</sup> Jodelle Zetlaoui, *L'universitaire...*, *op. cit.* p. 70-71.

répondants en sciences humaines et sociales sont dédommagés (généralement sur leurs budgets propres de recherche) et 52% ont à contribuer de leur poche pour une partie des dépenses de déplacement. C'est dans les disciplines littéraires et historiques que le poids de ces frais est le plus lourd, certainement en raison de l'absence de financements des recherches : 64,9% des répondants participent à une partie des frais de déplacement, et seulement 7,5% bénéficient de remboursements complets.

L'engagement de frais personnels est imputable en partie aux déplacements professionnels pour la recherche. Il relève surtout des déplacements pour enseigner et travailler à l'université. Là encore, les collègues ne connaissent pas les mêmes conditions de travail selon leur discipline d'appartenance. Les disciplines littéraires et historiques ainsi que les sciences humaines et sociales (mais à un degré moindre) se déplacent davantage que les sciences et les mathématiques. 60,8% des collègues scientifiques font moins de 100 km en moyenne par semaine, contre 51,3% des collègues de sciences humaines et sociales et 50% des collègues des disciplines littéraires et historiques. En revanche, 17,9% de ces derniers font plus de 600 km par semaine, c'est le cas de 19,6% des sciences humaines et sociales et de 8,3% des sciences et mathématiques. On peut ici s'interroger sur les effets que produisent les manques de postes, et donc de possibilités en terme de mobilité professionnelle, car les demandes de mutation ne sont guère prises en compte lors des recrutements, sur la vie familiale et privée, ainsi que sur les conditions de travail qui doivent s'accommoder avec ces longs temps de transports.

## **2) Frais de fonctionnement**

En second lieu, les inégalités en matière de conditions de travail par disciplines se confirment avec les frais de fonctionnement. Si les scientifiques n'ont pas, ou peu, à payer de leur poche pour faire leur travail d'enseignement et de recherche, en revanche les disciplines littéraires et historiques sont les plus défavorisées (64,8% devant financer leurs frais de fonctionnement, papiers, cartouche d'encre, *etc.*) suivies des sciences humaines et sociales qui peuvent compter, un peu plus, sur un dédommagement par les financements de la recherche : 20,5% ont des frais importants, 49,6% contribuent en partie aux dépenses en matière de fonctionnement. Un exemple très parlant de ces différences concerne les investissements en matériel informatique.

Dans les disciplines littéraires et historiques, seulement 9% de répondants parviennent à se faire dédommager ou à faire financer un tel investissement professionnel, contre 33,3% en sciences humaines et sociales et 67,8% dans les sciences et mathématiques. Il faut ajouter pour les lettres, et les sciences humaines et sociales, d'autres frais comme l'achat de revues et d'ouvrages, - que de nombreux collègues ont soulignés -, ainsi que les contraintes du travail à la maison (journée, et surtout soir et week-end) qui engagent à être outillé en informatique, internet et entraînent des frais téléphoniques conséquents. Ainsi, les sciences humaines et sociales arrivent en première position pour les dépenses variées de ce type avec 53,8% de personnels concernés ; les lettres les suivent avec 45,5% de personnels concernés, alors que les scientifiques ne sont que 11,9% à signaler de telles dépenses.

L'interprétation de ces différences de conditions de travail et d'engagement de frais personnels renvoie encore une fois à l'inscription plus ou moins forte des chercheurs dans

des laboratoires qui remédient donc, plus ou moins, aux dépenses et aux frais que l'université n'assure pas vis-à-vis de ses personnels. Si l'on compare ce qui est mis à disposition par l'université et ce qui l'est par le laboratoire, on fait les constats suivants :

les sciences sont très largement dotées par leurs laboratoires (qui assurent près de 64% des moyens en infrastructure) qui s'implantent par ailleurs pour 69,2% sur le site de l'établissement d'enseignement et plus souvent en UMR (69,8% des UMR sont sur le site universitaire et 18,9% dans la même ville, mais dans un autre établissement), et dans 17,6% des cas dans une équipe université (77,5% de ces équipes étant sur le lieu de l'établissement où l'on enseigne). L'université assure de son côté 44,2% des besoins infrastructureux. Si on ajoute ce que donne le laboratoire et l'université, les sciences bénéficient d'un léger surplus de moyen de 8,2%.

**En sciences et mathématiques :**

<b>A disposition par le laboratoire</b>	<b>A disposition par l'université</b>
Un bureau pour 84,6% des répondants	Un bureau pour 48% des répondants
Boîte aux lettres pour 81,5% des répondants	Boîte aux lettres pour 56,8% des répondants
Secrétariat temps partiel pour 33,5% des répondants	Secrétariat temps partiel pour 24,2% des répondants
Secrétariat temps complet pour 41,4% des répondants	Secrétariat temps complet pour 17,2% des répondants
Matériels informatiques pour 80,6% des répondants	Matériels informatiques pour 46,3% des répondants
Photocopie sans limitation pour 68,7% des répondants	Photocopies sans limitation pour 49,8% des répondants
Photocopies limitées pour 21,1% des répondants	Photocopies limitées pour 22,5% des répondants
Fond documentaire pour 80,2% des répondants	Fonds documentaire pour 81,1% des répondants
Ligne téléphonique pour 83,3% des répondants	Ligne téléphonique pour 52,4% des répondants

Les sciences humaines et sociales sont partagées quant au type de laboratoires dans lesquels elles travaillent. 59,8% des laboratoires sont sur le site de l'université où les chercheurs travaillent, 12% dans la même ville, mais un autre établissement, et 23% ont à se déplacer au mieux dans la région, au pire (12%) dans une autre région pour rejoindre leur laboratoire. Ceux qui sont dans une équipe d'université sont évidemment avantagés de ce point de vue, puisque 75,6% sont dans un laboratoire de l'université où ils enseignent ; c'est le cas seulement de 47,2% des chercheurs appartenant à une UMR. En raison de ces clivages internes, les enseignants-chercheurs sont plus ou moins bien pourvus par l'université et/ou leur laboratoire. Globalement, le laboratoire assure pour un tiers des supports de travail infrastructureux, tandis que ces types de moyens sont assurés à 60% par les universités. Soit un déficit de 10%, si on ajoute ce que le laboratoire et l'université fournissent en matière d'infrastructures et de moyens de fonctionnement pour l'enseignement.

**Sciences humaines et sociales :**

A disposition par le laboratoire	A disposition par l'université
Un bureau pour 35% des répondants	Un bureau pour 78,2% des répondants, mais bureau partagé à plusieurs
Boîte aux lettres pour 40,2 % des répondants	Boîte aux lettres pour 90,6% des répondants
Secrétariat temps partiel pour 23,1% des répondants	Secrétariat temps partiel pour 23,9% des répondants
Secrétariat temps complet pour 21,4% des répondants	Secrétariat temps complet pour 23,1% des répondants
Matériels informatiques pour 47% des répondants	Matériels informatiques pour 66,7% des répondants
Photocopie sans limitation pour 29,9% des répondants	Photocopies sans limitation pour 43,6% des répondants
Photocopies limitées pour 12,8% des répondants	Photocopies limitées pour 41% des répondants
Fond documentaire pour 48,7% des répondants	Fonds documentaire pour 72,6% des répondants
Ligne téléphonique pour 41,9% des répondants	Ligne téléphonique pour 76,1% des répondants

- Dans les disciplines littéraires et historiques les UMR sont pour 56,3% d'entre elles situées sur le site de l'université où les répondants enseignent et 18,8% dans la ville, mais dans un autre établissement. Les équipes université sont situées à 81% sur le lieu de travail. Les laboratoires pallient pour 1/3 (29,5%) aux besoins infrastructureux ; l'université pour près de 56% ; soit un « déficit » de 14,5% de recouvrement des moyens infrastructureux, pour assurer ne serait-ce que l'accueil des étudiants et le travail quotidien au sein de l'établissement.

**Disciplines littéraires et historiques :**

A disposition par le laboratoire	A disposition par l'université
Un bureau pour 29,1% des répondants	Un bureau pour 65,7% des répondants mais bureau partagé à plusieurs
Boîte aux lettres pour 22,4 % des répondants	Boîte aux lettres pour 91,8% des répondants
Secrétariat temps partiel pour 20,1% des répondants	Secrétariat temps partiel pour 27,6% des répondants
Secrétariat temps complet pour 14,9% des répondants	Secrétariat temps complet pour 9% des répondants
Matériels informatiques pour 52,2% des répondants	Matériels informatiques pour 64,9% des répondants
Photocopie sans limitation pour 20,1% des répondants	Photocopies sans limitation pour 23,9% des répondants
Photocopies limitées pour 22,4% des répondants	Photocopies limitées pour 62,7% des répondants
Fond documentaire pour 51,5% des répondants	Fond documentaire pour 82,8% des répondants
Ligne téléphonique pour 32,8% des répondants	Ligne téléphonique pour 75,4% des répondants

**« Un bureau partagé à 6 sans ordinateur ! »**

Il s'agit d'un maître de conférences en histoire de 35 ans travaillant dans une petite université de province. Il vit une augmentation de ses tâches administratives qu'il estime durable : « *Disparition du personnel IATOSS, un mi temps de secrétaire pour un département d'une dizaine d'enseignants, inégalité de la répartition des charges administratives entre les enseignants.* » Ses modalités de recherche consistent en : « *Fouilles archéologiques en été (de 3 semaines à un mois, fréquents séjours en archives,*

*travail de laboratoire assez important, participation à la commission interrégionale de l'Archéologie (de 1 à 3 jours par mois), deux comités de lecture de revues scientifiques. » Vie professionnelle et vie privée ne sont pas du tout séparées pour lui : « Je ne dispose pas de bureau personnel à l'université. Un bureau partagé à 6 sans ordinateur ! Misère de l'équipement logiciel des salles communes, misère de la bibliothèque universitaire (la mienne est plus complète). En outre, ma journée de travail moyenne s'achève à minuit alors que l'Université ferme ses portes à 8 heures et n'est pas ouverte le dimanche. » Il paye de sa poche une grande part des dépenses occasionnées par son activité professionnelle : « presque totalement les frais de déplacement, les frais de fonctionnement (timbres, cartouches, papiers...), les dépenses en matériels informatique. J'ai environ 25% de mes revenus qui passent en frais réels pour les impôts, ce qui me permet de ne pas payer d'impôts sur le revenu. Maigre consolation... » Il ne s'estime donc pas suffisamment rémunéré. Pour favoriser la recherche universitaire, il pense qu'il faudrait : « Une meilleure prise en compte des besoins réels des chercheurs, un minimum d'obligation de résultats (à travers des publis), un programme de financement pour des publications grand public, du personnel spécialement formé et efficace au sein des universités. »*

De fait, si les sciences sont mieux loties que les autres disciplines en matière de conditions matérielles de travail, on constate que les sciences littéraires et historiques d'abord, les sciences humaines et sociales ensuite, connaissent des situations bien plus difficiles. Ce qui s'ajoute à la longue liste des inégalités déjà décrites précédemment. On comprend aussi pourquoi une large partie des enseignants-chercheurs de ces disciplines ne travaillent guère sur place, ce qui leur est d'ailleurs souvent reproché par les personnels administratifs et leur direction. Sans réels moyens pour pouvoir accueillir les étudiants dans un bureau individuel, avec des restrictions fortes en matières de photocopies (alors que la copie est le support premier d'enseignement), avec peu ou pas de matériels informatiques, sans secrétariat pouvant assurer le travail d'administration, avec des lignes téléphoniques certes à disposition, mais généralement limitées aux appels locaux, on conçoit aisément les raisons de la « fuite » des universitaires vers d'autres espaces de travail. Comme l'écrit cette maître de conférence en philosophie d'une grande université de province : « Oui en gros, mais le bureau est partagé par plusieurs collègues, le matériel informatique n'est pas dans le bureau, la ligne de téléphone n'est pas directe, la photocopieuse souvent en panne, la bibliothèque est fermée pendant les vacances, le secrétariat est celui des étudiants et non des enseignants, etc. » Et on comprend aussi pourquoi beaucoup engagent leurs propres pécunes pour faire face à ces déficits infrastructureux (échanges par mail avec les étudiants depuis le domicile, frais téléphoniques, en informatiques, en envois postaux...), même si, parallèlement, beaucoup de responsables de départements, facultés ou d'UFR constatent chaque année des dépenses croissantes pour certains postes (frais postaux, photocopies). Répondant à la question de ce qui pourrait améliorer significativement ses conditions de travail dans son établissement, une maître de conférence en japonais de 40 ans normalienne travaillant à Paris réclamera ainsi des : « Salles de cours disponibles en fonction de nos besoins en horaires et capacité, bureau ou au minimum pièce pour recevoir les étudiants + salle des professeurs digne de ce nom, accès direct à une bibliothèque, matériel informatique et courant (enveloppes, toner, etc.) non « rationné, personnel suffisant dans les secrétariats, etc. » Et concernant la recherche, elle écrira : « Budget plus conséquent, fin de la pression sclérosante à l'uniformisation thématique et au fédéralisme institutionnel (équipes universitaires menacées d'extinction et d'abâtissement face au CNRD et aux procédures d'évaluation très dirigistes du ministère, en sciences humaines en tous cas. »

Beaucoup, finalement, font le constat d'une paupérisation de leurs conditions matérielles de travail, l'insatisfaction vis à vis de leur rémunération étant logiquement plus forte en lettres qu'en sciences, sachant que c'est en sciences humaines et sociales qu'elle est la plus vive.

**« La dégradation des conditions de travail (dans mon université particulièrement) a renversé la donne. »**

Voici le témoignage d'un jeune professeur d'allemand d'une petite université de province agrégé et normalien (Fontenay Saint Cloud). Après avoir été allocataire normalien, puis ATER, il a obtenu un poste de maître de conférences à 31 ans. Depuis qu'il est devenu professeur, il a vécu une augmentation de ses charges de travail administratives et une diminution de sa : « recherche « productive » (écriture) : impossible d'écrire régulièrement étant donné le poids de l'administratif, donc c'est plutôt une diminution contrainte. » Il consacre 40% de son enseignement à la préparation aux concours de l'enseignement du second degré. Pour décrire les modalités de recherche dans sa discipline il écrit : « archives et documentation en bibliothèque à l'étranger (Allemagne, Autriche), séjours généralement en septembre, ce qui est de plus en plus difficile à organiser et empiète sur le mois d'août. » Pour lui, vie professionnelle et vie privées sont : « très et trop liées, car j'ai de plus en plus de mal à ne pas m'occuper de l'université, ou de ne pas être à l'ordinateur chez moi. » Sur les cinq dernières années, le budget total de ses recherches (hors financement et remboursement de frais par le laboratoire de recherche) s'élève à 12.000 euros. Afin d'améliorer ses conditions de travail à l'université, il souhaiterait disposer : « d'un bureau personnel, ou à ma seule disposition, quand je suis présent. Un espace de travail plus grand et moins vétuste. Du chauffage en hiver (cela vaut aussi pour les salles de cours). En été, une protection contre le soleil et la chaleur. » Concernant le développement de la recherche universitaire, il faudrait : « une baisse des charges administratives et de meilleurs rapports avec l'administration. Plus de clarté dans les décisions et les instances de décision au niveau de chaque université. » Il songe à changer de travail : « car j'ai le sentiment d'une rupture entre le poids du travail et son sens. »

Pour finir, il écrira : « Questionnaire utile et reconfortant. Les mouvements d'enseignant-chercheurs, dont ce questionnaire fait partie, m'ont fait percevoir que ma situation n'est pas individuelle, alors que j'avais tendance à entretenir une humeur insatisfaite, dépressive et d'auto-récrimination dont je m'aperçois qu'elle est liée à des faits objectifs. Jusqu'à ma nomination comme professeur, j'avais toujours l'impression d'être privilégié par rapport à mes amis qui sont dans le privé et jamais je ne me serais senti insuffisamment rétribué (c'était le « prix » de ces privilèges, luxe de pouvoir organiser son temps, d'avoir plusieurs semaines d'affilée pour la seule recherche, etc.) La dégradation des conditions de travail (dans mon université particulièrement) a renversé la donne. »

Les catégories de perception des conditions matérielles de travail varient, sans être contradictoires, selon le type de question posée, selon que l'on a à choisir une réponse pré-codée dans une question fermée, ou que l'on a à exprimer un avis lors d'une question ouverte. Aussi, à la question (semi) fermée des modes de gratification du métier dont on souhaiterait bénéficier, arrive en premier choix (1/3 des réponses de premier choix) un meilleur revenu, alors que parallèlement 64,5% des répondants (et plus particulièrement



ceux s'investissant beaucoup dans les tâches administratives) estiment ne pas être correctement rémunérés pour le travail accompli.

**Parmi les gratifications suivantes, quelles sont les trois principales qui vous satisferaient le plus aujourd'hui si on vous les proposait ?**

	<b>Effectifs (Rang 1)</b>	<b>%</b>	<b>Effectifs (Rang 2)</b>	<b>%</b>	<b>Effectifs (Rang 3)</b>	<b>%</b>
Meilleur revenu	165	33	73	15,9	55	13,4
Plus forte reconnaissance de la communauté scientifique	116	23,2	88	19,2	57	13,9
Accéder au grade supérieur	78	15,6	82	17,9	43	10,5
Estime des étudiants	52	10,4	79	17,2	92	22,4
Accéder à des responsabilités au sein de l'université	16	3,2	4	0,8	10	2,4
Estime des collègues	15	3	82	17,9	46	11,2
Etre reconnu dans la vie publique	7	1,4	11	2,4	27	6,6
Responsabilités dans les instances de décision de la discipline	6	1,2	19	4,1	50	12,2
Obtenir un titre honorifique	2	0,4	0		2	0,4
Enseignements plus intéressants	1	0,2	0		0	
Aucune	1	0,2	0		0	
Autres	25	5	14	3	24	5,8
Non réponse	8		50		98	
Total / réponses	499		457		409	

Cette gratification financière ne serait pas sans compenser aussi les dépenses personnelles pour l'exercice du métier que les enseignants-chercheurs ont à fournir et qui, pour 60% d'entre eux, sont « anormales » et non compensées pas les primes. En second choix, 19,2% des répondants souhaitent une plus forte reconnaissance de leur travail par la communauté scientifique ; enfin, le troisième choix porte sur l'estime des étudiants. Reconnaissance financière et reconnaissances symboliques apparaissent comme les ressorts indispensables à l'exercice d'une profession que d'aucuns estiment mal connue du grand public et surtout faiblement reconnue sur le plan politique et institutionnel.

**Envisager de changer de métier**

	<b>Lettres</b>	<b>Sciences et Maths</b>	<b>Sciences Humaines</b>
Oui actuellement	9%	11%	12%
Oui à une époque	14,2%	16,7%	17,9%
Oui pour l'avenir	13,4%	20,7%	17,9%

La défaillance en matière de reconnaissance professionnelle s'exprime notamment par le fait que si près de 54% des universitaires enquêtés n'ont jamais envisagé un autre métier, 44,5% l'ont envisagé à un moment de leur carrière (10% actuellement). Et c'est paradoxalement chez les scientifiques que cette perspective est la plus souvent évoquée, sans doute parce que des réorientations professionnelles autres qu'à l'université, dans des

secteurs publics différents, ou dans le secteur privé, leurs paraissent plus envisageables qu'aux collègues des autres disciplines. Les sciences humaines et sociales tiennent une place intermédiaire. Inversement, les collègues des disciplines littéraires et historiques, même s'ils connaissent des conditions de travail difficiles, envisagent moins que les autres de partir de l'université, n'ayant guère le désir, apparemment, de « retourner » (pour beaucoup) dans l'enseignement secondaire, le privé n'offrant alors (hormis le secteur de l'édition ou de la traduction pour certains) de possibilités de reconversion. On retrouve alors la dépendance au secteur public déjà soulignée plus haut de ces disciplines.

**Les « cadres » enseignants chercheurs universitaires sont-ils moins rémunérés que les cadres du privé ?**

Dans plusieurs questionnaires, une remarque revient concernant les revenus et les disparités entre le privé et le public. L'idée commune est que dans la fonction publique les « cadres » (catégorie à laquelle les enseignants sont associés) auraient des revenus plus faibles que dans le privé, ou que leurs frais divers (déplacement, fonctionnement...) seraient insuffisamment compensés par les primes, ce qui affaiblirait leur pouvoir d'achat. Ce dernier point a été confirmé à plusieurs reprises, bien qu'il soit inégalement constaté selon les cultures disciplinaires qui donnent lieu à des conditions de travail différentes selon aussi les établissements universitaires.

En revanche, les quelques éléments disponibles sur la comparaison des taux de rémunération des cadres dans la fonction publique et dans le privé, tendent plutôt à faire penser que la disparité n'est pas tant entre ces secteurs, qu'à l'intérieur de la fonction publique qui s'avère très inégalitaire. D'après Guislaine Lobry, à l'intérieur de la fonction publique les enseignants sont les moins bien lotis. En 2002, les fonctionnaires percevaient en moyenne un revenu mensuel net de 3.295 euros (salaire de base + primes) et un cadre du privé : 3.377 euros. Le taux moyen de primes au sein de la fonction publique est de 17% du salaire de base. Mais il est de 10% pour les enseignants, 34% pour les policiers et peut atteindre les 50% pour les cadres de la fonction publique d'Etat.<sup>155</sup>

Concernant la mobilité professionnelle des jeunes docteurs après la thèse, Pierre Béret, Jean-François Giret et Isabelle Recotillet indiquent que, pour l'année 2001, dans la fonction publique les docteurs issus des sciences exactes percevaient un salaire médian de 1.830 euros (75% de chercheurs) et les docteurs des SHS un salaire médian de 1.920 euros (76% de chercheurs). Dans le privé, les docteurs issus des sciences exactes perçoivent un salaire de 2.130 euros (45% de chercheurs) tandis que les docteurs des sciences humaines et sociales un salaire de 1.830 euros (cela concernant 3% de chercheurs).<sup>156</sup>

<sup>155</sup> Compte rendu du salon de l'emploi public, Paris, 2004 (internet).

<sup>156</sup> *Etudes sur la mobilité professionnelle des jeunes docteurs*, Rapport de recherche, Céreq, mai 2003.

### 3) Ce qui améliorerait les conditions de travail à l'université

Les propositions pour améliorer les conditions de travail sont nombreuses et variées. Sont le plus souvent évoquées : 1°) des améliorations matérielles sur les lieux de travail (locaux, bureau pour une personne et équipé en matériel informatique... ) ; 2°) la création de postes de personnels administratifs, ainsi que de postes d'enseignants-chercheurs et de personnels de laboratoire de recherche. Viennent ensuite des propositions qui rejoignent celles émises à la question relative aux transformations souhaitées pour le développement de la recherche universitaires, à savoir des améliorations des conditions de travail, moins d'heures de cours, moins de réunions, mais aussi l'amélioration des relations de travail, des relations entre les personnels et la hiérarchie, un besoin de ne pas être isolé dans son département et dans sa matière, *etc.*

Les scientifiques mettent plutôt l'accent sur leurs besoins en matière de postes (tous types de personnels : 42,8% de propositions, contre 24,2% de propositions pour les améliorations matérielles par exemple<sup>157</sup>) ; leurs collègues des disciplines littéraires et historiques sont davantage soucieux des conditions matérielles de travail (98,5% de propositions, contre 37,4% d'autres propositions pour les créations des postes), les sciences humaines et sociales tendent à se partager entre ces deux types d'amélioration (améliorations en termes de postes 48,7%, et améliorations matérielles 54,3%).

La question ouverte concernant l'amélioration des conditions de travail fait émerger des propositions en termes de création de postes et de biens : des postes administratifs essentiellement, auxquels s'ajoutent 8,1% de postes en personnels de laboratoire et 5,9% de postes d'enseignants-chercheurs (soit un déficit estimé de 39,4% en postes divers dans les universités). Ensuite, interviennent les conditions locales de travail : les répondants expriment très largement un déficit en matière de bureaux, d'informatique, et de moyens globaux dans les UFR et départements. Cela dit, les laboratoires pallient plus ou moins, et très diversement selon l'ancrage des universitaires dans les laboratoires de recherche, certains déficits. Ainsi, et pour donner un seul exemple, il n'est pas rare que le bureau et la ligne téléphonique soient fournis par le laboratoire et profitent aussi au travail d'encadrement pédagogique et administratif des chercheurs.

---

<sup>157</sup> Il va de soi que les répondants pouvaient faire différents types de propositions ; on les a comptabilisées mais on ne les a pas hiérarchisées au moment du codage.

### Ce qu'il faudrait faire pour améliorer les conditions de travail

(plusieurs réponses possibles)	Effectifs	%
Amélioration des conditions matérielles localement (ordinateur...)	141	33,3
Plus de postes personnels IATOSS, administratifs	129	30,4
Autres	116	27,4
Avoir un bureau	80	18,9
Amélioration des locaux	51	12
Ne plus être isolé dans sa matière	49	11,6
Plus de postes personnels de labo de recherche	41	9,7
Réduction charges d'enseignement	37	8,7
Améliorer les compétences des personnels administratifs	30	7,1
Augmentation nombre de postes enseignants-chercheurs	30	7,1
Avoir du temps pour la recherche	21	5
Amélioration des relations de travail	17	4
Moins de réunions	8	1,9
Total / répondants	424	176,9

#### 4) Points de vue sur la recherche universitaire

A partir de là, peut-on observer des différences de points de vue sur la recherche universitaire, entre ces champs disciplinaires marqués par des modalités de recherche particulières ? Est-ce que les uns et les autres réclament les mêmes types d'amélioration ou pas ? Est-ce que d'autres lignes de clivages se substituent aux différences disciplinaires ?

#### Ce qui favoriserait le développement de la recherche universitaire

	Effectifs	%
Autres	116	27,3
Plus de moyens financiers	109	25,6
Des moyens en équipements et personnels	89	20,9
Aide à la publication, valorisation de la recherche universitaire	77	18,1
Aider les étudiants, les jeunes chercheurs, les doctorants : + d'allocation....)	73	17,2
Moins de charges d'enseignement	71	16,7
Moins de charges administratives	67	15,8
Se libérer sur temps d'enseignement (délégation, concentration enst sur 1 semestre)	58	13,6
Nouvelles gestions des moyens, des postes	57	13,4
Plus de temps	54	12,7
Réaffirmation des missions de l'université vers la recherche	36	8,5
Refonte structurelle de l'enseignement supérieur	36	8,5
Plus de postes administratifs	28	6,6
Meilleur salaire	23	5,4
Restructuration des unités de recherche	22	5,2
Meilleures relations de travail	12	2,8
Meilleures possibilités de promotion	12	2,8
Sélection des étudiants à l'entrée	5	1,2
Moins de réunions	4	0,9
Total / répondants	425	223,3

Les propositions concernant la recherche universitaire sont variées, mais peuvent se regrouper en quelques catégories récurrentes partagées par les champs disciplinaires, bien que quelques différences de priorité s'observent entre eux.

En premier lieu ce sont les moyens qui sont demandés : moyens en personnels, moyens financiers. Les sciences humaines et sociales mettent l'accent sur les moyens financiers à octroyer à la recherche, les sciences mettent quasiment à égalité ces moyens financiers avec les moyens en personnels.

En second lieu, il s'agit des conditions de travail générales qui sont à améliorer pour que le temps octroyé aux actes de recherche soit plus important. Si les disciplines littéraires et historiques estiment qu'il serait important de donner plus de délégations et de congés thématiques aux enseignants-chercheurs, elles insistent aussi, comme dans les autres disciplines, sur l'allègement du temps d'enseignement et la diminution des charges administratives.

En troisième lieu, la catégorie qui émerge des réponses ouvertes concerne l'encadrement de la recherche : le fait de donner plus de possibilités aux jeunes chercheurs débutants (nouveaux maîtres de conférences, doctorants)<sup>158</sup> est surtout précisé parmi les scientifiques et les sciences humaines et sociales ; le soutien à la publication et aux modes de valorisation des recherches est en revanche davantage proposé dans les disciplines littéraires et historiques (un professeur d'histoire de la région parisienne réclamant par exemple : « *la mise en place d'un système d'édition universitaire digne de ce nom* »), mais est aussi largement requis par les autres champs disciplinaires. Enfin, on trouve les réponses qui réclament une politique de réaffirmation des missions de recherche. Beaucoup expriment enfin leur colère face à un « mouvement de secondarisation » de l'université.

Peu de différences de réponse, en revanche, selon le statut professionnel. Si l'on ne retient que les modalités qui reçoivent au moins le double de réponse selon le statut, on constate que parmi les disciplines littéraires et historiques les professeurs insistent davantage sur l'allègement des charges administratives que leurs collègues maîtres de conférences.

Dans les sciences et mathématiques, les maîtres de conférences se distinguent des professeurs dans leur volonté de voir les « décideurs » de l'université réaffirmer les missions de recherche de l'enseignement supérieur. Les professeurs de sciences humaines et sociales se particularisent par leur volonté de voir une politique de transformation de l'université, ainsi qu'une restructuration des unités de recherche, volonté qui s'accompagne d'un appel à l'aide à la publication des recherches.

***Varia autour des visions de la recherche universitaire***

Professeur d'université section en droit. Homme de 40 ans, agrégé : « *qu'on arrête le mouvement de secondarisation de l'université* ».

Professeur dans une Grande Ecole, en histoire moderne et contemporaine, Homme de 53 ans : « *éliminer les classes préparatoires, éliminer les grandes écoles et l'agrégation, casser le cloisonnement des filières* ».

Maître de conférences en sociologie, Homme de 33 ans : « *augmentation du nombre d'années sans enseignement (délégation CNRS, détachement, congé pour recherche).* »

<sup>158</sup> Comme dit ce jeune maître de conférences : « *Actuellement, un jeune chercheur qui est recruté comme MCF doit pratiquement suspendre sa recherche et se concentrer exclusivement à créer ses cours. Huit nouveaux cours à faire la première année, par exemple, est totalement délirant.* »

Maître de conférences en sociologie, mais qualifiée en maths et informatiques, femme de 43 ans : « *la communication par e-mail et site Web qui a déjà beaucoup amélioré les choses ; le travail pluridisciplinaire (encore peu de travaux et de revues pour les valoriser).* »

Maître de conférences en bio-chimie, femme de 41 ans : « *moins d'heures de cours, plus de moyens administratifs et techniques, plus de financement* »

Professeur en physique, homme de 47 ans : « *une évaluation de la recherche au moins nationale et par un organisme indépendant, l'allègement des charges d'enseignements et d'administration. Recentrer les programmes de recherche mis en œuvre dans une université sur quelques disciplines afin d'éviter une dispersion des moyens* ».

Maître de conférences en lettres, femme de 50 ans : « *le développement : une meilleure répartition des charges pour libérer du temps. La valorisation : en lettres, difficile dans le contexte actuel... Comment valoriser ce qui ne peut guère avoir de valeur marchande ? ? ?* »

Maître de conférences en économie, homme de 33 ans, agrégé : « *mettre fin au statut de fonctionnaire des chercheurs, obligation de résultats.* »

## 5) Aspirations pour l'Université

Les améliorations souhaitées pour l'université s'accordent avec la description des conditions de travail précédente : ici encore, ce sont les moyens financiers et en personnels qui sont réclamés. Puis sont évoquées les contraintes et l'importance des charges administratives, qui pour de nombreux répondants augmentent d'année en année. Il s'agit enfin d'aider à la valorisation de la recherche universitaire, de la faire connaître, de mieux la diffuser. Ce qui va de pair avec un accroissement des aides (allocations notamment et plus de postes) à apporter aux thésards et aux chercheurs débutants d'une part, et un allègement des charges d'enseignement d'autre part, notamment pour les maîtres de conférences récemment recrutés.

Il faut souligner l'importance du temps, le temps comme ressource manquante, au même titre quasiment que les moyens financiers et en personnels : les universitaires réclament plus de temps pour exercer convenablement leurs activités professionnelles, plus de temps pour la recherche en élargissant les possibilités de congés et de délégations, plus de temps pris sur les seules charges institutionnellement reconnues, à savoir les heures de présence face aux étudiants (les 192h équivalents TD).

Globalement, la vision qui domine de l'université est celle d'un lieu de formation et de recherche, d'un lieu de formation à la recherche, comme d'un lieu d'apprentissage de connaissances, savoirs faire, etc. Ce qu'elle est le moins : un lieu d'acquisition de diplôme « pour le diplôme », un lieu de débats ou d'attente pour les étudiants, un lieu préparant à un métier précis.

**L'université est avant tout :**

	Effectifs (Rang 1)	%	Effectifs (Rang 2)	%	Effectifs (Rang 3)	%
Lieu de formation et de recherche	141	28,7	81	17,3	126	<b>29,8</b>
Lieu de formation à la recherche	17	3,4	109	23,3	67	15,8
Lieu d'apprentissage de connaissances, savoir-faire...	127	25,8	152	<b>32,5</b>	63	14,9
Lieu de transmission et d'acquisition de connaissances	176	<b>35,8</b>	72	15,4	46	10,9
Lieu de débats	5	1	36	7,7	46	10,9
Institution préparant à un métier précis	21	4,2	4	<b>0,8</b>	12	2,8
Autres	3	0,6	0		6	1,4
Lieu d'acquisition de diplômes	1	<b>0,2</b>	13	2,7	55	1,3
Lieu transitoire pour les jeunes	0		0		1	<b>0,2</b>
Non réponse	16		40		85	
Total / réponses	491		467		422	

Pour conclure ce chapitre, nous dirons que (la socialisation par) la recherche structure encore largement les champs disciplinaires et conduit à les différencier en de nombreux points. Une large partie des conditions de travail et des activités professionnelles sont liées au type de recherche que chaque discipline implique. De là découlent aussi les possibilités de financement de la recherche et l'organisation interne des disciplines (types de laboratoire, et ancrage spatial dans, ou hors, de l'université d'enseignement). De la variété des liens entre université et monde de la recherche découle une partie des conditions matérielles de travail.

En fonction des disciplines, les laboratoires n'apportent pas les mêmes soutiens matériels et infrastructureux aux enseignants-chercheurs. Les financements que, par leur travail, les chercheurs introduisent dans leurs laboratoires, profitent assez largement au travail d'enseignement, et non l'inverse. L'enseignement étant de plus en plus soumis aux contraintes administratives de toutes sortes, il contraint en retour le temps consacré à la recherche et aux prospections de financements. Aussi, les disciplines littéraires et historiques semblent davantage perdantes que les autres dans les transformations contemporaines de l'université, puisque leurs recherches n'attirent guère les financeurs. Par là, elles sont plus dépendantes que les autres des financements publics, et peut-être aussi plus soumises aux orientations de l'université de « masse ». Mais ces disciplines ont un public étudiant plus doté scolairement et socialement, en raison notamment de leurs liens privilégiés avec l'enseignement secondaire. De même, leurs enseignants sont plus souvent passés par les classes préparatoires aux grandes écoles, et sont aussi plus souvent passés par ces mêmes écoles. D'où sans doute un surcroît de légitimité intellectuelle, qui vient en quelque sorte contrebalancer (relativement) leur pauvreté économique. La situation des sciences humaines et sociales est elle aussi délicate, en raison notamment de la réorganisation contemporaine des moyens de financement de la recherche, qui vont privilégier les gros laboratoires de recherche centrés autour de deux types de financements : les appels d'offres européens d'une part et régionaux d'autre part, par le biais notamment de ce que la langue bureaucratique appelle les « clusters ».

Enfin paradoxalement, si de nombreux discours se rapportant aujourd'hui aux universitaires déplorent leur manque d'implication au sein des espaces de travail et les présentent comme des personnes travaillant peu, il ressort de notre enquête que non seulement les contraintes de temps sont fortes et vont en s'amplifiant, mais que les

conditions matérielles de travail sont, hormis pour les scientifiques, très mauvaises, et qu'elles ont plutôt tendance à se dégrader. De même, la plupart des enquêtés expriment une insuffisance en matière de gratification : les salaires ne sont pas suffisants et les gratifications symboliques (reconnaissance publique et celle des pairs) sont défailantes.



## Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?

---

L'université française est entrée dans un processus de mutation accéléré, lequel se conjugue aussi, paradoxalement, avec des permanences fortes, notamment liées aux particularités historiques de notre système d'enseignement, en lien avec celles de notre structure sociale. Ces mutations sont retranscrites, vécues, de manières différentes en fonction des facultés, disciplines, établissements, certains étant à l'avant-garde de ce processus, tandis que d'autres le subissent plus qu'ils n'en profitent. Mais par delà ces différences, un même constat relatif au métier des enseignants chercheurs s'impose. C'est celui d'une bureaucratisation croissante de leur travail en raison notamment de la massification des publics étudiants, de la complexification des procédures de financements de la recherche, comme des réformes successives de l'enseignement supérieur et de la recherche.

On peut se demander alors si le sentiment d'envahissement par le travail bureaucratique et pédagogique manifesté par les répondants n'est pas déjà le symptôme du bouleversement d'un équilibre ancien. Lequel se traduit par une rupture de rythme et des désajustements de temporalités, le temps long de la recherche, de la maturation intellectuelle, conceptuelle, *etc.*, s'opposant par exemple à la temporalité en flux tendu de certaines activités administratives, comme à la routinisation afférente aux activités pédagogiques, l'entrecroisement de ces différentes temporalités étant particulièrement difficile à gérer. Comme l'explique ce professeur de physique interviewé par Marie-Françoise Fave-Bonnet (p 59) : « *Au niveau du temps, ça se passe mal. Ça veut dire que pendant les périodes où je suis fortement chargé en enseignement, je n'arrive pas à faire de la recherche parce que je n'arrive pas à cumuler suffisamment de temps dans une semaine pour être dans mon sujet, ce qui fait que mon sujet disparaît un peu de ma tête, et on n'arrive pas à suivre. Il faut suffisamment d'heures chaque journée ou chaque semaine pour que le sujet reste présent dans la tête, parce qu'on travaille autant les mains dans les poches... (qu'au laboratoire). Si on n'a pas la tête occupée par le sujet, il disparaît.* » C'est donc la posture de recherche elle-même, c'est-à-dire les dispositions nécessaires à son plein accomplissement — dispositions elles-mêmes solidaires d'un certain rapport au temps, au temps de la réflexion — , qui semble de plus en plus faire défaut.<sup>159</sup>

Cet envahissement par le travail bureaucratique et pédagogique tend aussi à remettre en cause la conception même du métier d'enseignant chercheur et la position relative que ses différentes activités, en l'occurrence l'enseignement, la recherche et l'administration, doivent occuper dans la hiérarchie des tâches académique. Et cette

---

<sup>159</sup> La lutte récente des intermittents du spectacle autour de leur statut a notamment été l'occasion d'une réflexion sur les rapports entre création et temporalité. Et de fait, le travail d'invention, création, comme de recherche, suppose de disposer d'un certain « loisir », de participer à l'univers de la *skolè* (Cf. Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p 25 et suivantes), lequel est passablement bousculé par les évolutions en cours.

remise en cause est favorisée par l'évolution rapide du rapport de forces entre facultés, disciplines, établissements. Progressivement, et à la faveur aussi du renouvellement démographique intense du corps enseignant consécutif aux départs massifs à la retraite de la génération pré et post 1968, l'*ethos* du métier d'universitaire se transforme. Et la redistribution des cartes à laquelle on assiste se traduit par un lent processus de disqualification des pratiques de recherche, au profit notamment des activités administratives et bureaucratiques locales – régionalisation et autonomie des établissements obligent –, ainsi que d'évaluation, l'enseignement occupant toujours une place très dominée dans la hiérarchie des valeurs académiques.<sup>160</sup> Ce qui, du côté pédagogique, a par exemple son pendant au niveau de la validation des acquis de l'expérience.<sup>161</sup>

Cette révision de la « table des valeurs » académiques, pour parler comme Nietzsche, est solidaire aussi de l'intense mouvement de professionnalisation des universités, visible par exemple au travers de la multiplication des IUT, du développement soutenu des disciplines à visées directement professionnelles (gestion, informatique, *etc.*), ou encore de l'évolution du nombre de DESS, et maintenant Masters professionnels, délivrés annuellement. D'où une remise en cause de plus en plus vive du statut d'enseignant chercheur qui, dans sa définition actuelle, suppose que chacun soit à la fois enseignant, chercheur, et fasse sa part des travaux d'intérêt collectif, la spécificité de l'enseignement universitaire étant qu'il est délivré par des enseignants qui sont aussi des chercheurs. C'est pourquoi dans son rapport sur le travail des enseignants chercheurs, Bernard Belloc part de l'idée selon laquelle : « *Il faut bien aussi briser la loi du silence et reconnaître que les enseignants chercheurs ont des capacités différentes à exercer avec talent et dans la durée toutes les facettes de leur métier* ». <sup>162</sup> Puis, et sous prétexte notamment de « *reconnaître les différentes missions des enseignants chercheurs* » (enseignement, recherche, responsabilités administratives), de prendre en compte des nouvelles (élaboration de supports de cours sur internet, organisation de jury de validation des acquis), afin aussi (selon une litote admirable) de susciter un « *investissement massif et durable des personnels* », Bernard Belloc propose de passer d'un statut défini nationalement, à une logique de contrat négocié individuellement entre chaque enseignant chercheur et son président, laquelle passerait notamment par une évaluation régulière des enseignants, qui serait à la fois locale (pour les activités de pédagogie et d'administration) et nationale (pour l'activité de recherche).

C'est à partir notamment du degré de certification à la recherche que seraient définies les autres obligations des enseignants chercheurs en matière d'enseignement, comme d'animation et de responsabilité collective, sachant que certaines responsabilités collectives permettraient de bénéficier de décharge d'heures. Dans la même logique d'ailleurs, le texte prévoit de faciliter l'avancement dans la carrière des enseignants s'étant massivement investis dans les tâches de gestion. Au final cette évaluation nouvelle manière – qui aboutira notamment à mettre sur le même plan le travail d'un administrateur civil et d'un enseignant chercheur du supérieur –, permettra de

<sup>160</sup> Sur l'antagonisme entre pouvoir temporel et pouvoir spirituel à l'université : Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p 99 et suivantes.

<sup>161</sup> Ainsi en second cycle, certaines universités en viennent à accorder des « crédits » sur la base de l'activité associative, ou militante, des étudiants. A la faveur du LMD, l'université de Paris V a par exemple décidé de « valoriser l'engagement » des étudiants en créant une « UE Engagement » comptant pour 3 ECTS.

<sup>162</sup> Rapport Belloc, *op ; cit.*, p 2.

hiérarchiser encore plus finement, et selon une nouvelle grille d'évaluation, la population des enseignants chercheurs.

Ainsi, et tout en bas de cette nouvelle hiérarchie Bernard Belloc propose de créer une nouvelle catégorie d'universitaires, initialement recrutés sur la base du Doctorat, mais qui, à l'instar des PRAG et PRCE actuels, deviendraient de purs enseignants, et feraient donc deux fois plus d'heures que les autres. Cette proposition a une visée économique évidente, puisqu'elle permettra « *de faire plus avec moins* », pour reprendre la formule fétiche des consultants, décidément très en vogue à l'université aujourd'hui. En revanche, elle ne contribuera guère à l'amélioration de l'enseignement, déconnecté alors de toute recherche, ni non plus de la recherche elle-même, attendu que le nombre global de personnes qui en feront sera diminué d'autant. Le texte de Bernard Belloc traduit d'ailleurs assez bien la place que l'enseignement occupe dans cet univers. En effet, l'enseignement y est d'abord conçu comme une sanction pour ceux dont on estime qu'ils ne font pas assez de recherche, ou qui n'ont pas assez d'activités administratives. Bref, c'est la dernière roue du carrosse universitaire, lequel d'ailleurs va bientôt en comprendre quatre.

En effet, à la création de ces « enseignants purs », qui sont en quelque sorte le pendant des « chercheurs purs » du CNRS, correspond aussi l'avènement des évaluateurs professionnels. Bernard Belloc n'en parle pas, mais si l'on en juge par ce qui se passe en Angleterre, en Allemagne, et dans le cadre des discussions actuelles autour de la Loi d'orientation pour la recherche où il est notamment question de créer une « *Haute autorité de l'évaluation* » commune à l'université et au CNRS, ces évaluateurs nous semblent devoir prendre bientôt une place croissante. En raison de la montée concomitante des tâches bureaucratiques et d'évaluation (des établissements, des laboratoires et des individus), comme de la dite « culture d'évaluation », on voit apparaître une nouvelle espèce académique, symptomatique elle aussi d'une division du travail accrue entre universitaires, celle des évaluateurs professionnels. C'est-à-dire de professionnels de la chose y consacrant tout leur temps. En Allemagne par exemple, ces évaluateurs professionnels s'imposent par le biais de la notion « d'expertise internationale ». Laquelle aboutit à ce qu'on paie royalement des universitaires américains (ou allemands émigrés aux Etats-Unis) pour venir expertiser des universités allemandes dans lesquelles ils désignent, après une courte visite (on retrouve ici la temporalité caractéristique des consultants), des pans entiers d'enseignements comme étant à supprimer. Plus généralement, il nous semble que la montée contemporaine de « l'évaluation » est à rapporter à la mise en concurrence des universités par la création d'un marché européen de l'enseignement supérieur, notamment favorisée par la mise en place de la réforme dite du LMD, ainsi qu'à la mise en place d'une « assurance qualité » transnationale.<sup>163</sup>

Ce mouvement de « professionnalisation », bureaucratisation de l'évaluation, qui prend des formes multiples, tend aussi à compléter, voire à substituer à l'autorégulation traditionnelle, qu'elle soit professionnelle ou disciplinaire, une régulation institutionnelle/bureaucratique plus ou moins transversale aux disciplines (d'où ses affinités avec les discours sur l'inter, ou la pluridisciplinarité, eux-mêmes portés par les tenants des disciplines pluridisciplinaires). Laquelle évaluation doit, pour se mettre en place, notamment s'appuyer sur tout un travail préalable de codification, standardisation

<sup>163</sup> Cf. Sandrine Garcia, « Conformer les Universités aux exigences de la rentabilité », *Economie et politique*, n°608-609, mars-avril 2005.

et taylorisation des tâches<sup>164</sup>, processus qu'ont d'ailleurs déjà connu d'autres professions (ouvrier, employé de banque, infirmière, médecin, *etc.*). Il est solidaire aussi du processus d'autonomisation des établissements, de plus en plus sommés de se comporter comme des entreprises pilotées par des présidents, de moins en moins « académiques » et plus en plus « managers », sans doute bientôt assistés, comme le préconisait l'avant projet de loi sur l'autonomie des universités de 2003, d'un « Conseil d'orientation stratégique ». Et il est clair qu'en raison de la dépendance croissante des enseignants chercheurs au niveau local préconisée par Bernard Belloc, et avec lui toute la Conférence des présidents d'université (CPU), l'autonomie académique des enseignants, et notamment leur autonomie scientifique, risque de décroître fortement. Leur activité scientifique sera de plus en plus liée à la politique universitaire locale, contractuelle, et de moins en moins à la logique de la production scientifique et de l'évaluation par les pairs (sans parler de leur activité pédagogique, bientôt soumise à une évaluation en continu par les étudiants). L'on peut penser que l'emprise croissante du niveau local ou régional (nous pensons notamment aux PRES dont parle la récente Loi d'orientation pour la recherche) se traduira aussi au niveau des orientations de recherche (choix d'objets, de thématiques, *etc.*).

L'université française est donc à la croisée des chemins. Et il faudra sans doute bientôt se mobiliser pour défendre cette belle invention que représente le statut actuel des enseignants chercheurs. Car les possibilités de régression sont importantes. Et ce serait une formidable régression intellectuelle que « la communauté des docteurs » se réduise à une simple entreprise, dans laquelle l'enseignement soit conçu comme une simple « offre de formation », prioritairement pensée en fonction d'un « marché », et où la production scientifique ne serait perçue que dans sa capacité à produire des « innovations », susceptibles ensuite de dégager des « profits ». Car telle est, par exemple, la conception de la recherche qui sous tendait la première version de la Loi d'orientation pour la recherche (janvier 2005), « *brouillon de brouillon* » dont on avait le sentiment très net qu'il sortait tout droit du cerveau d'un élève d'école de commerce. Fait symptomatique, les lettres sciences humaines et sociales en étaient complètement absentes.

---

<sup>164</sup> Travail notamment initié par le Rapport Espéret.

## Bibliographie

---

- ABELARD, *Universitas Calamitatum*, Editions du Croquant, 2003.
- AMIOT Michel, « L'enseignement de la sociologie en France », *Revue française de sociologie*, XXV, 1984.
- ARESER, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Raisons d'agir, 1997.
- BACHELARD Gaston, *Le rationalisme appliqué*, PUF, 1949.
- BACHELET Jean-François, *L'université impossible : le savoir dans la démocratie de marché*, éd Labor, 2003.
- BARLUET Sophie, *Edition de sciences humaines et sociales : le cœur en danger*, PUF, 2004.
- BEAUD Stéphane, *80% de réussite au bac... Et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.
- BECQUET Valérie, MUSSELIN Christine, *Variations autour du travail des universitaires*, convention MENRT 2002-2007 sur le travail des universitaires, rapport de janvier 2004.
- BERET Pierre, GIRET Jean-François, RECOTILLET Isabelle, « L'évolution des débouchés professionnels des docteurs : les enseignements de trois enquêtes du Céreq », *Education et Formations*, n° 67, mars 2004, p. 109-116.
- BERTHELOT Jean-Michel, FOULON Alain, PONTTHIEUX Sophie, *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*, Documents du Centre d'Etude des Revenus et des Coûts, La Documentation Française, 1992.
- BOLTANSKI Luc, « L'université, les entreprises et la multiplication des salariés bourgeois », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°34, 1980.
- BOUKHOBZA Noria, DALAVault Huguette, HERMANN Claudia, avec la participation de Françoise Cyrot-Lackmann, *Les enseignants chercheurs à l'université. La place des femmes*, Rapport à Francine Demichel, directrice de l'enseignement supérieur au Ministère de l'Education nationale, mars 2000. Publié chez L'Harmattan, col. Questions de femmes, 2002.
- BOURDIEU Pierre, *Homo Academicus*, Paris, Editions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc, MALDIDIER Pascal, « La défense du corps », *Informations sur les sciences sociales*, X, août 1971.

- BOYER Régine, CORIDIAN Charles, ERLICH Valérie, PRIMON Jean-Luc, FIJALKOW Yankel, SOULIE Charles : *Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire*, Rapport d'enquête, INRP, 2002.
- BOYER Régine, CORIDIAN Charles, « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire : une comparaison histoire/sociologie », *Sociétés contemporaines*, n°48, 2002.
- CHAPOULIE, Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Editions de la MSH, 1987.
- CHARLE Christophe, *La République des universitaires (1870-1940)*, Seuil, 1994.
- CHARLE Christophe, « Les références étrangères des universitaires : essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, juin 2003.
- CHERRUCRESCO Hélène, *De la recherche française... du peu qu'il en reste et du pire qui l'attend encore*, Gallimard, 2004.
- CLARK, B.R., *Creating Entrepreneurial Universities : Organizational Pathways of Transformation*, New York, Pergamon Press, 1998.
- COMITE NATIONAL D'EVALUATION, *Priorités pour l'université*, Rapport au Président de la République, La Documentation Française, 1989.
- COMTE Auguste, *Leçons de sociologie*, Flammarion, 1995.
- COULON Alain, ENNAFAA Ridha, PAIVANDI Saeed, *Devenir enseignant du supérieur, Enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*, l'Harmattan, 2004.
- CYTERMANN Jean Richard, BIDEAULT Marc, ROSSO Pasquin, THOMAS Loic : « Recrutement et renouvellement des enseignants-chercheurs : disparités entre établissements et entre disciplines », *Education et formations*, n°67, mars 2004, p. 61-82.
- DURKHEIM Emile, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1990.
- ESPERET Eric, *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs de l'enseignement supérieur français*, commission instituée par Jack Lang, Ministère de l'Education nationale, septembre 2001.
- FAVE BONNET Marie-Françoise, *Les enseignants chercheurs physiciens*, SFP, INRP, 1993.
- FABIANI Jean Louis, *Les philosophes de la République*, Minuit, 1988.
- GADEA Charles, « La réforme miraculeuse, ou quelques notes sur les effets de la compensation des notes », *La lettre de L'A.S.E.S (Association des Sociologues Enseignants du Supérieur)*, n°30, 2001.

- GARCIA Sandrine, « Conformer les Universités aux exigences de la rentabilité », *Economie et politique*, n°608-609, mars-avril 2005.
- GINGRAS, Yves, « Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, juin 2003.
- GIRET Jean-François (coord.), *Etudes sur la mobilité professionnelle des jeunes docteurs*, rapport de recherche, Céreq, mars 2003.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES, *Annuaire rétrospectif de la France, 1948-1988*, INSEE, 1988.
- KANT EMMANUEL, *Le conflit des facultés*, Paris, Vrin, 1973.
- KLELTZ Françoise, « La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université », *Cahiers de l'économie du livre*, n° 7, mars 1992.
- LE GALL Brice, *Management de capital symbolique et souci pédagogique : étude comparée de deux départements d'économie et gestion et de leur public de 1<sup>er</sup> cycle*, Mémoire de Maîtrise de sociologie, Paris 8, 2004.
- LOSEGO Philippe, « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, n° 46, 2004, p. 184-204.
- MAUGER Gérard, SOULIE Charles, « Le recrutement des étudiants en lettres et sciences humaines et leurs objets de recherche », *Regards sociologiques*, n° 22, 2001.
- MERINDOL Jean-Yves, « Les universitaires et les élections professionnelles », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°86/87, mars 1991.
- MERLIN Pierre et SCHWARZ Laurent, *Pour la qualité de l'université française*, PUF, 1994.
- MILLET Mathias, *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL (Presses Universitaires de Lyon), 2003.
- Ministère de l'Education nationale, *Statistiques générales*, éditées en mai 2004, site internet : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Ministère de l'Education nationale, *Note d'information n°81/38*, novembre 1981.
- Ministère de l'Education nationale, Ministère de la recherche, *Rapport sur les études doctorales*, mai 2001.
- Ministère de l'Education nationale, *Note d'information*, n° 04 .03, DPD, février 2003.
- Ministère de l'Education nationale, *Repères et références statistiques*, DPD, 2004.
- Ministère de l'Education nationale, *Situation des personnels enseignants non permanents affectés dans l'enseignement supérieur au cours de l'année 2003-2004 (hors disciplines médicales et odontologiques)*, DPE A6, juin 2004.
- Ministère de l'Education nationale, *Bilan de la campagne 2004 de recrutement et d'affectation des enseignants-chercheurs 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> sessions*, DPE A6, janvier 2005.

- MONTLIBERT (de) Christian, *Savoir à vendre, l'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Editions Raisons d'agir, 2004.
- MUSSELIN Christine, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001.
- NOIRIEL Gérard, *Les Fils maudits de la République. L'avenir des intellectuels en France*, Paris, Fayard, 2005.
- PAVIS Fabienne, *Sociologie d'une discipline hétéronome : le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France 1960-1990*, Doctorat de sociologie, Paris 1, 2003.
- PERRIER, Pierre, « Enseigner dans les collèges et les lycées », *Les dossiers*, n° 48, Ministère de l'éducation nationale, 1994.
- PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Point, Seuil, 1996.
- SARTRE Jean-Paul, *Carnets de la drôle de guerre*, Gallimard, 1995.
- SOULIE, Charles, « Précarité dans l'enseignement supérieur : allocataires et moniteurs en sciences humaines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°115, décembre 1996.
- SOULIE Charles, « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés Contemporaines*, n° 48, 2002.
- VERGER Jacques, *Les universités au Moyen-Age*, Paris, PUF, 1973.
- VIRY Laurence, *Le monde vécu des enseignants chercheurs*, Doctorat de sociologie, 2004, Paris 7.
- WEBER Max, *Hindouisme et bouddhisme*, Champ, Flammarion, 2003.
- WINQUIN Yves, *La communication n'est pas une marchandise : résister à l'agenda de Bologne*, Editions Labor, 2003.
- ZETLAOUI Jodelle, *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*, Paris, L'Harmattan, col. Villes et Entreprises, 1999.



# Annexes

## 1. Le questionnaire

Coordination nationale de la Recherche et de  
l'Enseignement Supérieur

<http://www.membres.lycos.fr/manifestes>

**Les pratiques de recherche des enseignants chercheurs et leur articulation avec l'enseignement et les responsabilités administratives**

**Ce questionnaire s'adresse aux Maîtres de Conférences et aux Professeurs travaillant dans un établissement universitaire. Les réponses resteront anonymes. Merci de n'y répondre qu'une seule fois.**

Dans le contexte de réforme de l'Université et de l'enseignement supérieur plus généralement, de mobilisation intense des chercheurs, cette enquête, lancée par des membres de la Coordination Nationale de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, vise à mieux connaître les conditions de réalisation et la spécificité de la recherche universitaire.

Dans l'exercice de leur profession, qui a la particularité d'articuler plusieurs tâches de travail (enseignement, recherche, tâches administratives, mais aussi parfois une activité libérale, des gardes, etc.), comment les enseignants chercheurs font-ils pour les assurer, pour mener leur activité de recherche, sachant que celle-ci diffère sans doute beaucoup selon les disciplines ? Telle est la question de départ qui est au principe de l'élaboration de ce questionnaire. Notre objectif n'est pas d'évaluer l'activité de recherche des collègues, mais de mieux connaître leurs modes de perception de la profession, les manières de faire qu'ils mettent en œuvre au quotidien et les conditions dans lesquelles ils opèrent, en fonction de leur discipline, statut, lieu de travail.

\* \* \*

### 1. Votre statut professionnel actuel

- Maître de conférences
- Professeur

### 2. Votre section CNU : .....

**3. Si vous enseignez votre discipline dans un département différent** (ex. l'informatique dans un département de sociologie) **précisez-le** : .....

### 4. Ville où vous travaillez actuellement : .....

### 5. Type d'établissement où vous travaillez :

- Université
- IUT
- IUFM
- Ecole de médecine ou pharmacie
- Autre (à préciser) : .....

**6. Année de votre première nomination** (qui n'est pas nécessairement dans la ville ni dans le type d'établissement cités plus haut) : .....

### 7. Type de thèse soutenue

- Thèse d'Etat (ancien régime)
- Thèse de doctorat (nouveau régime)
- Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle
- Pas de thèse
- Autre diplôme équivalent (ex. diplôme étranger)

8. Année de soutenance de la thèse : .....

9. Université de soutenance de la thèse : .....

10. Section CNU de la thèse : .....

11. Nombre d'années mis pour la réalisation de la thèse : .....

12. Avez-vous rencontré des difficultés lors des années de thèse ?

Oui

Non

13. Si oui, de quels ordres ont été ces difficultés (possibilités de plusieurs choix ordonnés)

Problèmes d'encadrement de votre thèse par le directeur

Problèmes économiques

Problèmes personnels

Problèmes de choix de sujet, scientifique, de terrain

Autres (à préciser) .....

14. Les modes de revenus durant les années de thèse (plusieurs réponses possibles)

Allocation-monitorat

Contrats de recherche (que vous avez menés à votre propre compte et/ou avec un collègue)

Vacances pour participer à la recherche d'un ou de plusieurs de vos enseignants ou des chercheurs de votre laboratoire

Emplois alimentaires (précisez lesquels) .....

Vacances d'enseignement à l'université

Enseignement hors université, hors collège ou lycée

Enseignement en collège ou lycée

Gardes, remplacements dans cabinets médicaux, emploi relatif à votre formation

Bourses (ex. CIFRE), allocations de recherche...

ATER

Revenus ou moyens de subsistance par le conjoint ou la famille

Prêts bancaires

Revenus immobiliers, actions boursières, rente....

Autres (précisez lesquels) : .....

15. Après la soutenance de la thèse, vous avez obtenu votre poste titulaire dans un établissement universitaire français, dans un délai de :

Moins d'un an après la soutenance de la thèse

2 ans

3 ans

+ de 3 ans (indiquez le nombre d'années sans poste titulaire après la soutenance de la thèse) : .....

Autre cas (précisez lequel) : .....

16. Avez-vous une HDR

Oui

Non

17. Si vous êtes professeur, en quelle année avez-vous obtenu votre premier poste de professeur :  
.....

18. Et l'avez-vous obtenu : (combinaison possible de deux réponses)

Dans l'établissement où vous étiez déjà en poste

Dans un autre établissement mais dans la même ville

Dans la même région (et autre établissement)

Autre région

Autre (à préciser) .....

19. Comment s'organise la répartition de vos heures d'enseignement ?

Répartition régulière chaque semaine et entre les semestres

Répartition différente entre les semestres (ex. concentration des cours sur un semestre)

Grande variation durant l'année (ex. semaine pouvant concentrer 27 h de cours, et pas de cours durant 2-3 semaines...)

Autre (à préciser) .....

**20. Approximativement, à combien d'heures hebdomadaires pouvez-vous évaluer le temps que vous consacrez en moyenne aux tâches pédagogiques** (les cours, les préparations, les corrections, l'encadrement des étudiants, les réunions pédagogiques, les jurys...)

⊗ .....Heures par semaine

**21. Dans le même ordre d'idée, à combien d'heures par semaine (en moyenne) pouvez-vous évaluer le temps que vous consacrez :**

⊗ Aux activités liées à la recherche (hors responsabilités de labo) : y compris les réunions de labo, et les modes de valorisation de vos recherches (colloques, écriture, organisation de rencontres...) : .....

⊗ Aux tâches administratives et aux responsabilités diverses (y comprises les responsabilités de laboratoire si vous en avez) : .....

⊗ A d'autres tâches professionnelles (gardes, exercice en Libéral...) : .....

⊗ Autres (à préciser : .....): .....

**22. Depuis que vous êtes en poste, avez-vous le sentiment de connaître « globalement » :**

⊗ Une certaine stabilité dans vos charges de travail

⊗ Une augmentation des charges de travail

⊗ Une diminution des tâches de travail

**23. Pour préciser la question précédente, pouvez-vous dire quelles sont les activités concernées par :**

A. Une augmentation de vos charges de travail : .....

B. Une diminution de vos charges de travail : .....

C. Une stabilisation de vos charges de travail : .....

**24. Pensez-vous que ces variations dans les tâches de travail sont :**

⊗ Momentanées (expliquez pourquoi, par ex. prise d'une charge de responsabilités durant 3 ans) : .....

⊗ Durables (expliquez pour quelles raisons) : .....

⊗ .....: .....

**25. Comment se répartit cette année votre service d'enseignement dans les différents cycles et/ou formations universitaires** (moyenne estimée en pourcentage de votre service d'enseignement de l'année en cours et/ou de l'année précédente) :

⊗ .....% en 1<sup>er</sup> cycle

⊗ .....% en 2<sup>ème</sup> cycle

⊗ .....% en DEA- doctorat

⊗ .....% en DESS

⊗ .....% en formation continue

⊗ .....% dans d'autres formations à l'université (précisez lesquelles) - ex. du public des IUFM qui ont au moins un niveau licence : .....

⊗ Non réponse (précisez-en la raison. Ex. délégation : pas d'enseignement depuis deux ans...): .....

**26. En général, pouvez-vous choisir vos horaires et jours d'enseignement**

⊗ totalement

⊗ partiellement

⊗ pas du tout

**27. Combien d'heures complémentaires effectuez-vous cette année, ou avez-vous effectuées l'année passé ?** (au-delà des 192 h réglementaires): .....

**28. Dans votre établissement, combien de semaines de cours effectives avez-vous cette année :**

⊗ 24 semaines (12 à chaque semestre)

⊗ 28 semaine (14 à chaque semestre)

⊗ Autre : (à préciser) .....

**29. En revanche, si on inclut d'autres tâches** (réunions, soutenance de mémoire...) **vous êtes potentiellement au travail :**

⊗ 12 mois sur 12

⊗ 11 mois sur 12

⊗ 10 mois sur 12

⊗ 9 mois sur 12

⊗ 8 mois sur 12

⊗ moins de 8 mois dans l'année

**30. Pouvez-vous décrire les modalités spécifiques de votre activité de recherche** (ex. entretiens, mise en place d'expérience, élaboration de programme informatique, recherche et analyse d'archives...) :

.....  
 .....  
 .....

**31. Avez-vous une activité libérale, des gardes ou des astreintes**

- Oui
- Non

**32. Avez-vous le sentiment que votre activité de recherche nourrit votre activité d'enseignement :**

- Oui
- Pas nécessairement
- Non

**33. Cette année, estimez-vous avoir des responsabilités administratives**

- Un peu
- Beaucoup
- Pas du tout

**34. Pouvez-vous décrire ce que vous considérez comme étant vos tâches administratives et vos responsabilités actuelles ?** .....

.....  
 .....

**35. Votre discipline nécessite-t-elle que les enseignants chercheurs encadrent des mémoires de recherche :**

- Oui
- Non

**36. Si c'est le cas :**

- A. combien de mémoires de maîtrise suivez-vous cette année (ou avez-vous suivi l'an passé si vous répondez à ce questionnaire l'année achevée) ? : .....
- B. Combien de mémoires de DEA suivez-vous cette année ? : .....
- C. D'autres mémoires (DESS, professionnels...) : .....

**37. Si vous êtes professeur, combien de thèses encadrez-vous actuellement ?** : .....

**38. Durant les 5 dernières années, avez-vous été membre d'un jury de thèse :**

- Jamais
- Une fois
- Deux-trois fois
- Plus de trois fois (si c'est possible, indiquez le nombre de jurys de thèse auxquels vous avez participé) : ...

**39. Durant les 5 dernières années, avez-vous eu un (ou plusieurs) congé sabbatique, thématique, de maternité, parental, etc. :**

- Oui
- Non

**40. Durant les 5 dernières années, avez-vous obtenu une délégation ou un détachement**

- Oui
- Non

**41. Si vous avez obtenu un (ou plusieurs) "congé", délégation, détachement, précisez-en :**

- A. Sa (ses) " nature " précise : .....
- B. Le nombre depuis 5 ans : .....
- C. A quoi l' (les) avez-vous consacré ? : .....

.....

**42. Avez-vous le sentiment que votre vie professionnelle et votre vie privée sont séparées :**

- Oui, totalement
- Pas du tout (allez à la question 44)
- C'est variable selon les moments

**43. Pour quelles raisons vies professionnelle et privée sont-elles éventuellement liées, “ totalement ” ou “ selon les moments ” :** .....

.....  
.....

**44. Cette année avez-vous (ou avez-vous eu) le sentiment :**

- ☒ De prendre suffisamment de temps pour votre vie privée
- ☒ D'être toujours débordé ou contraint par le travail et de ne pas prendre assez de temps pour votre vie privée
- ☒ De ne pas être débordé par le travail mais de ne pas prendre suffisamment de temps pour votre vie privée
- ☒ D'avoir beaucoup de travail, mais d'être satisfait de la co-organisation de votre activité professionnelle et de votre vie privée
- ☒ Autre (à préciser) .....

**45. Actuellement vous menez une (ou plusieurs) recherche (s)**

- ☒ Oui
- ☒ Non

**46. Actuellement vous travaillez dans le cadre d'un contrat de financement sur des fonds publics**

- ☒ Oui
- ☒ Non

**47. Actuellement vous travaillez dans le cadre d'un contrat de financement sur des fonds d'organismes privés**

- ☒ Oui
- ☒ Non

**48. Actuellement vous menez une recherche sans financement**

- ☒ Oui
- ☒ Non

**49. Actuellement vous ne faites pas de recherche**

- ☒ Oui
- ☒ Non

**50. Durant les 5 dernières années, quel a été le budget total de vos recherches (hors financement et remboursement de frais par le laboratoire de recherche) :** .....

**51. A quel type de laboratoire êtes-vous rattaché ? (équipe université, CNRS, mixte...) :** .....

si non rattaché à un labo, indiquez-le : .....

☒ **Pour la série de questions qui suit, il est possible de répondre à deux modalités « être » et « avoir été durant la carrière » :**

**52. Exercez-vous ou avez-vous exercé durant votre carrière :**

	Oui actuellement	Oui durant ma carrière	Jamais
a) la fonction de Président d'université			
b) celle de Vice-président d'université			
c) une mission pour l'université			
d) une mission pour le Ministère de la recherche			
e) La fonction de Doyen, Directeur d'institut, d'UFR			
f) Celle de Directeur de département			
g) De Responsable d'année			
h) Responsable d'UE ou de tutorat			
i) Membre d'un conseil de fac, d'UFR, d'institut			
j) Membre d'un conseil de département			
k) Membre d'une commission pédagogique dans votre fac ou institut...			
l) Membre du CNU			
m) Directeur (ou co-directeur) d'un labo de recherche			

<b>n) Membre d'une commission CNRS</b>			
<b>o) Membre d'une association professionnelle</b>			
<b>p) Membre d'un syndicat ou d'un collectif de défense de votre métier</b>			
<b>q) autres (écrire lesquelles)</b>			

**53. Êtes-vous, ou avez-vous été, membre d'une ou de plusieurs commission(s) de spécialistes**

- Oui actuellement d'une seule
- Oui actuellement de plusieurs
- Oui une ou plusieurs durant ma carrière
- Jamais

**54. Avez-vous organisé (ou co-organisé) un colloque, une importante rencontre scientifique**

- Oui c'est le cas actuellement
- Oui durant ma carrière
- Jamais

**55. Avez-vous dirigé (ou co-dirigé) une revue scientifique**

- Oui c'est le cas actuellement
- Oui durant ma carrière
- Jamais

**56. Êtes-vous, ou avez vous été, membre d'un comité de lecture pour une revue scientifique**

- Oui c'est le cas actuellement
- Oui durant ma carrière
- Jamais

**57. Coordonnez-vous ou avez-vous coordonné un numéro de revue**

- Oui c'est le cas actuellement
- Oui durant ma carrière
- Jamais

**58. Avez-vous été consultant ou expert pour (plusieurs réponses possibles)**

- une grande école (expertise de dossier de candidature...)
- d'un organisme institutionnel
- d'une entreprise privée
- d'une entreprise publique
- Autres (à préciser) .....
- Rien de tout ça

**59. Ces 5 dernières années, combien d'articles dans des revues scientifiques et/ou à comité de lecture (à votre nom seul ou votre nom en premier rang) avez-vous publiés : .....**

**60. Ces 5 dernières années, combien d'articles collectifs avez-vous publiés et co-signés dans une revue scientifique et/ou à comité de lecture : .....**

**61. Combien d'articles avez-vous publié dans d'autres revues durant ces 5 dernières années (seul ou collectivement) : .....**

**62. Ces 5 dernières années, combien de livres avez-vous écrits seul ou co-écrits avec un autre auteur principal :**

- A. Seul : .....
- B. Co-auteur principal : .....

**63. Ces 5 dernières années, dans combien de livres collectifs avez-vous écrit un article : .....**

**64. Ces 5 dernières années, combien d'ouvrages avez-vous coordonnés ? : .....**

**65. Ces 5 dernières années, combien de rapports de recherche avez-vous produits : .....**

**66. Ces 5 dernières années, combien de conférences dans des colloques ou rencontres scientifiques avez-vous tenues :**

- ✍ En France : .....
- ✍ A l'étranger : .....

**67. Durant ces 5 années, combien de fois avez-vous été invités à présenter vos travaux, dans des laboratoires de recherche autre que le vôtre :**

- ✍ En France : .....
- ✍ A l'étranger : .....

**68. Durant ces 5 ans, combien de fois avez-vous été invités à parler de vos travaux dans des rencontres "tous publics"**

- ✍ En France : .....
- ✍ A l'étranger : .....

**69. Quels ont été ou sont vos autres modes de valorisation de votre travail de chercheur** (création de programmes informatiques, Cdrom, intervention médiatique, produits divers....) :

.....

**70. Pouvez-vous expliquer en quelques lignes les logiques de reconnaissance de la recherche à l'œuvre dans votre discipline ?** (ex. des publications dans des revues internationales de langue anglo-saxonne mieux reconnues que des publications dans une revue française, plutôt des livres que des articles...)

.....

.....

.....

**71. Parmi vos différentes activités professionnelles, laquelle vous motive le plus actuellement ? :**

.....

**72. Et quelles sont les activités que vous réalisez qui vous semblent les plus éloignées de vos compétences professionnelles :** .....

**73. Etes-vous satisfait du déroulement de votre carrière d'enseignant :**

- ✍ Très satisfait
- ✍ Satisfait
- ✍ Insatisfait
- ✍ Sans opinion

**74. Etes-vous satisfait du déroulement de votre carrière de chercheur :**

- ✍ Très satisfait
- ✍ Satisfait
- ✍ Insatisfait
- ✍ Sans opinion

**75. Parmi les gratifications suivantes quelles sont les 3 principales qui vous satisferaient le plus aujourd'hui si on vous les proposait** (numérotez de la + importante à la moins importante vos trois propositions)

- ✍ Accéder à des responsabilités plus importantes au sein de l'Université
- ✍ Accéder à un meilleur revenu
- ✍ Accéder au grade supérieur
- ✍ Avoir une plus forte reconnaissance dans la communauté scientifique
- ✍ Avoir l'estime de vos collègues
- ✍ Avoir l'estime de vos étudiants
- ✍ Être reconnu dans la vie publique (médias, journaux...)
- ✍ Avoir des responsabilités au sein des instances de décision de votre discipline
- ✍ Obtenir un titre honorifique
- ✍ Autres : à préciser .....

**76. Avez-vous à payer de votre poche des dépenses occasionnées par vos diverses activités professionnelles :**

	Oui, La totalité des frais	Oui : en partie	Non, Vous êtes dédommagé entièrement ou presque
--	----------------------------	-----------------	---

a) les frais de déplacements			
b) des frais de fonctionnement (timbres, cartouches, papiers...)			
c) des dépenses en matériels informatiques			
d) autres (à préciser) : .....			

**77. Estimez-vous que ces dépenses que vous assumez sur votre propre revenu sont :**

- ☒ Normales (toute profession engage des dépenses)
- ☒ Anormales et devraient être prises en charge par les institutions (l'établissement et/ou le laboratoire)
- ☒ Autre (à préciser) : .....

**78. Avez-vous le sentiment d'être correctement rémunéré pour le travail que vous effectuez :**

- ☒ Oui
- ☒ Non
- ☒ Autre avis (à préciser) : .....

**79. A l'université (hors laboratoire de recherche) disposez-vous :**

	Oui	Non
a) d'un bureau		
b) d'une boîte à lettres		
c) d'un secrétariat à temps partiel		
d) d'un secrétariat à temps complet		
e) de matériels informatiques		
f) de photocopieuse sans limitation de copies		
g) d'une carte de photocopies limitée		
h) d'accès sans problème à un fond documentaire, à une bibliothèque		
i) d'une ligne téléphonique		

**80. Quels sont les éléments qui pourraient améliorer significativement vos conditions de travail dans votre établissement :** .....

.....

.....

**81. Votre laboratoire (qu'il soit ou non sur le site universitaire où vous enseignez) vous apporte-t-il :**

	Oui	Non
a) un bureau		
b) une boîte à lettres		
c) un secrétariat		
d) du matériel informatique		
e) un accès et usage d'une photocopieuse sans limitation		
f) une carte de photocopies limitée		
g) un accès à un fond documentaire, à une bibliothèque		
h) une ligne téléphonique		

**82. Votre laboratoire (principal) de recherche se situe-t-il :**

- ☒ Sur le site de l'établissement où vous enseignez
- ☒ Dans la même ville que votre lieu d'enseignement
- ☒ Dans la même région (pas dans la même ville)
- ☒ Dans une autre région
- ☒ Non concerné



**83. Combien de kilomètres devez-vous faire, en moyenne chaque semaine, pour venir de chez vous à votre (ou vos) lieu(x) de travail (enseignement, recherche, activité libérale, etc.) ?**..... (essayez de faire une estimation sur plusieurs mois, ramenée à un kilométrage hebdomadaire : si ce mode de calcul ne convient pas, indiquez-le et expliquez votre situation en quelques lignes)

.....  
 .....

**84. Recevez-vous un dédommagement pour ces frais de déplacement :**

- ☒ Partiellement (précisez la proportion du dédommagement par rapport aux frais que vous engagez) : ...
- ☒ Totalement
- ☒ Pas du tout

**85. Avant de travailler à l'Université, et avant la thèse, avez-vous eu d'autres expériences professionnelles :** (les 2 réponses sont évidemment possibles)

- ☒ durant les études
- ☒ avant les études

**86. Si oui, pouvez-vous résumer votre parcours professionnel antérieur en précisant si c'était durant ou avant vos études (notamment après la thèse en attendant un poste) :** ...

.....  
 .....

**87. Avez-vous songé à changer de profession ?**

☒ <b>Oui c'est le cas actuellement</b>	<b>Si oui, pourquoi, pour quel autre métier ? dans le public ou dans le privé ?</b>
☒ <b>Non jamais</b>	
☒ <b>Oui à une époque</b>	<b>Pourquoi, et pour quel autre métier ? dans le public ou dans le privé ?</b>
☒ <b>Vous l'envisagez pour l'avenir</b>	<b>Pour quelles raisons ? pour quel métier ou activité ? dans le privé, dans le public ?</b>

**88. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait favoriser le développement et la valorisation de la recherche universitaire :** .....

.....  
 .....

**89. Seriez-vous favorable à l'instauration d'un statut MCF uniquement " enseignant " ? ...**

.....  
 .....

**90. Pour vous, l'université ce devrait être avant tout** (trois réponses maximums ordonnées) :

- ☒ une institution préparant à un métier précis
- ☒ un lieu de transmission et d'acquisition de connaissances dans une ou des discipline(s)
- ☒ Un lieu d'apprentissage de connaissances, savoir-faire et de dispositions (intellectuelles et autres) mobilisables dans une future activité professionnelle
- ☒ un lieu de formation à la recherche
- ☒ un lieu de débats
- ☒ Un lieu de formation et de recherche
- ☒ un lieu transitoire pour les jeunes entre école et vie professionnelle évitant en cela la recherche d'emploi

- (sorte de "sas" temporaire)
- ☒ un lieu d'acquisition de diplômes
  - ☒ Autres : à préciser .....

**91. Vous êtes :**

- ☒ Un homme
- ☒ Une femme

**92. Votre tranche d'âge :**

- ☒ 25-30 ans
- ☒ 31-35 ans
- ☒ 36-40 ans
- ☒ 41-45 ans
- ☒ 46-50 ans
- ☒ 50-55 ans
- ☒ 56-60 ans
- ☒ plus de 60 ans

**93. Indiquez votre année de naissance : .....****94. Votre statut matrimonial :**

- ☒ célibataire
- ☒ vie maritale
- ☒ veuf (veuve)
- ☒ séparé(e)

**95. Quelle est (ou était) la profession de votre conjoint (si enseignant-chercheur, précisez la discipline et le statut) :**

.....

**96. Combien d'enfants avez-vous ? : .....****97. Dans quelles tranches d'âge vos enfants se situent-ils :**

- ☒ Moins de 3 ans
- ☒ 3-5 ans
- ☒ 6-10 ans
- ☒ 11-14 ans
- ☒ 15-18 ans
- ☒ 19-23 ans
- ☒ 24-28 ans
- ☒ plus de 28 ans

**98. Quelle est ou était la profession de votre père : .....****99. Quel est le niveau scolaire ou le diplôme le plus élevé de votre père : .....****100. Quelle est ou était la profession de votre mère : .....****101. Quel est le niveau scolaire ou le diplôme le plus élevé de votre mère : .....****102. Avez-vous un CAPES :**

- ☒ Oui
- ☒ Non

**103. Avez-vous une Agrégation**

- ☒ Oui
- ☒ Non

**104. Si vous avez un CAPES, précisez la discipline et l'année d'obtention : .....****105. Si vous avez une agrégation, précisez la discipline et l'année d'obtention : .....****106. Type de baccalauréat possédé : .....****107. Année d'obtention de votre baccalauréat : .....**

108. Si vous êtes passé par une Grande Ecole, précisez laquelle : .....

109. Si vous avez été en classes préparatoires précisez laquelle : .....

110. Vos remarques et réflexions éventuelles concernant le questionnaire ou l'enquête : .....

.....  
.....  
.....

\* \* \*

## 2. Les effectifs d'enseignants chercheurs en 2002 ou 2003

### Les enseignants-chercheurs titulaires et stagiaires des disciplines littéraires et des sciences humaines

Code et libellé de la discipline CNU		Professeurs des universités			Maîtres de conférences			TOTAL		
		Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
07	Sciences du langage : linguistique et phonétique générales	154	71	225	164	288	452	318	359	677
08	Langues et littératures anciennes	81	53	134	90	134	224	171	187	358
09	Langue et littérature françaises	267	133	400	278	397	675	545	530	1 075
10	Littératures comparées	51	25	76	63	81	144	114	106	220
11	Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes	251	163	414	508	771	1 279	759	934	1 693
12	Langues et littératures germaniques et scandinaves	107	48	155	163	239	402	270	287	557
13	Langues et littératures slaves	24	18	42	36	63	99	60	81	141
14	Langues et littératures romanes : espagnol, italien, portugais, autres langues romanes	148	97	245	266	410	676	414	507	921
15	Langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraïques, d'autres domaines linguistiques	74	26	100	139	106	245	213	132	345
16	Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale	194	91	285	366	483	849	560	574	1 134
17	Philosophie	121	34	155	150	47	197	271	81	352
18	Arts : plastiques, du spectacle, musique, musicologie, esthétique, sciences de l'art	87	32	119	197	134	331	284	166	450
19	Sociologie, démographie	169	47	216	305	224	529	474	271	745
20	Anthropologie, ethnologie, préhistoire	50	11	61	58	41	99	108	52	160
21	Histoire et civilisations : histoire et archéologie des mondes anciens et des mondes médiévaux ; de l'art	173	87	260	226	220	446	399	307	706
22	Histoire et civilisations : histoire des mondes modernes ; histoire du monde contemporain ; de l'art	304	87	391	367	265	632	671	352	1 023
23	Géographie physique, humaine, économique et régionale	204	43	247	344	189	533	548	232	780
24	Aménagement de l'espace, urbanisme	72	9	81	74	51	125	146	60	206
70	Sciences de l'éducation	112	39	151	199	180	379	311	219	530
71	Sciences de l'information et de la communication	99	28	127	258	224	482	357	252	609
72	Epistémologie, histoire des sciences et des techniques	15	6	21	36	10	46	51	16	67
73	Cultures et langues régionales	21	4	25	26	7	33	47	11	58
74	Sciences et techniques des activités physiques et sportives	90	15	105	323	166	489	413	181	594
75	Théologie	34	4	38	17	6	23	51	10	61
Total		2 902	1 171	4 073	4 653	4 736	9 389	7 555	5 907	13 462

Source DPE A6 - année universitaire 2002-2003 - Gesup mai 2003

## Les enseignants-chercheurs titulaires et stagiaires des disciplines scientifiques et techniques

Code et libellé de la discipline CNU		Professeurs des universités			Maîtres de conférences			TOTAL		
		Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
25	Mathématiques	535	38	573	725	202	927	1 260	240	1 500
26	Mathématiques appliquées et applications des mathématiques	474	71	545	776	331	1 107	1 250	402	1 652
27	Informatique	556	110	666	1 380	538	1 918	1 936	648	2 584
28	Milieux denses et matériaux	484	50	534	695	264	959	1 179	314	1 493
29	Constituants élémentaires	179	11	190	206	49	255	385	60	445
30	Milieux dilués et optique	212	32	244	351	138	489	563	170	733
31	Chimie théorique, physique, analytique	275	44	319	388	247	635	663	291	954
32	Chimie organique, minérale, industrielle	420	56	476	650	400	1 050	1 070	456	1 526
33	Chimie des matériaux	260	37	297	311	198	509	571	235	806
34	Astronomie, astrophysique	47	12	59	68	27	95	115	39	154
35	Structure et évolution de la terre et des autres planètes	165	7	172	195	105	300	360	112	472
36	Terre solide : géodynamique des enveloppes supérieures, paleobiosphère	128	4	132	239	73	312	367	77	444
37	Météorologie, océanographie physique et physique de l'environnement	47	9	56	75	31	106	122	40	162
60	Mécanique, génie mécanique, génie civil	562	32	594	1 119	226	1 345	1 681	258	1 939
61	Génie informatique, automatique et traitement du signal	372	24	396	874	174	1 048	1 246	198	1 444
62	Energétique, génie des procédés	294	31	325	479	181	660	773	212	985
63	Electronique, optronique et systèmes	533	30	563	928	197	1 125	1 461	227	1 688
64	Biochimie et biologie moléculaire	243	39	282	344	348	692	587	387	974
65	Biologie cellulaire	183	47	230	266	340	606	449	387	836
66	Physiologie	175	34	209	276	279	555	451	313	764
67	Biologie des populations et écologie	131	23	154	272	166	438	403	189	592
68	Biologie des organismes	120	13	133	214	154	368	334	167	501
69	Neurosciences	79	15	94	118	108	226	197	123	320
Total		6 474	769	7 243	10 949	4 776	15 725	17 423	5 545	22 968

Source DPE B3 - année universitaire 2001-2002 - Gesup mai 2002

### Droit, sciences politique, économiques et de gestion

Code et libellé de la discipline CNU		Professeurs des universités			Maîtres de conférences			TOTAL		
		Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
01	Droit privé et sciences criminelles	342	149	491	420	446	866	762	595	1 357
02	Droit public	386	73	459	422	244	666	808	317	1 125
03	Histoire du droit et des institutions	95	26	121	92	58	150	187	84	271
04	Science politique	110	10	120	118	49	167	228	59	287
05	Sciences économiques	494	73	567	716	387	1 103	1 210	460	1 670
06	Sciences de gestion	270	45	315	625	424	1 049	895	469	1 364
		1 697	376	2 073	2 393	1 608	4 001	4 090	1 984	6 074

### Pharmacie

Code et libellé de la discipline CNU		Professeurs des universités			Maîtres de conférences			TOTAL		
		Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
39	Sciences physico-chimiques et technologies pharmaceutiques	124	43	167	160	199	359	284	242	526
40	Sciences du médicament	220	59	279	179	226	405	399	285	684
41	Sciences biologiques	139	50	189	121	248	369	260	298	558
		483	152	635	460	673	1 133	943	825	1 768

### Odontologie

Code et libellé de la discipline CNU		Professeurs des universités			Maîtres de conférences			TOTAL		
		Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
5601	Pédodontie	6	3	9	13	16	29	19	19	38
5602	Orthopédie dento-faciale	5	4	9	37	15	52	42	19	61
5603	Prévention, épidémiologie, économie de la santé, odontologie légale	6	3	9	19	8	27	25	11	36
5701	Parodontologie	8	2	10	33	6	39	41	8	49
5702	Chirurgie buccale, pathologie et thérapeutique, anesthésiologie et réanimation	12	2	14	38	2	40	50	4	54
5703	Sciences biologiques (biochimie, immuno, histo, embryologie, génétique, anatomie pathologique, bacte	8	4	12	19	14	33	27	18	45
5801	Odontologie conservatrice, endodontie	14	1	15	53	17	70	67	18	85
5802	Prothèses (prothèse conjointe, prothèse adjointe partielle, prothèse complète, prothèse maxillo-fac	11	2	13	74	13	87	85	15	100
5803	Sciences anatomiques et physiologiques, occlusodontiques, biomatériaux, biophysique, radiologie	10	4	14	37	3	40	47	7	54
Total		80	25	105	323	94	417	403	119	522

Source DPE B3 - année universitaire 2001-2002 - Gesup mai 2002

## Les enseignants-chercheurs par discipline et corps des disciplines médicales

Code et libellé de la discipline CNU		Professeurs des universités - praticiens hospitaliers			Maîtres de conférences - praticiens hospitaliers			TOTAL		
		Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
4201	Anatomie	87	3	90	45	8	53	132	11	143
4202	Histologie, embryologie, cytogénétique	35	6	41	42	50	92	39	93	132
4203	Anatomie pathologique	65	42	107	31	90	121	97	117	214
4301	Biophysique	72	7	79	100	52	152	75	152	227
4302	Radiologie	154	11	165	8	3	11	158	11	169
4401	Biochimie	83	10	93	107	107	214	81	213	294
4402	Physiologie	90	9	99	109	75	184	92	185	277
4403	Biologie cellulaire	32	11	43	17	21	38	38	42	80
4 404	Nutrition	42	2	44	11	7	18	40	16	56
4501	Bactériologie, virologie - hygiène (2 options)	72	15	87	64	88	152	85	148	233
4502	Parasitologie	34	4	38	28	37	65	34	69	103
4503	Maladies infectieuses - maladies tropicales (2 options)	54	6	60				54		54
4601	Epidémiologie, économie de la santé et prévention	52	4	56	25	16	41	51	44	95
4602	Médecine du travail et des risques professionnels	29	3	32	14	12	26	28	23	51
4603	Médecine légale	28	5	33	10	8	18	31	16	47
4604	Biostatistiques et informatique médicale	37	5	42	36	9	45	40	42	82
4701	Hématologie et transfusion	97	27	124	30	61	91	113	94	207
4702	Cancérologie - radiothérapie (2 options)	102	6	108	12	8	20	103	19	122
4703	Immunologie	67	9	76	32	25	57	68	55	123
4704	Génétique	40	15	55	22	29	51	51	50	101
4801	Anesthésiologie et réanimation chirurgicale	96	9	105	19	21	40	95	51	146
4802	Réanimation médicale	67	2	69				63		63
4803	Pharmacologie fondamentale - pharmacologie clinique	60	6	66	42	33	75	60	75	135
4804	Thérapeutique	50	3	53	17	3	20	47	20	67
4901	Neurologie	96	5	101				97		97
4902	Neurochirurgie	71	2	73				66		66
4903	Psychiatrie d'adultes	57	6	63				58		58
4904	Pédopsychiatrie	31	7	38				30		30
4905	Rééducation fonctionnelle	34	4	38				36		36
5001	Rhumatologie	60	4	64				58		58
5002	Chirurgie orthopédique et traumatologique	94		94				86		86
5003	Dermato-vénérologie	54	11	65				63		63
5004	Chirurgie plastique, reconstructrice et esthétique	23	4	27				26		26
5101	Pneumologie	78	5	83				82		82
5102	Cardiologie et maladies vasculaires	128	4	132				115		115
5103	Chirurgie thoracique et cardio-vasculaire	82	2	84				80		80
5104	Chirurgie vasculaire	57		57				50		50
5201	Hépatologie, gastro-entérologie (2 options)	116	7	123				108		108
5202	Chirurgie digestive	54	1	55				50		50
5203	Néphrologie	68	7	75				65		65
5204	Urologie	76		76				68		68
5301	Médecine interne	152	14	166				149		149

5302	Chirurgie générale	93	1	94				80		80
5401	Pédiatrie	143	11	154				147		147
5402	Chirurgie infantile	61	3	64				62		62
5403	Gynécologie et obstétrique	106	2	108				103		103
5404	Endocrinologie et maladies métaboliques	60	8	68				59		59
5405	Biologie du développement et de la reproduction	34	4	38	18	29	47	38	46	84
5501	Oto-rhino-laryngologie	83	2	85				84		84
5502	Ophthalmologie	49	10	59				56		56
5503	Stomatologie et chirurgie maxillo-faciale	27	3	30				30		30
Total		3 532	347	3 879	839	792	1 631	3 621	1 592	5 213

Source DPE B3 - année universitaire 2001-2002 - Gesup mai 2002