

# ENTRETIEN

---

*Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui, par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses, ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.*

## ENTRETIEN AVEC PIERRE LÉNA

Propos recueillis par Annette Gonnin-Bolo et Bernard-A. Bolo

**A. G.-B.** — Pourriez vous présenter votre trajectoire professionnelle à nos lecteurs, en indiquant la place que vous avez faite à la recherche, à l'enseignement et l'articulation entre les deux... Finalement, votre métier d'enseignant, comment l'avez-vous conçu ?

**P. L.** — Ma carrière est entièrement universitaire. J'ai commencé en 1960, après l'agrégation, par un premier poste à l'Université d'Orsay (alors faculté des Sciences de Paris), et — sauf quelques séjours à l'étranger qui, cumulés, représentent quand même plusieurs années — j'ai toujours enseigné, comme Assistant, Maître-assistant, Chargé de cours, puis Professeur. C'est donc un choix que j'ai fait et qui, je le savais, n'était pas un choix très facile car il a fallu concilier recherche, enseignement et, aujourd'hui, beaucoup d'administration de la recherche (dont la présidence des deux Conseils de l'INRP).

Alors, pourquoi ce choix ? Par intérêt, par plaisir ; j'aime bien enseigner, j'ai toujours bien aimé. Ce n'est donc pas un choix de raison, mais un choix de cœur, et ce sont probablement les meilleurs choix !

En fait, dans ma vie professionnelle, j'ai privilégié tantôt la recherche, tantôt l'enseignement, par périodes de cinq à six ans, la difficulté étant de concilier cela avec des obligations statutaires qui sont les mêmes chaque année. J'ai pratiqué de cette façon en faisant porter mon effort

sur l'un des trois cycles de l'enseignement supérieur car on ne peut pas être présent sur tous les créneaux à la fois.

S'agissant de l'enseignement de la physique, du point de vue pédagogique, je me suis intéressé à la formation des maîtres (longtemps), à la rénovation des premiers cycles (longtemps aussi), puis à l'enseignement de troisième cycle (beaucoup), et à la réforme du doctorat à laquelle j'ai contribué comme Chargé de Mission au ministère de l'Éducation nationale, sous Alain Savary.

Quand on enseigne dans le troisième cycle, on est en permanence à la frontière entre recherche et enseignement : on ne peut pas assumer des fonctions de directeur de DEA sans avoir à la fois une activité de recherche personnelle et un intérêt pour tout ce qui se fait dans le champ disciplinaire que recouvre une formation doctorale.

Il n'y a guère que le second cycle dans lequel je n'ai jamais beaucoup investi, alors que les deux autres cycles ont été pour moi des investissements lourds, et j'ai tenté, par des livres, de mettre au net mon enseignement...

A. G.-B. – Est-ce un hasard ou est-ce, là aussi, un choix ?

P. L. – D'une part l'urgence m'a paru être la rénovation du premier cycle ainsi que le troisième cycle parce c'est là l'interface entre la recherche et l'enseignement. ; d'autre part le second cycle (licence, maîtrise) est un niveau que les universitaires en général aiment bien et qui, à Paris 7, est très bien couvert par d'excellents collègues ! (Si j'avais dix ans devant moi, je m'y intéresserais peut être, ).

A. G.-B. – Pensez-vous que la formation des enseignants du supérieur à l'enseignement soit un problème ?... en France plus qu'ailleurs ?...

P. L. – C'est une chose à laquelle je me suis intéressé très tôt. J'ai constaté au début des années 80, lorsqu'on mettait en place la réforme du doctorat, qu'on allait faire disparaître les postes d'Assistants et que, ce faisant, on allait priver beaucoup de jeunes, après leur propre sortie du monde étudiant, du contact immédiat avec de jeunes étudiants. Or, cette espèce de compagnonnage qui fait passer progressivement des bancs au tableau noir est une très vieille tradition – et une force – de l'Université. Cela risquait de faire perdre des vocations d'enseignants-chercheurs.

Pensant à ce qui allait se passer dans les années 1995-2015 (le départ massif d'universitaires à la retraite), j'avais le sentiment qu'il fallait s'y préparer en inventant un système qui permettrait de préserver les meilleures vocations. Par ailleurs, bien que cela n'ait pas été mon

premier souci, cela rejoignait une autre approche plus « économiste » du problème : les Assistants étaient une main-d'œuvre commode pour l'Université (beaucoup d'heures de cours pour peu de salaire), et pour encadrer les foules d'étudiants nous avons besoin d'un maximum de gens.

Dans les années 1983-1986, à la demande des ministres de l'époque (M. Savary, puis M. Chevènement), nous avons réuni une commission de travail, avec les syndicats et des personnalités scientifiques, pour voir quels étaient les systèmes qui permettraient de résoudre ce problème (ce fut le « rapport Léna »). L'alternance politique a interrompu le processus ; puis L. Jospin et C. Allègre ont repris le projet en instituant la possibilité optionnelle pour tous les allocataires de recherche de choisir un statut de moniteur qui leur procure, outre un complément de salaire, une tâche d'enseignement égale au tiers d'un service d'un universitaire, donc une tâche raisonnable par rapport à leur obligation principale et contractuelle qui est d'achever leur thèse. Le système s'est bien engagé, avec les CIES (Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur) ; il s'est généralisé à toute la France entre 1990 et 1993. Voilà pour l'histoire.

Mais sur le fond : a-t-on besoin d'une formation dans l'enseignement supérieur ?

L'Université est aujourd'hui une très grande entreprise (50 000 enseignants-chercheurs et plus de 2 millions d'étudiants), or dans n'importe quelle entreprise, il y a des métiers.

On a mis très longtemps à accepter que la recherche soit un métier ; c'était exclusivement un don (qu'on avait ou que l'on n'avait pas) ; il a fallu attendre les années 60 pour qu'on mette en place les formations de troisième cycle, les DEA, et qu'on ait un dispositif de formation au métier de chercheur ; ce dispositif s'est imposé dans les années 80. Chemin faisant, on s'est aperçu qu'il existait des composantes du métier de chercheur et qu'elles ne s'apprennent pas exclusivement par osmose.

J'avais donc (et j'ai toujours) la conviction que pour ce qui est de l'enseignement, autre fonction majeure de l'Université, il faut plus qu'un don, mais aussi une connaissance de « l'entreprise Université » : dans quel cadre exerce-t-on ? Par exemple, moi-même (et pourtant je ne suis pas spécialement aveugle ou inintéressé), j'ai mis très longtemps à comprendre les enjeux des processus de sélection, et je ne les ai saisis que par le biais des jurys auxquels j'ai participé. Quand on devient membre d'un conseil ou président d'une Université on a une vision d'ensemble, mais l'enseignant de base met peut-être cinq ou dix ans à l'acquérir. Je crois qu'il est bon d'essayer (ce que font les CIES aujourd'hui) de la transmettre à des jeunes pour lesquels l'Université est une énorme machine dans laquelle ils ne se retrouvent pas forcément.

**A. G.-B.** – Cette connaissance du système et de l'institution semble une dimension relativement nouvelle et essentielle dans la professionnalité enseignante (et elle a d'ailleurs été introduite dans le rapport Bancel). Mais pour beaucoup d'enseignants du premier ou du second degré, je ne suis pas sûre que ce soit le fondement de leur métier et de leur professionnalité ; ils se réfèrent plutôt à la transmission d'un savoir, ce qu'on appelle la pédagogie...

**P. L.** – Il y a les deux aspects. Si j'insiste sur le premier et si j'en ai parlé d'abord, c'est que – au moins en ce qui concerne les premiers cycles, c'est à dire les gros flux d'étudiants – le problème est autant un problème de gestion de foule qu'un problème d'ordre pédagogique : devant l'échec, ou ce que je préfère appeler les difficultés liées à l'orientation, le problème n'est pas d'abord pédagogique, mais plutôt de savoir quels sont les objectifs de l'institution, quel est son rendement, quels sont les moyens qu'elle se donne pour atteindre ses objectifs. Ce n'est pas le seul aspect des choses, mais c'est très important, car, si le problème n'est pas posé, malgré une grande bonne volonté on produit un système qui globalement est très inefficace.

**A. G.-B.** – Je trouve intéressant que vous le citiez en premier...

**P. L.** – C'est intentionnellement : on ne conçoit pas qu'un jeune ingénieur ou un gestionnaire entre dans une entreprise sans avoir lu un certain nombre de livres sur l'entreprise, sans connaître comment fonctionne une entreprise, quels sont les processus de décision, où se trouve le pouvoir, et comment éventuellement il peut être contesté, sur quoi est jugé le travail... J'ai toujours été très frappé de voir que cette préoccupation était peu présente à l'Université, ce qui rendait très difficile les échanges sur les mauvais fonctionnements du système... Pourtant on est là pour le faire fonctionner, et aussi pour corriger ce qui ne marche pas bien ou pour l'adapter. Je me dis qu'il ne serait peut-être pas mauvais d'aider les plus jeunes à comprendre.

En ce qui concerne la pédagogie, d'une certaine manière c'est à la fois plus simple (tout le monde admet que quand on a appris une discipline, la façon de l'enseigner mérite discussion), mais c'est également compliqué, parce qu'une grande question se pose : est-ce que la pédagogie s'apprend ? Peut-on faire un cours expliquant comment enseigner ? Là, je suis assez sceptique ; je ne suis pas sûr qu'on puisse enseigner à des étudiants de CIES par exemple comment il faut enseigner la physique (pour parler de ce que je connais), et les expériences que je connais ne sont pas très réussies ! Je crois, en revanche, qu'on peut sensibiliser les jeunes enseignants aux problèmes de la communication : cela va de

choses très simples (comment placer un transparent, poser sa voix) à des choses plus subtiles qui sont de l'ordre de l'utilisation des manuels ou des types d'exercice qu'on peut proposer, ou de l'utilisation des expériences (très important en physique).

Il y a là une compétence qui est du même ordre que celle que nous donnons aux chercheurs, pendant la préparation de leur thèse, pour apprendre à s'exprimer. Je constate, d'ailleurs que nous faisons plus d'efforts pour former un jeune chercheur à bien s'exprimer qu'un jeune enseignant à bien enseigner... mais la réputation d'un laboratoire dépend des communications dans des colloques, des articles publiés, des rapports présentés pour obtenir de l'argent et la carrière d'un chercheur dépend beaucoup de la manière dont il présente son travail devant les commissions qui vont le recruter... Donc, un labo mise sur ses « pou-lains », en les formant (il n'est pas rare que dans un laboratoire, on fasse répéter la présentation d'une thèse, par exemple, cinq ou six fois pour que le jour du jury ce soit parfait). Dans mon laboratoire nous avons ce souci constant d'apprendre aux jeunes à présenter leur travail, et ils font des progrès immenses en trois ou quatre ans parce qu'ils sont accompagnés dans cette démarche et non livrés à eux-mêmes. Or je ne vois pas tout à fait le symétrique pour les jeunes enseignants, qu'on « balance » face aux étudiants, en les laissant se débrouiller. De fait je crois que c'est en partie grâce à l'entraînement qu'ils ont comme jeunes chercheurs que leurs qualités d'enseignants s'améliorent.

**A. G.-B.** – Mettez-vous aussi dans cet entraînement l'analyse des difficultés que l'interlocuteur a à vous comprendre, ce qui fait partie de la communication mais qui est sans doute plus difficile dans un processus d'enseignement que dans un colloque, par exemple ?

**P. L.** – C'est plus difficile parce que dans un colloque, on se situe sur un micro-sujet où tout le monde sait de quoi on parle ; la distance entre celui qui parle et ceux qui reçoivent n'est pas très grande. C'est bien différent avec des étudiants de premier cycle auxquels s'adresse un jeune thésard, même si la proximité d'âge joue dans le bon sens.

Mais l'analyse des difficultés spécifiques des étudiants prend énormément de temps ; cela m'a beaucoup intéressé et j'y ai passé du temps dans mes premières années d'enseignement. C'est plus difficile aujourd'hui en raison du volume des étudiants. Mais c'est absolument essentiel, surtout dans le premier cycle où le choc culturel entre la façon dont les connaissances sont présentées au lycée et la façon dont elles le sont à l'Université est le plus grand. Dans le second cycle, bien qu'il soit important de bien réaliser où « se trouvent » les étudiants c'est déjà moins grave. Dans le troisième cycle, on considère qu'ils ont acquis leur autonomie, et qu'il

faudrait qu'un enseignant soit vraiment très mauvais pour que sa mauvaise qualité occulte l'importance de ce qu'il a à dire !

Il y a cinq ans, à la Société française de Physique que je présidais alors, nous avons fait une enquête, menée par Jean Bornarel (vice-président de Grenoble 1, à l'époque), sur la façon dont les enseignants voyaient les problèmes de l'enseignement de la physique en premier cycle ; c'était très intéressant parce que les gens avaient essayé d'expliquer pourquoi cela se passait mal, pourquoi les échecs et ils avaient tenté de dégager les facteurs auxquels il fallait faire attention. Ce sont des choses très simples : un jeune enseignant, par exemple, a naturellement tendance à reproduire les cours qu'il a reçu et comme il est encore tout près du moment où lui-même était de l'autre côté, il se souvient de ses difficultés s'il n'est pas sot. Il n'en fera peut être pas la théorisation à la manière des chercheurs en pédagogie, car il n'a pas encore la distance nécessaire.

**B.-A. B.** – Pensez-vous que la difficulté d'apprécier les difficultés des étudiants de premier cycle soit plus grande ou moins grande dans les « sciences dures » que dans les disciplines littéraires ou les sciences humaines, disciplines dans lesquelles les enseignants soulignent volontiers l'hétérogénéité de leur public ?

**P. L.** – Je ne pourrais pas vous répondre parce que je ne connais pas assez les disciplines littéraires mais les scientifiques soulignent aussi l'hétérogénéité des étudiants et elle ne fait que renforcer la difficulté. Au lieu, donc, de dire « formation pédagogique » des enseignants du supérieur, je dirais plutôt « sensibilisation à la difficulté pédagogique », à la différence qu'il y a entre ce qu'on veut dire et ce qui peut être reçu par les étudiants ; cela éviterait de laisser faire sur le tas, de manière très artisanale, sans méthode, sans réflexion.

**A. G.-B.** – Vous avez, tout à l'heure, déploré que dans les années 80 ait un peu disparu une tradition de « compagnonnage », qui est précisément un modèle artisanal... est-ce le modèle de formation que vous proposez ?

**P. L.** – Oui, et l'ambition des CIES ne peut être qu'assez limitée ; en volume horaire, d'abord : on ne peut pas demander aux étudiants de passer un jour par semaine au CIES toute l'année ; le reste du temps, ils vont être sur le terrain et ils ne s'amélioreront sur le terrain que si ils sont dans une équipe d'enseignants où ils pourront confronter les expériences. C'est dans ce travail en équipe que joue à plein le **compagnonnage...**

Je pense que ce compagnonnage risque de jouer beaucoup moins avec un recrutement massif de professeurs à plein temps dans le premier cycle (les PRAG), qui enseignent avec un service lourd et qui ne sont pas obligés statutairement de faire de la recherche. Une vision qui reviendrait à leur donner les premiers cycles pour réserver exclusivement les second et troisième cycles aux enseignants-chercheurs serait, je crois, catastrophique pour l'Université. Cela reviendrait à faire une Université post-lycée, qui serait totalement coupée de la recherche, où d'un côté, il y aurait des professeurs agrégés (on en a déjà) avec une formation pédagogique plus importante que celle des enseignants-chercheurs formés par la voie de la thèse, mais qui ne se seraient pas du tout frottés à la recherche ; et puis, de l'autre côté, il y aurait des enseignants du supérieur, qui ont une pratique de la recherche (au moins une expérience de plusieurs années) mais aucune formation pédagogique. Le mélange des deux peut être très intéressant s'il se traduit par un compagnonnage ; mais si cela ne se fait pas, je suis très inquiet pour le premier cycle.

A. G.-B. — Mais la notion de labo, lieu de formation, où on s'entraîne à préparer des communications ou des soutenances de thèses (formation qui se répercute sur l'enseignement), pensez-vous qu'elle soit générale dans toute l'université ?

P. L. — Je ne parle que des sciences « dures » ; je ne parlerai pas des sciences humaines que je ne connais pas. En physique, c'est tout à fait général, en chimie aussi, en biologie, en sciences de la terre aussi, pour ce que j'en connais, en tous cas. C'est au labo que peut se réaliser l'essentiel du compagnonnage ; mais il est centré autour de la recherche et il faut en centrer un autre autour des tâches d'enseignement : c'est le rôle de l'équipe d'enseignement.

Mais une des difficultés porte sur les outils d'évaluation des progrès, sur une possibilité d'évaluation externe de l'équipe ; les évaluateurs pourraient être les étudiants, mais les étudiants n'ont pas toujours une critique construite sur la manière dont on enseigne ; or il n'y a pas d'autres évaluateurs externes. Pour ma part j'ai essayé partout de mettre en œuvre, une évaluation par les étudiants, mais construite : dans notre troisième cycle, à la fin de chaque année, les étudiants remplissent chacun un questionnaire mis au point par les enseignants dans lequel les étudiants s'expriment, de manière libre ; ils peuvent même, pour que l'anonymat soit préservé, le traiter entièrement sur ordinateur. Nous faisons circuler les évaluations parmi tous nos collègues. C'est une pratique qui est courante dans les grandes écoles et qui en Amérique est obligatoire ; dans l'Université française, on en est encore loin. Je l'ai toujours pratiqué : même avec des amphes de 200 étudiants, à la fin de l'année, je

demandais un retour d'évaluation ; c'est intéressant pour soi, c'est intéressant pour l'équipe parce que cela donne une base un tout petit peu objective aux discussions pédagogiques ; quand trois-quarts des étudiants disent n'avoir rien compris à telle notion de thermodynamique, on se dit qu'il y a un problème. Cet aller-et-retour manque beaucoup dans le métier, et un jour l'évaluation par les étudiants deviendra obligatoire...

**A. G.-B.** – La carrière dans le supérieur se fait surtout sur des critères de recherche ; peut-il y avoir une prise en compte de l'enseignement donné et comment ? ...

**P. L.** – Vieille question ! Quand je suis entré à l'université, les syndicats déploraient déjà ce fait et trente ans après, peu de choses se sont modifiées. Pourtant en ce qui concerne les activités vers le public (livres ou émissions de télévision, par exemple), la situation a complètement changé : on juge nécessaire de rendre compte de la science au grand public. Et, aujourd'hui, dans une commission du CNRS, si quelqu'un a des activités vers le public, c'est un plus et on l'y encouragera. Mais la démarche est différente vis-à-vis des activités d'enseignement : les commissions promeuvent, jugent largement sur le qualitatif pour la recherche et sur le quantitatif pour l'enseignement (a-t-il fait ses heures, a-t-il pris un peu de chaque cycle ?).

Les ouvrages sont quand même pris en compte ; quelqu'un qui écrit des livres à l'usage des étudiants est considéré remplir une fonction utile. Les primes pédagogiques mises en place qui, malheureusement sont en nombre insuffisant, sont une autre façon de valoriser les activités d'enseignement...

**B.-A. B.** – Dans mon université, l'offre de primes pédagogiques est supérieure à la demande et les gens sous contrat « pédagogique » sont jugés sur leurs travaux de recherche...

**P. L.** – Il est possible que ce soit un cas général, que, par un détournement majuscule des textes, les vieilles habitudes universitaires reprennent le dessus ; pourtant les primes ont été instituées pour permettre la promotion d'excellents animateurs d'équipes d'enseignement alors même qu'ils feraient peu de recherches...

En dehors de cette mesure, qui ne devrait pas être détournée, que peut-on faire ? Il semble que certaines commissions du CNU, aient pris maintenant comme principe de ne qualifier comme Maître de Conférences que des gens ayant déjà enseigné : il y a là une certaine confusion entre l'aptitude et l'ancienneté ; quelqu'un peut avoir été moniteur, avoir donc une certaine pratique de l'enseignement, et être un très

mauvais enseignant, tandis qu'il n'est pas prouvé que quelqu'un qui n'a pas été moniteur, faute de poste de moniteur, fera plus tard un mauvais universitaire. Il serait désastreux pour l'Université que se pérennise cette idée de juger de l'aptitude à l'enseignement uniquement par le fait qu'on en a déjà fait... il faut bien commencer un jour.

Alors, on retrouve la difficulté de l'évaluation : je crois que la seule mesure raisonnable c'est le jugement par les étudiants, qui ne doit pas être un jugement guillotine mais plutôt un aller-et-retour...

**A. G.-B.** – Je voudrais revenir sur les contenus de cette initiation-formation à l'enseignement. Vous avez parlé en premier (et volontairement) d'une connaissance du fonctionnement de l'institution, d'une sensibilisation à la difficulté pédagogique, de notions de communication. Que voyez-vous comme autres contenus ?

**P. L.** – La formation au travail d'équipe est très importante. Les premières années de recherche et d'enseignement sont des années très lourdes et on a tendance à aller au plus pressé ; si dans un labo de recherches, on ne peut pas travailler tout seul (quelqu'un qui ne viendrait pas aux réunions de travail du laboratoire serait vite sur la touche), dans l'enseignement, la tendance est plus naturellement de travailler seul et de ne pas percevoir l'intérêt de l'équipe. Il faut donc faire en sorte que le travail d'équipe se fasse bien dès le début, parce que, après, une fois le pli pris, et surtout une fois l'intérêt reconnu, on le pratique toute sa carrière.

J'ajouterais encore une formation à l'histoire des sciences : j'ai toujours fait attention à inscrire la connaissance contemporaine dans un déroulement de la pensée, et je crois que c'est une sensibilisation didactique utile à donner aux jeunes enseignants.

La théorisation de la didactique, elle, vient chez les gens plus âgés ; c'est l'animateur d'une équipe d'enseignement qui devrait pousser la réflexion plus loin pour savoir comment construire tel cours, comment organiser les travaux pratiques, comment ne pas transmettre des concepts inadéquats ou faux...

**A. G.-B.** – Vous faites une différence entre didactique et pédagogie ?

**P. L.** – Oui. La pédagogie, c'est, selon l'étymologie du mot, prendre les disciples par la main pour les mener quelque part ; dès qu'on enseigne, c'est ce qu'on fait. La didactique, c'est la science de la transmission du savoir, c'est-à-dire un discours tenu sur la façon dont on s'y prend, discours qui peut être très savant, et selon le cas intéressant ou très ennuyeux, parfois les deux d'ailleurs. Tout le monde n'est pas

forcément amené à le développer ; tout enseignant ne s'y intéresse pas forcément. Les grands manuels qui ont marqué la science sortent de gens qui ont réfléchi, mais qui n'ont pas forcément théorisé une construction.

A. G.-B. - Mais alors, cette formation, qui la ferait ?

P. L. - C'est une question. Dans l'état actuel du système des CIES, je ne sais pas très bien comment cela se passe, qui fait des cours. Si j'en crois ceux qui ont subi les cours, il y a le meilleur et le pire...

A. G.-B. - Quelle place voyez-vous, dans ces formations, pour les sciences de l'éducation ?

P. L. - Je n'ai pas d'avis très tranché. Je crois qu'il faut voir à l'œuvre, voir ce qu'elles ont à proposer et voir ce qu'en pensent les clients ; on est sur un terrain trop neuf pour pouvoir trancher tant qu'on n'a pas d'expérience. Peut être, dans un département de physique, il peut y avoir un spécialiste des sciences de l'éducation qui accompagne le physicien qui enseigne la physique ; alors le dialogue peut être intéressant.

À Paris 7, certains collègues ont monté, en seconde année, une UV qui avait comme seul but d'apprendre aux étudiants à s'exprimer correctement ; c'est un problème, même en troisième cycle, d'obtenir une réponse où la phrase ait un sujet, un verbe et un complément (je ne parle pas d'une relative ou *a fortiori* d'une proposition au conditionnel ou au subjonctif) ! C'est une UV qui marche maintenant très bien, mais je ne sais pas précisément à qui ils ont fait appel.

A. G.-B. - Que penseriez vous d'une formation commune à l'ensemble des enseignants, de l'élémentaire au supérieur... ?

P. L. - C'est un peu : « l'éducation de la maternelle à l'université, même combat. » Ça n'est pas sérieux ! Si c'est pour dire des choses très sympathiques du genre « il faut aimer ses élèves, il faut aimer ses étudiants », d'accord ! Mais le problème de transmission de la science à des élèves de maternelle n'a rien à voir avec le même problème pour des étudiants d'université. Il y a une spécificité de celui qui est en face de nous, dont il faut tenir compte...

A. G.-B. - Vous ne concevez pas qu'un enseignant d'université ne soit pas chercheur ; est-ce qu'un chercheur doit obligatoirement être enseignant ?

**P. L.** – Je n'ai pas prononcé d'exclusion ; les PRAG sont très utiles parce que, étant donné ce que sont aujourd'hui les jeunes à la sortie du lycée, on ne peut plus envoyer la moitié d'une classe d'âge sur les bancs de l'enseignement supérieur sans qu'une fraction des enseignants soit totalement disponible pour ce travail. C'est trop difficile pour ne pas être fait comme un métier à plein. De leur côté, les conditions d'exercice de la recherche se sont complexifiées ; il faut beaucoup voyager, ce qui est difficilement compatible avec une présence constante auprès des étudiants ; le travail en laboratoire, qu'il soit informatique ou expérimental est très astreignant ; la compétition est forte ; il y a beaucoup de congrès, et si on n'y va pas, on n'est plus à jour. La pression sur l'activité de recherche est donc très forte. Or, il faut augmenter la disponibilité des enseignants auprès des étudiants.

**A. G.-B.** – Mais est-ce que tout chercheur doit ou devrait être enseignant ? Est-ce utile ? ...

**P. L.** – C'est un grand débat. Un chercheur qui ne communique pas ne se satisfait pas lui-même et se stérilise très vite. Mais communiquer, c'est une chose, et enseigner en est une autre. On peut se limiter à communiquer à ses pairs ou à ceux qui vont appliquer sa recherche. Pour ce qui est du troisième cycle et des formations doctorales, ce n'est pas un problème, mais pour mobiliser les chercheurs autour du premier cycle, c'est plus compliqué...

Je n'ai pas de doctrine là dessus, mon seul point de vue c'est qu'on ne peut pas forcer à enseigner quelqu'un qui n'aime pas cela, parce que le résultat serait désastreux. Si des chercheurs, pour des raisons de pyramide d'âge ou de taux d'encadrement sont amenés à enseigner en premier cycle et si cela n'est pas un choix professionnel de leur part, ce sera un échec : s'il est un métier qu'on ne peut pas faire en traînant les pieds, c'est l'enseignement, car c'est le moyen le plus sûr pour déguster les jeunes.

Les chercheurs doivent enseigner mais sans y être contraints. Le métier d'enseignant-chercheur est un métier choisi : je ne connais pas un de mes collègues qui le fasse parce qu'on l'y oblige ; certains, que cela ennuyait, sont passés au CNRS, ou dans un endroit où ils se sentent mieux, et ont laissé la place à d'autres qui avaient envie de le faire... C'est une réponse très empirique, pas du tout doctrinale...

**A. G.-B.** – Pour revenir à l'aspect institutionnel de la question, les CIES vous paraissent-ils « faire le tour de la question » ou sont-ils seulement un premier pas ? ...

**P. L. –** Non, ils ne « font pas le tour », puisqu'on a évoqué un deuxième point important qui est l'évaluation des activités d'enseignement. Les CIES n'apportent rien en ce domaine, mais c'est au moins un pas dans la bonne direction. Les jeunes que je vois autour de moi savent que le monitorat existe et se précipitent pour y être candidats (et pour eux il ne s'agit pas seulement d'un bonus financier). C'est donc une voie pour la formation des jeunes, et c'est la reconnaissance institutionnelle qu'il y a un problème à résoudre. Il faudra, dans cinq ans peut-être, faire un bilan.