

ÉTUDES ET RECHERCHES

QUELLE FORMATION PÉDAGOGIQUE POUR LES ENSEIGNANTS DU SUPÉRIEUR ?

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR : DES MISSIONS CONTRADICTOIRES ?

Marie-Françoise FAVE-BONNET*

Sommaire. Pourquoi la formation à l'enseignement a-t-elle si peu de place à l'Université ? Le statut et les missions des enseignants-chercheurs, la situation de l'Université aujourd'hui et l'opinion des universitaires sur leur « métier » peuvent aider à comprendre cette absence. En effet, la variété des situations des enseignants-chercheurs, due en particulier à la différence entre les disciplines, entraîne des perceptions spécifiques des missions d'enseignement et de recherche. Cette tentative d'analyse se fonde d'une part sur un certain nombre de textes réglementaires et officiels, d'autre part sur des articles et des livres sur l'Université, et enfin sur les résultats de deux enquêtes auprès d'enseignants-chercheurs de différentes disciplines (1).

Summary. Why does teacher training play such a minor role in universities? The status and role of teaching researchers, the situation of universities today and the opinion of academics on their "job" may help us understand this deficiency. Indeed, the variety of situations among teaching researchers, mainly due to the difference between subject matters, entails specific views of teaching and research missions. This attempt to analyse the situation is based first on a number of official rules and regulations, then on articles and books about universities and finally on the results of two surveys of teaching researchers in various subjects.

* Maître de Conférences de Sciences de l'Éducation, Université Paris X, Nanterre.

(1) Il s'agit :

– d'une part, de l'enquête que j'ai menée en collaboration avec Manuel CRESPO de l'Université de Montréal, grâce aux subventions de la DESUP 13 (France) et surtout du Conseil des Recherches en Sciences Humaines du Canada. Elle s'étaye sur 32 entretiens approfondis menés en 1990 auprès d'historiens et de physiciens et sur 1 048 réponses à un questionnaire (1991) portant sur le « métier » d'enseignant-chercheur dans différentes disciplines. On trouvera une présentation détaillée de l'enquête et de sa méthodologie dans le livre : *Les enseignants-chercheurs physiciens*, Paris, INRP/SFP, 1993, pages 117 à 140 ;

INTRODUCTION

Analyscr la place que les enseignants-chercheurs accordent à leur propre formation ne peut se faire qu'en situant précisément les différentes missions qu'ils doivent assurer. Comme pour toutes les professions, les demandes et les hesoins de formation sont en effet étroitement liés à la définition et à la pratique du métier, mais aussi à l'importance que les individus ou le milieu reconnaissent à tel ou tel aspect des activités.

En ce qui concerne les enseignants-chercheurs, le statut définit des missions d'enseignement, de recherche et de responsabilités administratives. Mais nous allons voir que la réalité de la profession ne traite pas, pour des raisons diverses, ces différentes tâches sur le même plan.

DÉFINITION STATUTAIRE DE LA PROFESSION

1. Le cadre formel

Les textes réglementaires ne posent que trois obligations :

- un service en présence des étudiants de 192 heures annuelles (de 128 à 288 heures selon la nature des enseignements : travaux pratiques, travaux dirigés et cours magistraux) ;
- la soumission aux règles générales de la fonction publique ;
- l'obligation de résidence (susceptible de dérogation) (2).

Mais les missions, fort nombreuses, sont détaillées à l'article 3 du même décret. « Les enseignants chercheurs concourent à l'accomplissement des missions de service public de l'enseignement supérieur (...). Ils participent à l'élaboration et assurent la transmission des connaissances au titre de la formation initiale et continue. Ils assurent la direction, le conseil et l'orientation des étudiants. Ils organisent leurs enseignements au sein d'équipes pédagogiques et en liaison avec les milieux professionnels (...). Ils ont également pour mission le développement de la

- d'autre part, de l'enquête menée par Jean-Michel Berthelot et Sophie Ponthieux dans le cadre du CERC à partir d'entretiens guidés auprès d'enseignants-chercheurs de différentes disciplines : « Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activités », *Documents du CERC* (Centre d'études des revenus et des coûts), n° 105, Paris, La Documentation Française, 1992.

(2) Décret 84-431 du 6 juin 1984, articles 5, 6 et 7.

recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation de ses résultats (...). Ils participent aux jurys d'examen et de concours. Ils participent également aux instances prévues par la loi sur l'enseignement supérieur, par la loi d'orientation et de programmation pour la recherche (...) ou par les statuts des établissements. »

La profession se définit donc par une obligation statutaire d'un service d'enseignement (192 heures annuelles « d'équivalent TD »), et par une liste de « missions » très générales. Or, et c'est là le paradoxe de cette profession, les enseignants-chercheurs sont formés à la recherche (et généralement pas à l'enseignement), recrutés sur des critères scientifiques (et non pédagogiques), évalués sur leurs activités de recherche (et non d'enseignement), et souvent plus gratifiés par une notoriété de chercheur que par une popularité d'enseignant...

Si plus des trois-quarts des personnes interrogées dans notre enquête affirment que « *le recrutement et la promotion ne devraient pas être fondé uniquement sur des productions de recherche* », il n'en est pas moins vrai que recherche, enseignement et responsabilités collectives n'ont pas la même place dans la définition de la profession.

On peut comprendre ainsi pourquoi la question de la formation pédagogique, tant initiale que continue, a si peu de place à l'Université.

2. Les missions évoluent-elles ?

Si l'on veut répondre à cette question, il faut d'abord constater que les mots désignant la profession ont changé dans les textes officiels : on est passé du terme de *professeur* à celui d'*enseignant-chercheur*. Ceci pourrait être la marque d'un changement de missions. Le terme d'enseignant-chercheur, en effet, n'apparaît dans les textes officiels qu'à l'occasion de la loi Savary. Auparavant, la loi du 12 novembre 1968 (dite loi Edgar Faure) dans ses articles 4, 5, 8 et surtout 32, utilise les termes « *d'enseignants exerçant les fonctions de professeurs, maîtres de conférences et maîtres-assistants* ». Le rapport Léna (septembre 1983, non publié...) porte sur la formation des enseignants-chercheurs (avec tiret). La loi Savary du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur parle « *d'enseignants-chercheurs permanents* » ou « *des enseignants-chercheurs, des enseignants et des chercheurs* » (art. 27 et 28). Notons que quelques mois plus tard, dans le décret du 6 juin 1984 sur le statut, il n'y a plus de tiret..., et que le rapport Durry (en janvier 1988, non publié...)

sur la condition des enseignants de l'enseignement supérieur utilise encore le plus souvent le terme « universitaires ».

Y a-t-il, dans ce changement de termes, la marque de l'accentuation de l'importance de la recherche ? Est-ce, plus simplement, le désir de trouver un mot commun pour désigner à la fois les professeurs et les maîtres de conférences, ces derniers représentant aujourd'hui 40 % des universitaires ?

Dans la communauté universitaire, il n'existe pas aujourd'hui de mot commun pour désigner la profession : dans son enquête, Berthelot (1992) (3) constate une ambivalence significative face aux appellations d'enseignant-chercheur et d'universitaire, termes qui sont refusés par le tiers de la population interrogée : certains acceptent l'appellation « d'enseignant-chercheur » : « Ces deux mots, ça me plaît ensemble, vraiment » (maître de conférences, physique, Paris), mais d'autres la rejettent : « C'est du jargon administratif » (professeur, économie, ville moyenne), « C'est pompeux, c'est un mélange bizarre » (professeur, lettres, ville moyenne).

L'absence d'un mot commun dans les textes officiels ou le vocabulaire couramment utilisé peut être interprétée comme un symptôme de la profonde ambivalence ressentie dans la fonction.

Les changements les plus fondamentaux concernant les missions de l'Université prennent en fait leurs sources dans les années soixante (cf. Passeron, 1986). Est-ce dû aux conséquences de l'instauration de la thèse de 3^e cycle entre 1954 et 1958 ? Est-ce le triplement du nombre d'étudiants entre 1960 et 1970 ? (4) Est-ce l'augmentation, par vagues successives selon les disciplines, du nombre de professeurs et de maîtres-assistants ? (5) Est-ce la création des premières filières professionnalisées, les IUT, en 1966 ? Ou est-ce seulement mai 68 ... ?

(3) BERTHELOT J.-M. (1992) : opus cité, pages 109 à 154.

(4) L'Université accueillait 214 000 étudiants en 1960 et 637 000 en 1970. (Source : DEP, MEN.)

(5) BOURDIEU P. (1984) avance l'idée que « l'accroissement de la population des étudiants et l'accroissement corrélatif de la population des enseignants ont profondément modifié les rapports de force au sein du champ universitaire et au sein de chaque faculté, notamment les rapports entre les « grades » et entre les disciplines, elles-mêmes inégalement touchées par les transformations des rapports hiérarchiques. (...) Tandis que les facultés des sciences ont connu leur accroissement maximum vers les années 55-60 et commencent à se refermer autour de 1970, les facultés des lettres n'ont commencé à recruter fortement des enseignants qu'après 1960 et les facultés de droit autour de 1965. »

Quelles qu'en soient les causes, un changement radical de la situation et des perspectives de l'Université a eu lieu depuis trente ans et n'a fait que s'accroître ces dernières années et les différentes missions des universitaires ont, de ce fait, également changé.

À lire ceux qui écrivent sur l'Université aujourd'hui, l'articulation entre mission de recherche et mission d'enseignement est au cœur des problèmes actuels de l'Université. Claude Allègre (6), ancien conseiller spécial de Lionel Jospin, dénonce l'écart entre l'intérêt pour la recherche des universitaires et les demandes des étudiants : « *Le divorce moderne entre l'imaginaire savant du professeur et l'ambition essentiellement professionnelle de l'étudiant est sans doute l'une des causes importantes du malaise de l'Université Française* ». Alain Carpentier, le célèbre cardiologue, propose (7) de « *donner à chaque enseignant la possibilité de se définir selon ses préférences et ses compétences* » plus comme chercheur-enseignant, ou comme enseignant-chercheur ou enfin comme gestionnaire. « *Ces dispositions permettraient de mettre un terme à la polémique sur les faux chercheurs. Elles atténueraient sensiblement le manque d'enseignants et rendraient possible une évaluation plus juste des activités de tous. Elles rétabliraient l'enseignement à la place qu'il n'aurait jamais dû quitter, la première, et la recherche à son plus haut niveau d'efficacité.* » Jean-Jacques Payan (8), ancien directeur des enseignements supérieurs, s'insurgeait, en 1982, contre « *l'impudence des représentants de certaines disciplines qui dénonçaient publiquement l'alourdissement des charges d'enseignement "au détriment de la mission de recherche" sans s'inquiéter du préjudice que subit celle-ci lorsque certains de leurs collègues consacrent la majorité de leur temps à des activités lucratives d'enseignement ou de conseil sans lien avec leur université.* » On peut citer encore, parmi les innombrables prises de position sur le sujet, celles d'un groupe d'universitaires (9), qui, proposant un programme pour « l'alternance » politique de 1986, veulent « *rétablir le couple enseignement supérieur – recherche* », réaffirment « *la dualité de la double fonction d'enseignement et de recherche* » et s'insurgent contre la « *création d'un corps de chercheurs du CNRS titulaires à vie* ».

(6) ALLEGRE C. (1993) : *L'âge des savoirs*, Paris, Gallimard.

(7) CARPENTIER A. (1988) : *Le mal universitaire, diagnostic et traitement*, Paris, R. Laffont, page 173.

(8) PAYE-JEANNENEY L., PAYAN J.-J. (1988) : *Le chantier universitaire : bâtir l'avenir*, Paris, Beauchesne, page 73.

(9) Sous le nom générique de Pierre CAMPUS (1986) : *Reconstruire l'Université*, Paris, Albatros, pages 69 à 76.

Chacun voit donc dans la dualité enseignement-recherche une des raisons de la crise de l'Université, avec des sensibilités variables selon les opinions et les choix politiques. Pour la plupart, la recherche serait gravement menacée par l'augmentation des tâches administratives et d'enseignement.

Mais ces constats ne sont pas nouveaux : déjà, en 1964, il y a trente ans, plusieurs universitaires, dans un numéro de la revue *Esprit*, déploieraient cette situation. « *Il est souhaitable que la vieille conception du professeur qui unit recherche et enseignement soit remise à l'honneur.* » (10) « *La recherche, tout le monde en est bien d'accord, n'a pas du tout la place qu'elle mérite à l'Université* », renchérissait Michel Crozier (11). Même affirmation, déjà à l'époque, chez Laurent Schwartz (12) : « *La recherche n'a toujours pas la place qu'elle mérite dans l'organisation actuelle, non pas pour des raisons théoriques, mais parce que les universitaires sont surmenés par leurs actuelles tâches d'enseignement.* »

Il semble donc que la tension entre les différents aspects du métier ne soit pas une situation nouvelle : elle s'inscrit dans la définition même de la profession. Elle explique en partie le fait que la formation à l'enseignement n'ait jamais trouvé sa place à l'Université. Nous allons voir que cette situation ne fait que s'exacerber aujourd'hui en examinant d'une part des faits, et, d'autre part, l'opinion des enseignants-chercheurs sur cette situation.

RÉALITÉS DE LA PROFESSION

1. Une extrême diversité des situations

Les différentes activités, en particulier l'enseignement et la recherche, se combinent de multiples façons, au point qu'il est impossible de généraliser sur les activités des enseignants-chercheurs.

La discipline est peut-être la variable qui détermine les plus fortes disparités : elle induit des pratiques, des situations spécifiques, mais aussi une perception des missions différentes. En ce qui concerne l'enseignement, le fait d'être dans une discipline surchargée (ou pas) est

(10) WILL E. (1964). *Esprit*, Faire l'Université, n° 5-6, mai-juin 1964, page 784.

(11) *Ibid.*, page 783.

(12) *Ibid.*, page 777.

déterminant. Comment comparer, par exemple, la situation pédagogique d'un enseignant en sciences et celle d'un enseignant en droit ? Le taux d'encadrement est de 9 étudiants par enseignant (en 1991) dans les disciplines scientifiques, il est de 13 à 14 pour les disciplines de la santé, de 28 en lettres et de... 45 en droit (13). Dans notre enquête, 85 % des juristes ont enseigné à plus de trois cents étudiants dans l'année, essentiellement en cours magistraux, alors que plus d'un tiers des scientifiques font la moitié de leur temps de service en TP, c'est à dire en petits groupes.

La discipline entraîne aussi des situations différentes en ce qui concerne la recherche : si seulement 48,1 % des enseignants de langues disent faire partie d'un laboratoire de recherche, le pourcentage s'élève à plus de 95 % chez les scientifiques, qui travaillent essentiellement dans des laboratoires associés au CNRS (14). Les types de recherche conduisent ainsi à un travail au sein d'une équipe ou à une grande solitude, dans des lieux spécifiques ou ailleurs (en laboratoire, chez soi, en bibliothèque ou sur le terrain), avec des gestions du temps très diverses.

Notons enfin que les champs disciplinaires (sciences, lettres...) n'ont pas la même reconnaissance sociale et économique dans notre société : cela implique des financements différents, et probablement des investissements individuels en recherche variables selon la discipline d'origine des enseignants-chercheurs.

La deuxième série de variables qui différencient les enseignants-chercheurs est plus classique : il s'agit des statuts, du sexe, et de l'âge.

Le statut implique des tâches quelque peu différentes : les maîtres de conférences sont plus nombreux à effectuer leur temps de service en TP ou en TD, et surtout en 1^{er} et 2^e cycle (cf. notre enquête). Ce sont eux qui effectuent le plus d'heures complémentaires (cf. enquête CERC). Ils sont les plus nombreux à être directeurs de département ou de service commun. Les professeurs effectuent majoritairement leur temps de service en TD ou en cours magistral en 2^e et 3^e cycle (sauf les scientifiques). Ils assurent plus fréquemment les fonctions de directeurs d'UFR ou de laboratoire (cf. notre enquête). Tous ces éléments déterminés par la nature même des statuts entraînent des relations à l'enseignement et à la recherche différentes.

(13) JALLADE (J.-P.). (1991) : *L'enseignement supérieur en Europe : vers une évaluation comparée des premiers cycles*, Paris, La Documentation Française, page 102.

(14) FAVE-BONNET M.-F. (1993) : *Les enseignants-chercheurs physiciens*, INRP / SFP, page 44.

Les femmes constituent 33,2 % du corps des enseignants-chercheurs et vivent, pour la plupart, la situation des maîtres de conférences ou des assistants : il n'y a, en effet que 11,94 % de femmes professeurs. Les maîtres de conférences et maîtres-assistant(e)s comptent 33,73 % de femmes. On trouve 33,2 % de femmes parmi les assistant(e)s qui sont titulaires depuis 1983, mais qui ne sont plus recruté(e)s depuis. Notons que la place des femmes varie considérablement selon les disciplines : près de 8 % seulement de femmes professeurs dans les disciplines scientifiques ou de santé, contre près de 24 % en lettres et sciences humaines (15).

Une spécificité du corps des enseignants-chercheurs est la pyramide des âges. En effet, le recrutement massif des années 60/70, suivi d'une période de faible recrutement jusque dans les années 85, a plusieurs conséquences : d'une part, elle entraîne un vieillissement actuel du corps enseignant. « *L'âge moyen des enseignants est de 51 ans et 7 mois pour un professeur, de 46 ans et 1 mois pour un maître de conférences, de 41 ans et 7 mois pour un assistant. Cette structure par âge est variable selon les disciplines : l'âge moyen est globalement plus élevé en lettres et en sciences humaines* » (16). Cette situation a des conséquences sur la relation pédagogique avec les étudiants, car l'écart d'âge se creuse entre les enseignants et les étudiants qui, eux, font toujours partie de la même génération... Ce vieillissement du corps des enseignants-chercheurs a aussi des effets aujourd'hui dans les équipes souvent composées d'une majorité ayant dépassé la cinquantaine et de quelques jeunes collègues nouvellement nommés. En effet, un nombre important d'enseignants-chercheurs arrivant aujourd'hui à l'âge de la retraite, on procède à nouveau à des recrutements, et ce phénomène devrait s'accroître dans l'avenir. Il y a quelques années déjà, le CNE annonçait : « *en excluant les disciplines de santé, 53 % des enseignants-chercheurs quitteront leur emploi entre 1988 et 2007* » (17). Ce sont les lettres et sciences humaines puis les sciences qui seront les premières touchées, comme le montre clairement l'enquête du CERC (18).

(15) Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture : note d'information 93.11, mars 1993.

(16) Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture : note d'information n° 93.02 sur les personnels de l'enseignement supérieur en 1991-1992, janvier 1993.

(17) Comité National d'Évaluation (1989) : *Priorités pour l'Université*, rapport au Président de la République (1985-1989), Paris, La Documentation Française, page 182.

(18) PONTHEUX S. (1992) : Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activités, opus cité, pages 27 à 30.

Un autre facteur de différenciation est certainement l'établissement d'exercice : être à Paris ou en province, dans une université ancienne ou nouvelle, une petite ou une énorme... détermine des conditions d'enseignement et de recherche différentes. Une récente enquête (19) montre que si le taux d'encadrement moyen en France est de 23,2 étudiants par enseignant, ce taux varie de 9 étudiants à Paris VI à 40 étudiants par enseignant à l'Université du Littoral (Dunkerque). Même si ces moyennes ne rendent pas complètement compte de la réalité puisqu'elles « lissent » les disparités entre disciplines à l'intérieur de chaque université, qu'elles omettent les postes détachés du second degré (15 % des personnes enseignant dans le supérieur en France (20)) et le nombre d'heures complémentaires, elles permettent toutefois de prendre conscience de la disparité des conditions de travail selon l'établissement.

2. Un accroissement des charges

Avant d'entendre les opinions, souvent apocalyptiques, des enseignants-chercheurs à ce sujet, examinons les chiffres officiels concernant l'augmentation des effectifs des étudiants : si l'on prend comme base l'année 1987-1988 (indice 100), les effectifs globaux se retrouvent à l'indice 134 cinq ans plus tard, en 1992-1993, ce qui signifie une augmentation de plus d'un tiers des effectifs. Mais il faut constater une disparité entre les disciplines : les sciences se trouvent à l'indice 156 en 1992-1993 (soit un doublement des effectifs), les lettres à l'indice 140, le droit à l'indice 140 et la médecine à l'indice 96, c'est à dire en régression (21).

Le dernier rapport du Comité National d'Évaluation (22) constate que « les quatre dernières années ont été marquées par un accroissement remarquable des effectifs étudiants (+ 18,2 % entre 1988-1989 et 1991-1992) qui a été globalement couvert par une augmentation des effectifs en enseignants du supérieur (+ 20 % entre 1988-1989 et 1991-1992). »

L'examen par disciplines de l'évolution comparée des effectifs des étudiants et des enseignants nuance cette affirmation. En droit, alors que le nombre d'étudiants augmentait de 15,1 %, celui des enseignants n'augmentait que de 9,4 %. En sciences, hausse de 33,6 % des effectifs des

(19) Publiée dans *Le Monde* du 25 novembre 1993.

(20) Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture : note d'information n° 93.02 sur les personnels de l'enseignement supérieur en 1991-1992, janvier 1993.

(21) Ministère de l'Éducation nationale : note d'information 93.11, mars 1993.

(22) Comité National d'Évaluation (1993) : *Universités : la recherche des équilibres, 1989-1993*, Paris, La Documentation Française, pages 101 et 102.

étudiants et seulement 19,3 % d'enseignants supplémentaires. Dans le domaine de la santé, diminution du nombre d'étudiants (-3,7 %) et stagnation du nombre d'enseignants. Quant aux lettres, le chiffre de 49,9 % d'augmentation du nombre d'enseignants (au regard de 22,2 % du nombre d'étudiants) n'est atteint que parce que ces disciplines ont accueilli un nombre important d'enseignants du second degré, en particulier des IUFM : sinon, les effectifs enseignants n'auraient crû que de 14,7 %... Bref, l'effort de recrutement a été annihilé par la poussée des effectifs étudiants et n'a pas comblé le retard pris antérieurement.

Cette augmentation du nombre d'étudiants a accentué la dégradation des conditions de travail. Déjà, en 1988, le rapport Durry (23) dénonçait la situation : « *les moyens mis à la disposition du corps enseignant des Universités sont très insuffisants dans l'ensemble (...) que ce soit le personnel, les locaux, l'équipement.* » Manque d'appareiteurs, de documentation, de secrétaires, absence de bureaux personnels, de salles de réunion, état déplorable des halls d'accueil et des salles d'enseignement, équipement bureautique insuffisant... La description était déjà alarmiste.

En 1989, le CNE constatait les mêmes carences (24) : « *Qu'il s'agisse des locaux, des moyens en personnel ou de l'équipement, les conditions de travail des enseignants du supérieur en France sont globalement insuffisantes. Rares sont les professeurs, surtout dans les disciplines juridiques et littéraires, qui disposent personnellement d'un bureau, d'un téléphone et d'un secrétariat. Rares sont les universités dotées de moyens suffisants en documentation et équipements informatiques (traitement de textes, micro-ordinateurs...) ainsi qu'en personnels qualifiés (techniciens, documentalistes, bibliothécaires). Travailler dans une université, ce n'est pas seulement travailler dans des locaux peu entretenus, c'est également souvent ne pas disposer des moyens permettant de mener ses activités scientifiques et pédagogiques dans des conditions convenables.* »

Un des points le plus souvent dénoncé concerne le personnel administratif : « *Les secrétaires font de plus en plus défaut alors que le foisonnement des formalités administratives diverses et l'augmentation du nombre des étudiants multiplient les travaux (...). Le faible niveau de*

(23) DURRY G. (1988) sous la direction de : *La condition des enseignants de l'enseignement supérieur*, rapport au ministre chargé de la recherche et de l'enseignement supérieur. Non publié, pages 11 à 15.

(24) Comité National d'Évaluation (1989) : opus cité, page 196.

rémunération du personnel de secrétariat entraîne ici encore plus qu'ailleurs sa faible qualification ou sa faible motivation » (25). En 1993, le CNE reconnaît qu'alors que les effectifs des étudiants ont globalement augmenté pendant la période 1989-1992 de 18,2 %, ceux des enseignants de 20 % (26), « *le personnel non enseignant rémunérés par l'État (à l'exclusion des personnels des bibliothèques) ne s'est accru que de 10 %* » (27). Les enseignants-chercheurs sont donc de plus en plus souvent obligés d'assumer des tâches de secrétariat pour continuer à travailler.

3. Une diversification des missions

Dans la réalité de la profession d'universitaire aujourd'hui, il y a, comme nous venons de le voir, une augmentation du nombre d'étudiants, des charges d'enseignement et d'un certain nombre de tâches qui en découlent, mais il y a aussi d'autres activités, que l'on qualifie généralement de « responsabilités collectives » ou « administratives » qui se sont considérablement développées ces dernières années. Deux exemples parmi d'autres.

La loi d'orientation de 1984 (dite loi Savary), en accroissant l'autonomie des universités, a considérablement augmenté la participation des enseignants-chercheurs à la gestion de leur université, et, de ce fait, le nombre d'instances de concertation et de décision : réunions de département, jurys de diplômes, conseils d'UFR, commissions de spécialistes, conseils de laboratoire, voire conseil des études, conseil d'administration ou conseil scientifique..., les semaines sont jalonnées de réunions de natures diverses, aux enjeux plus ou moins importants et d'un intérêt très inégal. Elles sont pourtant nécessaires à la coordination pédagogique, au fonctionnement de la recherche, mais aussi à la défense des intérêts particuliers des multiples micro-structures qui composent l'Université. Car « *la logique du fonctionnement de l'Université et des rapports entre ses membres implique des centres multiples de pouvoir. Ceux-ci, dans la vie quotidienne, entretiennent des conflits ou cherchent des arrangements faits de concessions alternatives ou réciproques* » (28).

(25) Rapport DURRY (1988), opus cité, page 12.

(26) Voir plus haut les nuances à apporter à ce chiffre qui comptabilise les enseignants du second degré.

(27) Comité National d'Évaluation (1993) : opus cité, page 34.

(28) LEROY P. (1992) : Contribution à une réflexion sur le pouvoir dans les Universités françaises à partir de la réalité grenobloise, in *Le gouvernement des Universités, perspectives comparatives*, sous la direction de E. Friedberg et C. Musselin, Paris, L'Harmattan.

L'Université, comme l'a écrit René Rémond, ancien président de l'Université Paris X Nanterre, est une « *société conflictuelle* », faite de « *hiérarchies, de corporatismes et d'idéologies* » (29). Défendre ses intérêts et ceux de son groupe pour obtenir postes et financements fait partie aujourd'hui des multiples activités des enseignants-chercheurs.

Un deuxième exemple concerne ceux qui ont développé ou qui s'investissent dans les filières professionnelles. Cela nécessite des contacts avec les milieux professionnels, une adaptation des contenus d'enseignement, des recherches de financements, le suivi des stages... bref, des tâches diverses auxquelles les universitaires sont peu préparés, qui prennent beaucoup de temps, et qui ne sont pas vraiment reconnues dans les carrières.

Ce panorama rapide des multiples facettes de la réalité de la profession aujourd'hui permet de mieux comprendre ce qu'en disent les enseignants-chercheurs.

OPINIONS DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS SUR LEUR PROFESSION

Les situations professionnelles, comme nous venons de le voir, sont extrêmement variables, en particulier selon les disciplines. Il y a pourtant un fond commun d'opinions, des questions sur lesquelles tous se retrouvent.

1. Une éthique commune ?

Jean-Michel Berthelot (30) la définit comme un « *civisme critique et individualiste* ». Ce civisme s'illustre dans l'attachement à l'articulation entre enseignement et recherche « *prônée pour des raisons de cohérence interne et de fécondation réciproque* », mais aussi « *pour sa valeur d'universalité* » : dans notre enquête, 93,3 % affirment qu'à l'Université, « *il faut être à la fois enseignant et chercheur* ».

(29) REMOND R. (1979) : *La règle et le consentement : gouverner une société*, Paris, Fayard.

(30) BERTHELOT J.-M. (1992) : opus cité, page 140.

Cette dimension fondamentale de la profession explique la réticence d'une grande majorité des enseignants-chercheurs à l'instauration des primes (pédagogiques, d'encadrement doctoral et de recherche, ou de responsabilités administratives) : pour 78,2 % des personnes interrogées, « le système des primes risque de diviser le corps des enseignants-chercheurs ».

Pourtant, à titre personnel, la majorité des enseignants-chercheurs sont insatisfaits de leur salaires (59,5 %), et si 24,6 % s'en contentent, seuls 16 % en sont satisfaits. L'écart avec les autres professions, « entre un niveau de compétences reconnu et socialement utilisé, et un déficit de rémunération est unanimement ressenti comme une dévalorisation, un déni, voire une humiliation, même si une minorité s'efforce de relativiser la situation par un argumentaire sur le prix de la liberté ou sur les plus malheureux qu'eux. » (31)

Une autre valeur commune est, en effet, l'attachement à la liberté dans le travail. Elle est liée aux libertés académiques et scientifiques, fondements du statut universitaire. Les réponses au questionnaire montrent un consensus sur cette question : 81 % s'accordent à dire que « le principal attrait de ce métier, c'est la grande liberté laissée aux enseignants-chercheurs ». C'est elle qui permet de supporter une rémunération jugée dérisoire et des conditions de travail difficiles.

2. Perceptions de la « massification »

Près de 66 % des enseignants-chercheurs interrogés dans notre enquête affirment : « la taille des groupes d'étudiants a beaucoup augmenté dans l'ensemble de mes cours », mais cette montée des effectifs semble beaucoup plus fortement ressentie en sciences humaines (85 %) qu'en sciences (58 %). Pourtant les scientifiques n'ont pas été épargnés par la montée des effectifs, au contraire : les effectifs en sciences ont subi la plus forte augmentation avec un doublement du nombre d'étudiants en 6 ans (entre 1988 et 1993) (32). Peut-être que les scientifiques, dont le taux d'encadrement était le plus faible, pouvaient supporter cette poussée des effectifs...

(31) BERTHELOT J.-M. (1992), opus cité, page 114.

(32) Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture : note d'information 93.11, mars 1993.

Cependant, à peine un tiers (29,7 %) des personnes interrogées se disent insatisfaites de leur temps de service ou du temps de travail lié à l'enseignement (32,6 %). Notons la différence d'appréciation sur ce deuxième aspect entre les scientifiques (jusqu'à 44,1 % d'insatisfaits chez les biologistes) et les juristes (seulement 12,9 % d'insatisfaits).

Malgré cela, les enseignants-chercheurs restent relativement satisfaits (62 %) de leur relation pédagogique avec leurs étudiants : seuls 20,2 % se disent insatisfaits (17,8 %, ni satisfaits, ni insatisfaits...). Toutefois, le milieu est partagé sur le « niveau » des étudiants actuels : 50,6 % (contre 49,4 %) affirment que « *le niveau de connaissance des étudiants a diminué depuis cinq ans* », avec une plus grande sévérité de jugement en lettres (63,8 %) et en langues (67,6 %).

Quelle que soit la discipline, le consensus est général (92,2 %) pour dire que « *l'Université n'est pas prête à accueillir une plus grande masse d'étudiants* ». Mais les mesures adoptées ces dernières années face à cette montée des effectifs ne recueillent pas un assentiment général.

Pour fuir la masse des DEUG, certains tentent, quand ils le peuvent, de se « réfugier » en deuxième et troisième cycle. C'est ce qui se passe parfois dans la réalité, mais un quart seulement prônent « l'abandon » du premier cycle : 25,5 % seulement des répondants de l'enquête disent que « *l'Université devrait concentrer ses efforts sur les 2^e et 3^e cycles* ».

Car la plupart s'inquiètent de cette dérive, comme ce physicien : « *On nous pousse à une secondarisation de l'enseignement supérieur. Cela ne peut que renforcer l'infantilisme des étudiants et pousser les enseignants à se replier sur quelques "planques" qui leur permettent de garder une aire de recherche, ou à abdiquer et augmenter la distance vis-à-vis de leurs étudiants.* »

Une autre solution, préconisée par certains à cette augmentation des effectifs, consiste à « mettre ailleurs » ces DEUG trop nombreux, à décharger les universités sur les antennes : mais près de 59 % estiment que « *le développement des antennes risque de compromettre la qualité de l'enseignement universitaire* ». Les enseignants-chercheurs sont partagés sur cette question, parce que les antennes présentent de nombreux inconvénients que le Comité National d'Évaluation a nettement soulignés (33) : prolifération anarchique, absence de lien avec la recherche,

(33) Comité National d'Évaluation (1991) : Universités : les chances de l'ouverture, rapport au Président de la République, La Documentation Française, pages 37 à 39.

nombre important de vacataires ou d'enseignants du second degré, précarité du personnel administratif, absence de bibliothèques convenables...

L'augmentation du nombre d'enseignants « à plein temps », essentiellement des enseignants détachés du secondaire, n'est pas non plus une solution souhaitée : seuls 31,5 % des personnes interrogées se résignent à cette solution.

3. La dégradation des conditions de travail

Ce qui fait réagir les enseignants-chercheurs est plutôt dans ce domaine : 80,1 % sont insatisfaits des conditions matérielles d'enseignement, avec peu de différences selon la discipline, mais un peu plus d'exaspération chez les femmes (86 %). Sur ces questions, le pourcentage de ceux qui estiment qu'il y a eu dégradation depuis cinq ans l'emporte toujours sur ceux qui constatent une amélioration. Dégradation dans les bibliothèques : 37,1 % ; dans l'entretien des locaux : 51 % ; dans leur secrétariat : 46,4 % ; dans le matériel pédagogique : 42,2 %. Seul l'informatique s'est améliorée pour 86,2 % des personnes interrogées.

Dans les entretiens revient souvent la question du manque de bureaux. Ils expliquent souvent l'absence de contacts avec les collègues et avec les étudiants. Mais les conditions architecturales sont très diverses selon les universités. Si certains, en effet, sont fort mal lotis, pour d'autres, c'est un alibi pour être très peu présents dans l'Université. Il s'agit d'un « *mode de fonctionnement organisationnel construit* », comme le montre E. Friedberg et C. Musselin (34).

Les problèmes matériels ne sont pas seulement mal vécus pour leurs désagréments quotidiens. Il s'agit, pour certains, d'un indicateur visible de la dégradation et de la dévalorisation de la profession.

4. L'articulation enseignement-recherche

Malgré la place importante de la recherche dans la carrière, les enseignants-chercheurs sont partagés sur cette question. Seuls 56,5 % des

(34) FRIEDBERG E., MUSSELIN C. (1989) : En quête d'Universités : étude comparée des Universités en France et en RFA, Paris, L'Harmattan.

répondants affirment : « *ce qui m'intéresse le plus dans ce métier, c'est faire de la recherche* ». Contrairement à ce que l'on pourrait attendre, ce ne sont pas les scientifiques, mais les juristes (71,4 %) et les économistes (66 %) qui disent avoir le plus d'intérêt pour la recherche. Cette affirmation est peut-être un indicateur de l'image que l'on voudrait donner de la recherche dans sa discipline et de la place que l'on accorde à l'enseignement.

La première difficulté de cette articulation entre enseignement et recherche consiste à gérer le temps entre les deux activités : 68,7 % se disent « *tiraillés entre l'enseignement et la recherche* ». Le temps consacré à la recherche, généralement moins cadré, est souvent celui qui se fait « manger » par les autres activités : 45,6 % des enseignants-chercheurs interrogés sont insatisfaits de la part de travail en recherche, et 32,6 % seulement sont insatisfaits de leur temps de travail lié à l'enseignement.

Certains tentent de vivre enseignement, recherche, et tâches collectives en périodes successives, et non en périodes simultanées, réservant les responsabilités collectives en fin de carrière. Mais les opportunités et les aléas de la vie viennent contrer cette planification : c'est souvent en milieu de carrière qu'il faut produire beaucoup en recherche pour passer son doctorat d'État (ou aujourd'hui l'habilitation), c'est parfois à cette période qu'on est sollicité pour des tâches collectives, et il y a toujours le service d'enseignement à assurer... Pour beaucoup, il faut être sur tous les fronts à la fois : « *Il y a une difficulté à tenir l'équilibre entre les tâches d'enseignement, les tâches collectives et la recherche : on est jamais complètement à l'un ou à l'autre. On se dit « dans mon enseignement, si j'étais sérieux, je ferais ceci, je ferais cela, oui, mais si je fais ça, je n'ai plus le temps de faire mon labo, donc, je laisse tomber. (...)* Alors on est constamment partagé, encore plus quand on a des tâches collectives. C'est pour ça que cet équilibre de vie est difficile. » (Professeur, physique.)

Pour certains, cette tension est difficilement vécue : « *Il y a des déprimes, ce n'est pas rare. Il y a les difficultés de vie dans notre société, les problèmes personnels... Mais il y a aussi cet aspect schizophrénique de notre vie entre l'enseignement et la recherche, c'est à dire qu'on est toujours coupable vis-à-vis de l'un ou vis-à-vis de l'autre.* » (Femme, maître de conférences.)

Les femmes accordent, dans les entretiens, beaucoup d'importance aux questions d'horaires et d'emplois du temps : « *J'ai, pendant plus de deux ans, été absente plus de 12 heures par jour de chez moi pour faire*

une reconversion thématique quand je suis arrivée dans ce laboratoire. Je n'aurais pas pu le faire si mes quatre enfants avaient été encore petits. (...) Maintenant je lève un peu le pied. (...) Il est probable que mon investissement en recherche s'en ressent, je voudrais faire plus. » (Femme, maître de conférences.) On retrouve ici la culpabilité des femmes partagées entre les activités professionnelles et leurs responsabilités et tâches familiales. En ce qui concerne plus spécifiquement les femmes qui font de la recherche, cette culpabilité est renforcée, selon une enquête menée au CNRS (35), par le fait qu'elles « *se conforment au modèle du chercheur que l'institution scientifique a pour finalité de promouvoir, notamment pour les modes d'organisation du travail scientifique lui-même* ». La même enquête montre que les femmes chercheurs au CNRS travaillaient 43,4 heures contre 48,4 heures pour les hommes en 1981. Pour un certain nombre de femmes en poste à l'Université, on peut faire l'hypothèse que la situation est exacerbée : il y a la tension entre vie familiale et vie professionnelle (36), et à l'intérieur de celle-ci, la tension entre enseignement et recherche.

Pourtant, une des physiciennes interviewées semble suggérer qu'il y a aussi une question d'organisation et de priorités dans la gestion du temps entre enseignement et recherche. Le temps n'a en effet que peu de chose à voir avec l'efficacité.

Une autre difficulté d'articulation entre enseignement et recherche pourrait être le hiatus entre thèmes de recherche et thèmes d'enseignement : la situation, nous l'avons vu, est, en effet, différente entre celui qui enseigne essentiellement en 1^{er} cycle et celui qui enseigne en 3^e cycle. Mais seulement 35,7 % des enseignants-chercheurs de notre enquête disent qu'il n'y a « *pas de lien entre l'enseignement et la recherche, sauf en 3^e cycle* ».

Les enseignants interviewés développent de nombreux arguments pour expliquer leur attachement à cette articulation enseignement / recherche. Ils affirment qu'être chercheur est déterminant pour la qualité et le niveau de l'enseignement à l'Université. Les raisons qu'ils évoquent sont toutefois quelque peu différentes. Pour certains, il s'agit d'enseigner la science qui est en train de s'élaborer : « *on ne peut pas faire un enseignement intéressant et vouloir préparer des gens à faire de*

(35) Commission Femmes dans la Recherche (1981) : La recherche des femmes, Syndicat National des Chercheurs Scientifiques.

(36) Pour celles qui sont mariées avec des enfants. Notons que la même enquête constate que le taux de femmes célibataires au CNRS est très supérieur à la moyenne nationale : 18 % au lieu de 10 %.

la recherche en n'en faisant pas soi-même ». La recherche est ainsi nécessaire pour ce qu'elle apporte à l'enseignant en démarche et en méthode. Pour d'autres, il en va de la définition même de l'Université : « *le maintien du lien recherche enseignement est le seul garant d'un enseignement qui ne se sclérose pas* ».

Pour les étudiants, le fait de ne pas être seulement enseignant « *donne de l'ouverture, donne de l'air* ». « *Raconter quelque chose que l'on vit, pas les expériences qu'on fait, mais de petits morceaux qu'on connaît bien parce qu'on est plongé dedans, ça donne quelque chose de vivant à l'enseignement, parce qu'on a du recul, que c'est quelque chose qu'on possède bien, et que ce n'est pas livresque.* » (Professeur, physique expérimentale.) Cette ouverture est aussi rendue possible par les contacts du chercheur avec l'extérieur, « *dans la vie sociale, dans le monde industriel, avec les métiers, ce qui manque dans les enseignements du lycée* ».

L'enseignement est aussi présenté comme une nécessité pour le chercheur, une occasion de sortir de la tension de la recherche. Certains parlent du désir de transmettre pour les chercheurs. « *il y a une espèce de prosélytisme chez l'enseignant-chercheur : il a envie de faire partager son amour pour la matière dans laquelle il recherche* ». Il s'agit aussi, dès le second cycle, de recruter de futurs thésards.

Un des avantages de ce double métier, et qui n'est certainement pas le moindre, est la possibilité de compensation psychologique que permet ce va et vient. « *Ces deux métiers qui s'opposent, se tiraillent l'un l'autre, finalement se stimulent l'un l'autre, en particulier dans les périodes où la recherche n'avance pas : on a toujours le sentiment de faire quelque chose avec les étudiants, et ça c'est un équilibre psychologique, même si c'est une tension à gérer dans la vie quotidienne.* » (Femme, maître de conférences.) Car la recherche est parfois une rude épreuve personnelle. L'enseignement devient alors décompression.

5. La multiplication des tâches et responsabilités administratives

Plus de 17 % des répondants de notre enquête disent être (ou avoir été) directeur (-trice) de département. Mais la question ouverte montre que 33 % sont chargés d'autres tâches qui ne font pas partie des instances officielles de concertation ou de décision que nous avons vu plus haut, mais qui n'en sont pas moins importantes : responsabilité d'année ou de cycle, de filières, de diplômes, organisation des TP, gestion des crédits, des stages, direction de services communs (formation continue,

cellule d'information, centre de publications, télé-enseignement, activités culturelles...), relations avec les entreprises ou l'étranger, etc.

Ces responsabilités sont parfois très lourdes et ne bénéficient que d'une reconnaissance institutionnelle limitée : 68 % des personnes interrogées disent même que « *les tâches administratives freinent la carrière* ». C'est ce qui explique probablement que près de 75 % affirment que « *les enseignants-chercheurs sont de moins en moins prêts à assumer la tâche de directeur de département et/ou d'autres tâches administratives* ». Pourtant, une forte majorité (64,7 %) estiment que « *les tâches administratives font partie du métier d'enseignant-chercheur* », même si certains doutent des compétences des enseignants-chercheurs dans un certain nombre d'activités pour lesquels ils n'ont pas été formés : 37,5 % des répondants affirment, par exemple, que « *les enseignants-chercheurs ne sont pas de bons gestionnaires* ».

Comme pour l'enseignement, on trouve ici une ambivalence par rapport aux responsabilités collectives, car elles peuvent être considérées, comme le dit Pierre Bourdieu, comme un substitut de pouvoir au regard de la notoriété scientifique :

« Pouvoir temporel dans un univers qui n'est ni en fait ni en droit voué à cette espèce de pouvoir, il tend toujours à apparaître, peut-être même aux yeux de ses possesseurs les plus assurés, comme une forme inférieure de pouvoir, comme un substitut ou un prix de consolation. On comprend aussi la profonde ambivalence des universitaires qui se dévouent à l'administration à l'égard de ceux qui se consacrent, et avec succès, à la recherche, surtout dans une tradition universitaire où le patriotisme d'université est faible et peu récompensé. » (37)

6. Le « climat » induit par l'institution

L'importance de la recherche dans les carrières, comme nous l'avons vu, a des incidences sur les relations à l'intérieur de l'institution. La recherche peut être conduite collectivement (27,7 % seulement des personnes interrogées disent que la recherche est pour eux une activité essentiellement solitaire), mais elle est évaluée individuellement pour la carrière. De plus, même si la recherche est effectuée à l'extérieur de l'Université, dans un laboratoire du CNRS, par exemple, c'est sur la notoriété en tant que chercheur que se fonde l'essentiel d'une réputation. Le fait que les pairs, par le biais des commissions de spécialistes, sont

(37) BOURDIEU P. (1984) : opus cité, page 132.

ceux qui « jugent » le travail pour les promotions renforce l'idée d'être constamment sous le regard des autres : cette situation fait que 29,4 % des répondants disent « *Je me sens continuellement évalué(e) par mes collègues.* »

Or, le niveau à atteindre en recherche dans certaines disciplines devient inaccessible. « *Pour faire de la bonne recherche, il faut être quelqu'un de très fort, il y en a peu. (...) Je crois que la grande difficulté de ce métier, c'est ça. C'est qu'on se rend compte qu'on n'est pas suffisamment fort pour l'idéal qu'on s'est proposé. Et ça, je crois que c'est très dur, et il y a des gens qui sont complètement névrosés et qui ne sont pas bien dans leur peau. C'est un métier difficile de ce point de vue là.* » (Femme, professeur, physique.)

Cette physicienne, en parlant de « névrose » décrit ce que Nicole Aubert et Vincent de Gaulejac appellent une maladie de l'excellence, c'est à dire une maladie du narcissisme (38) : l'Université, comme les entreprises, n'est plus aujourd'hui une organisation autoritaire et hiérarchique, mais plutôt une organisation individualiste et narcissique. Les structures sociales « *sont affaiblies, et l'accomplissement par chacun de son "moi" dans toutes ses dimensions figure au premier plan des préoccupations* ». Cette mutation sociologique et psychologique entraîne de nouveaux types de pathologies dont « *l'angoisse de dépression. Elle survient dès que le sujet imagine que son objet anaclitique risque de lui faire défaut. (...) L'objet anaclitique, c'est l'objet sur lequel on s'appuie, sur lequel on s'était : dans les cas jusqu'à présent étudiés par la psychanalyse, cet objet est une personne – parent ou compagnon –, mais dans les cas dont nous parlons, c'est l'organisation qui joue ce rôle d'étayage de la personnalité, qui lui fournit un cadre et un projet de développement, un soutien ou une reconnaissance, des gratifications, enfin, qui lui permettent de vivre et de se conforter.* » (39)

Pour y échapper, certains se désinvestissent ou se contentent de faire « un peu » de recherche. La plupart ne peuvent s'y résoudre : 73,5 % des enseignants-chercheurs interrogés disent que « *depuis cinq ans, leur investissement dans le travail a augmenté* ».

L'institution universitaire est aussi « individualiste » au niveau des structures d'enseignement : si 53 % des enseignants-chercheurs trouvent que le climat de leur département est agréable, il y a toutefois 21 % qui le

(38) AUBERT N., DE GAULEJAC V. (1991) : *Les coûts de l'excellence*, Paris, Seuil.

(39) *Ibid.*, page 204.

jugent inexistant et 26 % conflictuel. Les réunions « pédagogiques » existent, mais elles se limitent le plus souvent à gérer des aspects techniques d'horaires, d'emplois du temps ou d'organisation de jury. Les pratiques pédagogiques sont rarement abordées parce qu'elles sont considérées comme de l'ordre de la responsabilité individuelle : en parler serait une atteinte à la liberté de l'autre, ce que l'on se garde bien de faire afin de préserver sa propre autonomie pédagogique. Lorsqu'un problème est posé, par exemple l'inadéquation entre le cours en amphithéâtre et un TD, la question se règle à l'amiable entre les intéressés : « *il vaut mieux s'arranger entre nous* », dit un physicien, « *plutôt que d'étaler ça devant tout le monde* ». Cette gestion individuelle des questions d'enseignement empêche toute réflexion d'équipe, ce qui aurait pu favoriser l'émergence d'un désir de formation pédagogique.

À l'individualisme qui règne dans la plupart des structures d'enseignement (département ou UFR), viennent s'ajouter parfois dans les relations des enjeux de pouvoir et de statuts au point que 19,3 % traitent le fonctionnement de leur département de « mandarinal ». Près d'un tiers (32,2 %) disent même : « *dans mon travail, il m'est plus difficile qu'avant d'avoir des initiatives personnelles* ».

Dans ce climat, que certains semblent vivre comme tendu, près des deux tiers (64,7 %) ont le sentiment de ne pouvoir développer leurs compétences et déclarent : « *je n'ai pas l'impression de pouvoir utiliser toutes mes capacités* ».

Le besoin de reconnaissance n'est pas seulement individuel : faire partie d'une profession socialement reconnue est aussi important. Or, sur cette question, beaucoup sont déçus : 54,8 % (contre 45,2 %) se disent insatisfaits de l'image de la profession dans la société. Nous avons vu que le niveau de salaire est un signe, pour les enseignants-chercheurs, de cette dévalorisation de la profession. C'est aussi l'image globale de l'Université qui est en cause : la concurrence des Grandes Écoles, l'augmentation du nombre d'étudiants, les difficultés de financement des laboratoires dans certaines disciplines, etc., tout cela fait dire à certains interviewés qu'on leur en demande trop par rapport à ce qu'on leur donne.

C'est pourquoi, lorsqu'ils sont interrogés sur l'ensemble des aspects de leur travail, 43,1 % s'estiment satisfaits, 28,5 % ni satisfaits ni insatisfaits, et 28,5 % insatisfaits. Plus de la moitié d'entre eux (55,5 %) disent qu'ils sont de plus en plus pessimistes sur l'avenir de leur métier, et 23,4 % déclarent que s'ils avaient le choix, vu la situation, ils quitteraient l'Université.

CONCLUSION

Il faut rappeler ici qu'il est difficile de généraliser sur les conditions de travail et les opinions des enseignants-chercheurs au regard de la très grande diversité des situations. Quelques aspects cependant de ce que nous venons d'examiner peuvent éclairer les raisons pour lesquelles les questions de formation pédagogique ne préoccupent guère le milieu universitaire.

Il y a d'abord le fait que pour une partie d'entre eux, la recherche est le pôle essentiel du métier, qu'ils y ont été formés et continuent à s'y former. Comme dans l'enseignement secondaire, un haut niveau de formation scientifique amène souvent à l'idée que « *savoir, c'est savoir transmettre* ». Pourtant, 69,1 % d'entre eux reconnaissent qu'ils n'ont pas été formés pour enseigner : les agrégés qui sont passés par l'enseignement secondaire expliquent, dans les entretiens, que cette formation « sur le tas » leur a été profitable. Ils restent cependant généralement rétifs à l'idée d'une formation pédagogique tant initiale que continue. Ils ne se sentent pas concernés et considèrent que cela ne peut être utile que dans le primaire et le secondaire.

La plupart des enseignants-chercheurs ne comprennent généralement rien aux recherches pédagogiques et s'en méfient. « *La recherche pédagogique, ça peut être très sérieux, ça peut être aussi très bidon. (...) Moi, je vois le meilleur et le pire : il y a des choses très sérieuses, il y a des gens très valables qui font avancer les choses, et puis à côté, il y a des trucs... Il y a des gens qui se noient, on ne comprend plus ce qu'ils disent. Alors je reste un peu méfiant.* » (Professeur, physique.) Il faut remarquer aussi que les recherches pédagogiques et didactiques concernant l'enseignement supérieur sont peu développées, particulièrement en France.

Dans cette réticence à la formation et à la réflexion pédagogique, il ne faut peut-être pas négliger le poids de l'expérience et de l'âge de la majorité des enseignants-chercheurs : quand on a 15 ou 20 ans de carrière, comme c'est le cas pour la plupart d'entre eux, la formation n'est plus une question.

D'autant plus que la grande majorité n'a pas de « difficultés » pédagogiques : le public n'est pas un public astreint comme au lycée et il est rarement chahuteur. Si l'enseignant n'est pas « bon », les étudiants s'en vont dans un autre cours. Les étudiants, comme le note Alain Carpentier (40) « sont des otages » : l'enjeu du diplôme est trop fort en ces temps de

(40) Opus cité, page 15.

chômage. Ils n'osent revendiquer sur les méthodes pédagogiques, et ne se font entendre parfois que sur les conditions de travail...

Quelles qu'en soient les causes, on ne peut qu'être étonné de l'absence de discours sur les pratiques pédagogiques dans les entretiens, alors que, par ailleurs, la plupart des enseignants-chercheurs s'inquiètent de la qualité de l'enseignement à l'Université. Dans les départements, toute discussion sur ces questions est évitée au nom de la liberté pédagogique. Ne s'agirait-il pas d'un système de défense collectif mis en place afin de préserver, d'une part, l'idée que les enseignants-chercheurs savent (et n'ont donc rien à apprendre), et, d'autre part, la conviction que l'enseignement dispensé est efficace et pertinent (et donc qu'il ne faut rien y changer) ...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLEGRE C. (1993). *L'âge des savoirs*, Paris, Gallimard.
- AUBERT N., DE GAULEJAC V. (1991). *Les coûts de l'excellence*, Paris, Seuil.
- BERTHELOT J.-M. (1992). Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activités, *Documents du CERC (Centre d'études des revenus et des coûts)*, n° 105, Paris, La Documentation Française.
- BOURDIEU P. (1984). *Homo Academicus*, Paris, Minuit.
- CAMPUS P. (1986). *Reconstruire l'Université*, Paris, Albatros.
- CARPENTIER A. (1988). *Le mal universitaire, diagnostic et traitement*, Paris, R. Laffont.
- Comité National d'Évaluation (1989). *Priorités pour l'Université*, rapport au Président de la République (1985-1989), Paris, La Documentation Française.
- Comité National d'Évaluation (1991). *Universités : les chances de l'ouverture*, Paris, La Documentation Française.
- Comité National d'Évaluation (1993). *Universités : la recherche des équilibres*, 1989-1993, Paris, La Documentation Française.
- Commission « Femmes dans la Recherche », (1981). *La recherche des femmes*, Syndicat National des Chercheurs Scientifiques.

- DURRY G. sous la direction de (1988). *La condition des enseignants de l'enseignement supérieur*, rapport au ministre chargé de la recherche et de l'enseignement supérieur. (Non publié.)
- FAVE-BONNET M.-F. (1992). *L'opinion des enseignants-chercheurs sur les évolutions actuelles de l'Université. Savoir, éducation, formation*, n° 1, janvier-mars 1992, éd. Sirey.
- FAVE-BONNET M.-F. (1992). *L'opinion des enseignants-chercheurs sur leur profession. Savoir, éducation, formation*, n° 2, avril-juin 1992, éd. Sirey.
- FAVE-BONNET M.-F. (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*, Paris, INRP / SFP.
- FRIEDBERG E., MUSSELIN C. (1989). *En quête d'Universités : étude comparée des Universités en France et en RFA*, Paris, L'Harmattan.
- FRIEDBERG E., MUSSELIN C. sous la direction de (1992). *Le gouvernement des Universités, perspectives comparatives*, Paris, L'Harmattan.
- GIROD DE L'AIN B. (1993). « La crise des universités d'élite américaines : quand la recherche détruit l'enseignement », *Savoir, éducation, formation*, n° 4, octobre-décembre 1993, éd. Sirey, pages 643-648.
- JALLADE J.-P. (1991). *L'enseignement supérieur en Europe : vers une évaluation comparée des premiers cycles*, Paris, La Documentation Française.
- PAYE-JEANNENEY L., PAYAN J.-J. (1988). *Le chantier universitaire : bâtir l'avenir*, Paris, Beauchesne.
- PASSERON J.-C. (1986). 1950-1980 : l'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? in VERGER J. : *Histoire des Universités en France*, Toulouse, Privat.
- REMOND R. (1979). *La règle et le consentement : gouverner une société*, Paris, Fayard.