

RECHERCHE  
& FORMATION

## Recherche et formation

57 | 2008  
Le travail enseignant

---

### Visions et divisions à l'université

Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ?

*Visions and divisions at university: towards the end of the profession of teacher-researcher?*

*Visiones y divisiones en la universidad : ¿hacia el final del oficio de docente-investigador ?*

*Vorstellungen und Uneinigkeit an der Universität : das Ende des Berufs "Lehrer-Forscher" ?*

Sylvia Faure, Charles Soulié et Mathias Millet

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/846>

DOI : 10.4000/rechercheformation.846

ISSN : 1968-3936

#### Éditeur

ENS Éditions

#### Édition imprimée

Date de publication : 22 avril 2008

Pagination : 79-87

ISBN : 978-2734-2-1108-2

ISSN : 0988-1824

#### Référence électronique

Sylvia Faure, Charles Soulié et Mathias Millet, « Visions et divisions à l'université », *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/846> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.846

---

## VISIONS ET DIVISIONS À L'UNIVERSITÉ VERS LA FIN DU MÉTIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR ?

Sylvia FAURE\*, CHARLES SOULIÉ\*\*, MATHIAS MILLET\*\*\*

**Résumé** *Comment les universitaires parlent-ils de leur travail ? Comment décrivent-ils leurs tâches et comment celles-ci s'agencent-elles ? L'article met en discussion les résultats principaux d'un rapport de recherche publié en 2005. Celui-ci s'interroge sur les pratiques et les catégories de perception des enseignants-chercheurs face à l'accroissement des tâches administratives, au développement des formations professionnelles et à la massification des publics étudiants, ces transformations semblant devoir se traduire par le recul de la place de la recherche dans l'économie générale du métier.*

**Mots clés :** *universitaires, division du travail, autonomie, pratiques professionnelles, éthos.*

### Introduction

79

Ce texte est issu d'une recherche réalisée entre 2004 et 2005 sur le métier d'enseignant-chercheur (maîtres de conférences et professeurs). L'enquête quantitative, conduite par questionnaires et recueillant de ce fait des discours descriptifs des tâches de travail, avait pour objectif de mieux saisir la place et le sens de la recherche au sein du faisceau d'activités professionnelles des universitaires. Il s'agissait en particulier de repérer les effets des successives politiques de « modernisation » de l'université française sur la division du travail des enseignants-chercheurs (Faure, Soulié, Millet, 2005 ; 2006). L'hypothèse de départ portait sur la variation

\* - Sylvia Faure, université Lyon II, Groupe de recherche sur la socialisation, Sylvia.Faure@univ-lyon2.fr

\*\* - Charles Soulié, université Paris VIII, Centre de sociologie européenne, charles.soulie@wanadoo.fr

\*\*\* - Mathias Millet, université de Poitiers, Groupe de recherche sur la socialisation, mathias.millet@univ-poitiers.fr

des « matrices de socialisation professionnelle » par discipline, la « matrice disciplinaire » étant supposée orienter de manière significative les modes d'entrée dans le métier mais aussi les pratiques des maîtres de conférences et des professeurs d'université, et, de fait, leurs manières de concevoir leur métier, d'organiser leur temps de travail, de supporter plus ou moins bien les contraintes institutionnelles et administratives, dans un contexte de massification des publics étudiants (très hétérogènes sur le plan scolaire), de réformes sur l'organisation des études (LMD), et de mise en concurrence des filières (aboutissant à une multiplication des diplômes).

Du XIX<sup>e</sup> siècle à la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le métier de savant a conquis une autonomie professionnelle qui s'est doublée d'une forte division organisationnelle et intellectuelle. Aussi, « les facultés intellectuelles » (lettres et sciences) se sont-elles distinguées des « facultés professionnelles » (droit, médecine) dans leur façon de produire du savoir, de former les étudiants, et du point de vue de leur proximité au pouvoir économique, politique, intellectuel (Charle, 1994). Ce processus, qui s'apparente à une professionnalisation universitaire allant de pair avec l'autonomisation disciplinaire, s'est accompagné, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, d'une augmentation continue des effectifs enseignants et étudiants (Noiriel, 2005). L'accélération, dans la période récente, de ce mouvement de massification sans précédent des universités et de transformation des rapports entre marché de l'emploi et système de formation a conduit à un bouleversement profond des conditions d'exercice du métier d'universitaire, à la redéfinition de ses finalités, de ses pratiques comme de ses représentations, autant d'aspects qui méritent d'être étudiés en tant que tels.

80

Depuis *Homo Academicus* (Bourdieu, 1984), peu d'études ont porté sur les visions, divisions et manières de travailler des enseignants-chercheurs (Berthelot, Foulon, Ponthieux, 1992; Fave-Bonnet, 1993; Zetlaoui, 1999; Coulon, Ennaffaa, Paivandi, 2004; Viry, 2004; Musselin, Becquet, 2004). L'enjeu de nos analyses vise justement à rendre compte de ce que disent les enseignants-chercheurs à propos de leurs pratiques, en mettant leurs discours en relation avec les logiques professionnelles, institutionnelles, politiques et les systèmes de contraintes spécifiques que les bouleversements progressifs de ces logiques font peser sur les activités d'enseignements et de recherches.

## L'enquête

La recherche par questionnaires a été conduite auprès de 509 répondants (507 questionnaires ont été retenus) de disciplines différentes, maîtres de conférences ou professeurs d'université exerçant dans des établissements universitaires divers. Auto-administré, le questionnaire a été diffusé par nos réseaux de connaissances profes-

sionnelles et aux signataires d'une pétition lancée par la Coordination nationale recherche et enseignement supérieur en 2004, par le biais enfin d'associations professionnelles. Ces conditions d'enquête, liées à l'absence de financement spécifique, donnent à l'étude un caractère exploratoire et ne permettent, en aucune façon, de prétendre à la représentativité des populations d'enseignants-chercheurs. En revanche, elles favorisent une description détaillée des pratiques et des conditions de travail. Comprenant de nombreuses questions ouvertes, le questionnaire offrait aussi la possibilité aux répondants de décrire longuement leurs activités et leurs représentations du métier. Ces réponses ont été constituées en « dossiers » traités qualitativement et complémentirement des 110 autres questions soumises pour leur part à un traitement quantitatif et statistique. Les thèmes du questionnaire portaient sur :

- les conditions matérielles d'exercice du métier et sur ses transformations éventuelles durant la carrière (les contraintes de temps, les budgets, les locaux, les bureaux, le matériel à disposition, les salaires, les primes, les financements des recherches, les dépenses personnelles pour enseigner, faire de la recherche, se déplacer, etc.) ;
- les pratiques concrètes des enseignants-chercheurs et les modalités de la division du travail entre les différentes tâches de travail (enseignement, recherche, administration, responsabilités, écriture, rencontre avec les étudiants, temps passé à répondre aux mails, réunions de travail, organisation temporelle des différentes activités, lieux d'activités, contenus, etc.) ;
- les modes d'articulation entre vie professionnelle et vie privée (ce que l'on considère comme les vacances, les lectures et les différentes tâches de travail effectuées durant ces « vacances », travailler ou non le soir, les activités en famille, la perception du temps consacré à la famille et au travail) ;
- les modes de perception des missions de l'université, les modes de perception de l'avenir du métier d'enseignant-chercheur, les perspectives d'avenir professionnel envisagées et les transformations souhaitées pour l'université et pour sa vie professionnelle ;
- les variables descriptives individuelles : sexe, âge, statut, ancienneté dans le métier, parcours de formation, parcours professionnel avant l'université, scolarité secondaire, type de thèse et durée de préparation de la thèse, conditions de réalisation de la thèse, origines sociales, le passage préalable par une grande école, le nombre d'enfants et leur âge, l'activité du conjoint.

## **Pratiques professionnelles et modes de perception du métier d'enseignant-chercheur**

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. Cette insatisfaction est plus élevée chez les femmes (54,5 %) que chez les hommes (44,4 %), ce qui est peut-être à rapporter à la prééminence masculine dans le corps des professeurs et aux évolutions de carrière différenciées que cette prééminence traduit. De même, cet écart est sans doute susceptible de trouver un éclairage du côté d'une confrontation sexuellement inégale (Thin, 1998) entre les obligations professionnelles et domestiques, et notamment celles liées à la prise en charge éducative des enfants, que notre questionnaire n'a pas suffisamment pris en compte. La perception du déroulement de la carrière d'enseignant est néanmoins 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 les répondants est la recherche pour 60,2 % d'entre eux. Cet attachement à la dimension recherche de leur métier constitue d'ailleurs une caractéristique forte de la population des répondants. Enfin, près des deux tiers des répondants estiment être insuffisamment payés. Les plus mécontents sont les enseignants de lettres et sciences humaines, les maîtres de conférences et les hommes. Chez certains répondants, l'insatisfaction vis-à-vis du déroulement de leur carrière trouve manifestement son origine dans une frustration matérielle récurrente, alimentée notamment par le sentiment d'avoir un salaire en deçà de 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).

82

Concernant le temps de travail hebdomadaire des enseignants-chercheurs, un quart des répondants déclarent travailler 40 h et moins par semaine, 38 % entre 41 h et 50 h, et 32 % 51 h ou plus. Fait intéressant, les enseignants-chercheurs de lettres et sciences humaines (et notamment en lettres) travaillent nettement plus que ceux de sciences, dont l'activité de travail paraît plus homogène, peut-être en raison d'une plus forte rationalisation et division du travail expérimental et de modalités de décompte (collectives, subjectives, etc.) du temps de travail différentes, peut-être également en raison d'une massification plus importante du côté des lettres et sciences humaines. 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 ainsi s'imposer dans les pratiques quotidiennes.

À un niveau plus général, on observe une inflation du travail administratif, comme du travail pédagogique, au détriment du travail de recherche dont les temporalités sont passablement bousculées, réduites et parfois même rejetées du côté d'un « supplément d'âme ». L'augmentation du travail administratif est plus sensible en province, ainsi que dans les IUT, IUFM. Le statut joue aussi un rôle décisif dans la distribution des tâches administratives. Ainsi, 39 % des professeurs déclarent consacrer 11 h ou plus par semaine aux tâches administratives, contre 15 % des maîtres de conférences. Il est clair que l'accès au professorat s'accompagne généralement de prises de responsabilités plus importantes, et donc d'un investissement accru dans les activités administratives et de gestion. Indissociablement, il s'accompagne d'un investissement croissant dans la direction des thèses, la gestion des laboratoires, la recherche de contrats et de financements. 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 services 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 » des enseignants-chercheurs, 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 d'ailleurs plus souvent accomplies par les femmes.

Continu, non scandé par une rationalisation du temps qui répartirait plus clairement les tâches de travail ainsi que les responsabilités hétérogènes, 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. De même, près de 52 % des répondants disent travailler 11 mois sur 12 ; 11,6 % estiment travailler 12 mois sur 12 ; un tiers s'attribue deux mois de vacances. À ce niveau, les différences sont faibles entre disciplines, mais plus fortes selon le statut, les professeurs déclarant plus souvent travailler 12 mois sur 12 que les maîtres

de conférences. Comment investissent-ils ce temps de travail ? 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. 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 diplômés ou de filières. Les maîtres de conférences sont plus souvent responsables d'UE, d'année, de diplôme, 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 d'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 diplômés, formations. De même, ces derniers s'investissent plus dans les commissions de spécialistes, ainsi qu'au CNU. Les répondants sont extrêmement présents dans les instances de décision de leur établissement. Ils participent pleinement des responsabilités et du travail quotidien de leurs départements, assurant 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 et absorbants). 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. 33,1 % sont élus dans un conseil de faculté, 28,2 % l'ont été durant leur carrière ; près de 50 % sont aujourd'hui responsables 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.

84

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. Dans ces conditions, se développe sans cesse ce que Philippe Losego nomme le « travail invisible » (2004) 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. Les conditions de travail pour mener à bien une activité de recherche s'en trouvent alors réduites d'autant. La recherche demeure toutefois l'élément primordial de la formation comme de l'identification au métier d'enseignant-chercheur, comme le montrait aussi l'étude du CERC (cf. Berthelot *et al.*, 1992). 60 % des répon-

dants de notre enquête considèrent 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. 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 et le surcroît des tâches administratives, imputables pour une grande part aux réformes successives, et rapprochées dans le temps. Cette intensification du travail est d'ailleurs perçue comme d'autant plus paradoxale dans un contexte de chômage important des jeunes docteurs.

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 regrettent cette vision de soi du monde universitaire dans la mesure où elle serait à l'origine, pour une large part, de la dégradation des conditions d'un travail universitaire campé sur le refus d'une productivité du travail et des missions universitaires et sur celui des évaluations (Losego, 2004). Deux visions du travail 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 ». Cette vision s'appuie aussi sur un discours anti-intellectualiste de plus en plus répandu (y compris parmi les 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, pédagogues, etc., le pas est franchi peu à peu, divisant les enseignants-chercheurs.

## **Pour conclure : la question de l'autonomie des universités**

La réorganisation des universités sur un modèle anglo-saxon passant par une autonomie des établissements est en marche depuis longtemps (Zetlaoui, 1999) ; Christophe Charle montre comment la référence d'abord à l'université allemande, ensuite à l'université américaine, a servi de support aux volontés réformistes de l'université française dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Charle, 2003). Il précise que ce sont certains traits du modèle américain qui ont été retenus par les réformistes politiques, les chercheurs acceptant cette référence. Ces derniers, constatant leur relatif déclin social, ont ainsi cru en la puissance de l'université à l'américaine disposant de moyens financiers conséquents, d'une image sociale très favorable et semblant se caractériser (par rapport aux universités françaises) par une simplification des tâches

administratives, les établissements étant seuls gestionnaires de leurs ressources financières et en personnels. Cette croyance a toutefois ignoré les conditions par lesquelles de telles « ressources » étaient rendues possibles, à savoir que la plupart des établissements américains sont privés, ont un coût élevé pour les étudiants et fonctionnent davantage comme des écoles d'ingénierie que comme des établissements de formation à et par la recherche. La croyance est aujourd'hui prégnante selon laquelle l'université fonctionnerait mieux si, d'un côté, elle faisait de la recherche une activité secondaire dans la formation de l'immense majorité des étudiants, et si, de l'autre côté, elle savait mieux la mettre au service des établissements en quête de label d'excellence. De la sorte, la licence s'impose comme un cycle de formation généraliste et de sélection, orientant vers des formations professionnelles pour un grand nombre d'étudiants (les licences professionnelles et les masters dits professionnalisants), tandis que les masters recherche, doctorats et les grandes écoles sont de plus en plus conçus comme les secteurs « hauts » où la recherche fondamentale prend toute sa place. Ces divisions élitistes peuvent, à court terme, légitimer un mode de recrutement d'universitaires de moins en moins sélectionnés en fonction de leur double identité d'enseignant et de chercheur et de fait contrôlés par des pairs dans leur discipline respective (les commissions nationales des universités ayant pour fonction de sélectionner les dossiers des candidats détenteurs d'un doctorat sur la base de leur curriculum vitae, de leurs expériences professionnelles d'enseignant et de leur production scientifique), mais selon le bon vouloir de commissions locales avec des directeurs et des présidents d'université transformés en dirigeants d'entreprises de formation.

86

Les évolutions du système des contraintes du travail universitaire constituent sans nul doute l'avant-scène de bouleversements plus amples conduisant à la sortie pure et simple du champ de la recherche d'une large partie des enseignants-chercheurs, pour certains absorbés dans des contraintes d'administration et d'encadrement, pour d'autres engagés dans des carrières bureaucratiques et temporelles.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABÉLARD (2003). *Universitas Calamitatum*, Bellecombe-en-Bauges : éditions du Croquant.
- BECQUET V., MUSSELIN C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*, rapport de recherche MENRT, 2002-2007.
- BERTHELOT J.-M., FOULON A., PONTHEUX S. (1992). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*, Documents du Centre d'Étude des Revenus et des Coûts, Paris.
- BOURDIEU P. (1984). *Homo academicus*, Paris : Les éditions de Minuit.
- CHARLE C. (1994). *La République des universitaires (1870-1940)*, Paris : Le Seuil.
- CHARLE C. (2003). « Les références étrangères des universitaires ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, p. 8-19.
- COULON A., ENNAFAA R., PAIVANDI S., (2004). *Devenir enseignant du supérieur. Enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*, Paris : L'Harmattan.
- FAURE S., SOULIÉ C. (2006). « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 164, p. 61-73.
- FAURE S., SOULIÉ C., MILLET M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?* Rapport de recherche (non publié).
- FAURE S., SOULIÉ C., MILLET M. (2006). « Rationalisation, bureaucratisation et mise en crise de l'éthos académique », *Regards sociologiques*, n° 31, p. 107-140.
- FAVE BONNET M.-F. (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*, Paris : INRP.
- LOSEGO P. (2004). « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, n° 46, p. 184-204.
- NOIRIEL G. (2005). *Les Fils maudits de la République. L'avenir des intellectuels en France*, Paris : Fayard.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL
- VIRY L. (2004). *Le monde vécu des enseignants-chercheurs*, doctorat de sociologie, Paris 7.
- ZETLAOUI J. (1999). *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*, Paris : L'Harmattan.

