



HAL
open science

Entrer dans le métier d'enseignant-chercheur et prendre place dans l'institution universitaire

Julitte Huez, Gilles Monceau

► **To cite this version:**

Julitte Huez, Gilles Monceau. Entrer dans le métier d'enseignant-chercheur et prendre place dans l'institution universitaire. *Education & Formation*, 2023, Education et formation, 318, pp.107-122. hal-04178662

HAL Id: hal-04178662

<https://hal.science/hal-04178662>

Submitted on 8 Aug 2023

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

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

Entrer dans le métier d'enseignant-chercheur et prendre place dans l'institution universitaire

Julitte Huez*, Gilles Monceau**

* Laboratoire EFTS,
* Laboratoire CIRIMAT,
Toulouse-INP
4, allée E. Monso
31030 Toulouse
julitte.huez@ensiacet.fr

** Laboratoire EMA
CY Cergy Paris Université
ZAC des Barbanniers
Avenue M. Paul
92230 Gennevilliers
gilles.monceau@cyu.fr

RÉSUMÉ. Les textes de cadrage du métier d'enseignant-chercheur (EC) en France ont connu depuis les années 1960 plusieurs évolutions en lien avec celles des missions de l'université. La volonté récente de professionnalisation des EC, ciblée sur les néo-entrants donne une place prépondérante à la mission d'enseignement. Notre démarche de recherche repose sur deux recueils de données :

- un GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives) mené dans le cadre de la formation des néo-entrants maîtres de conférences d'un même établissement,
- des entretiens collectifs d'EC de différents établissements, disciplines, statuts, genres et ancienneté, portant sur les tensions de leur métier.

En croisant, dans le dispositif socio-clinique de recherche, les expériences des néo-entrants avec celles de collègues plus anciens dans le métier, apparaissent des permanences et des évolutions. L'usage et les effets des espaces formels et informels d'échanges entre collègues et la difficulté à comprendre le travail de hiérarchisation omniprésents dans l'institution universitaire structurent la présentation des résultats. Si l'entrée dans le métier est un passage, il apparaît que prendre place dans l'institution universitaire est une préoccupation pour tous les EC quelle que soit leur ancienneté. Les tensions professionnelles et les contradictions institutionnelles, si elles sont considérées comme constitutives de l'expérience de tout EC semblent cependant moins acceptées par les néo-entrants que par leurs aînés.

MOTS-CLÉS : enseignement supérieur, socio-clinique institutionnelle, enseignant-chercheur, entrée dans le métier, néo-entrant.

1. Introduction

Les textes de cadrage du métier d'enseignant-chercheur (EC) français et des activités inhérentes à celui-ci ont connu depuis les années 1960 plusieurs évolutions en lien avec celles des missions de l'université (Annoot, 2011). Depuis une dizaine d'années, des recherches sont menées sur la professionnalisation des enseignants-chercheurs¹. Elles ont majoritairement pour objet l'activité d'enseignement (Albero, 2015) et prennent ainsi le contre-pied d'une réalité dans laquelle c'est la production scientifique qui assure la progression de carrière (Poteaux, 2013). Les dispositifs de formation des EC, qui se développent dans l'enseignement supérieur, privilégient également le volet pédagogique de la mission des EC alors que celui-ci n'est pas le plus « rentable » pour leurs carrières. La mise en place récente d'un congé pour projet pédagogique (CPP) distinct du congé pour recherche ou conversion thématique (CRCT) pourrait donc favoriser, ou inciter à, une spécialisation de certains EC soit en recherche soit en enseignement, « faisant correspondre ce qu'ils font avec ce qu'ils sont » (Annoot, 2017, p. 4). Le contexte institutionnel d'exercice des EC apparaît donc en tension. Il questionne le vécu des EC et plus particulièrement celui des néo-entrants qui découvrent le métier.

Les données produites dans le cadre de cette recherche l'ont été selon deux modalités : d'une part un GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives) mené dans le cadre de la formation des néo-entrants maîtres de conférences d'un établissement (Etienne, 2014) et d'autre part des entretiens collectifs réalisés avec des EC de différents établissements, disciplines, statuts, genres et ancienneté, portant sur les tensions du métier d'EC. Les résultats ont donné lieu à un premier article mettant l'accent sur le dispositif de recherche (Huez & Monceau, 2021). A la suite, nous avons poursuivi l'analyse des données pour répondre aux questions suivantes :

- Comment les néo-entrants, vivent et évoquent leur entrée dans le métier d'EC ? Quels conseils ou quelles formations ont-ils reçus ? Comment leurs expériences antérieures ont-elles freiné ou facilité ce passage ? Comment leur expérience se distingue-t-elle de celles d'EC plus expérimentés ?

- Comment les néo-entrants prennent-ils place dans l'établissement et l'institution universitaires ? C'est-à-dire où trouvent-ils les informations qui leur sont nécessaires ? Quels sont leurs étonnements et leurs découvertes durant leurs premières années dans le métier ?

Ce questionnement concernant l'entrée dans le métier et la prise de place dans celui-ci devait nous permettre d'approcher la manière dont les néo-entrants comprennent et s'approprient le métier d'enseignants-chercheurs, mais aussi, plus largement, comment ils pensent leurs implications professionnelles (Rougerie, 2019) dans le métier, ses transformations et celles de l'institution universitaire. En effet, la prise de fonction n'est pas qu'une entrée dans un nouveau métier, elle peut aussi atteindre « notre identité la plus profonde » (Picard, 2001, p. 85).

Lors de la recherche, nous avons recueilli auprès des néo-entrants de nombreuses expressions de moments de crise, considérés comme des analyseurs (Monceau, 2018) associés à la prise effective de fonction. Nos données montrent que les néo-entrants s'interrogent simultanément sur la carrière d'EC, qu'ils découvrent alors qu'ils pensaient la connaître, et sur la manière dont ils vont pouvoir s'y impliquer tout en gardant leur singularité. Ces interrogations se déclinent dans les trois champs, personnel, organisationnel et institutionnel décrits par Donnay et Charlier (2006), exprimant ainsi leur « monde vécu » d'enseignants-chercheurs (Viry, 2006) alors que débutent leurs carrières.

En questionnant les néo-entrants sur les ressources sur lesquelles ils s'appuient durant leurs premières années d'exercice, nous avons identifié différents espaces d'échange formels et informels, dans lesquels ils sont entre eux ou avec de plus expérimentés. Les néo-entrants jugent que ces espaces sont nécessaires, mais toujours insuffisants.

En essayant de cerner plus précisément l'objet des interrogations des néo-entrants il est progressivement apparu que ce sont les nombreuses hiérarchisations à l'œuvre dans l'institution universitaire qui leur semblent particulièrement opaques voire cachées.

Après avoir situé la population des néo-entrants, en nous appuyant sur la littérature et sur notre démarche de recherche, la méthodologie de production des données est décrite. Nous présentons ensuite nos résultats selon les deux catégories d'analyse précédemment évoquées : l'existence et l'usage d'espaces d'échanges et les diverses hiérarchisations au sein de l'institution universitaire. Il apparaîtra à l'analyse des données issues de cette

¹ Journal Officiel de la République Française du 6 mars 2018 Texte 23 sur 91.

Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires NOR : ESRH1732884A.

recherche que, pour identifier les différentes hiérarchisations (entre les différentes missions des EC, entre les EC eux-mêmes, entre objets de recherche...) actives en milieu universitaire, des espaces d'échange formels mais surtout informels sont nécessaires. S'il y a une véritable continuité d'expérience des EC entre les plus jeunes et les plus anciens dans le métier, les demandes des plus jeunes ont cependant leur spécificité.

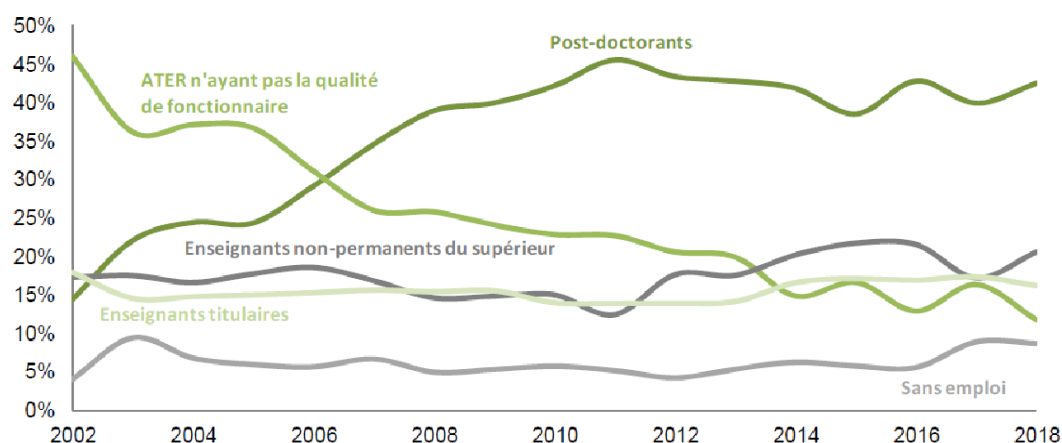
2. Qui sont les néo-entrants et comment analyser leur expérience ?

Nous avons regardé ce qu'il était dit des néo-entrants du point de vue de l'administration française et du point de vue de la recherche sur le sujet, afin de circonscrire notre usage du terme néo-entrant dans cette étude.

- Point de vue de l'administration française

Au moment de leur recrutement, les maîtres de conférences (MCF), qui constituent le premier des deux corps d'EC (le second étant celui des professeurs des universités), ont des parcours antérieurs très variés. Les quelques dispositions réglementaires existantes pour prendre en compte leurs situations administratives antérieures au recrutement n'en donnent qu'une vision très partielle et d'abord comptable puisqu'il s'agit de positionner les néo-entrants dans la grille salariale. Elles permettent toutefois d'apprécier la terminologie qui leur est appliquée.

Ainsi, les décrets officiels évoquent² le MCF nommé en qualité de stagiaire pour une durée d'un an, durée après laquelle le MCF peut être titularisé, à certaines conditions. Pour leur part, les enseignants et EC associés ayant exercé pendant au moins deux années universitaires des fonctions en ces qualités avant leur recrutement comme MCF sont dispensés de stage. Le nouveau MCF, lors de sa première année, peut donc être stagiaire ou non. Les *Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur*³ mentionnent que toutes disciplines confondues, les MCF sont recrutés à un âge moyen de 34 ans et que la durée écoulée entre l'obtention du doctorat et le recrutement est en moyenne supérieure à deux ans pour près de la moitié des nouveaux MCF en 2017 (contre 28 % en 2002).



Notes : la catégorie "Autre activité", correspondant à 227 MCF cette année, été retirée du graphique. Ce choix est justifié en raison du nombre relativement important de candidats qui n'identifient pas correctement leur précédente activité et qui utilisent improprement la catégorie "autre". Un travail est en cours pour améliorer à l'avenir la fiabilité de cette variable.

Source : MESRI DGRH A

Champ : Campagne de recrutement 2018 - session synchronisée et "au fil de l'eau" / Hors article 29, 46.3 et l'agrégation; hors détachements et mutations

Figure 1. Evolution depuis 2002 de la répartition des MCF recrutés selon leur activité professionnelle principale antérieure (Enseignants non permanents, catégorie regroupant les enseignants titulaires de l'enseignement scolaire exerçant des fonctions d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER), les chargés d'enseignement et les agents temporaires vacataires (ATV), les associés, les lecteurs et maîtres de langues étrangères (13 % en 2017 contre 15 % en 2002))

² Décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié (article 32).

Décret n° 94-874 du 7 octobre 1994 portant dispositions communes applicables aux stagiaires de l'État et de ses établissements publics.

³ <https://www.enseignementsup->

La figure 1 émanant du MESRI⁴ présente la répartition des MCF recrutés, depuis 2002, selon leur activité professionnelle principale antérieure. Elle montre qu'un temps certain peut s'écouler avant le recrutement. Le MCF néo-entrant n'est donc pas nécessairement « jeune ».

Il convient également de souligner que dans cette figure, la catégorie « Autre (activité) » n'apparaît pas alors que ce sont 227 MCF sur 974 (23%) qui sont concernés pour l'année 2018. Le traitement des données de cette figure ne permet donc pas de comprendre les parcours antérieurs des MCF lorsqu'ils se sont réalisés hors des institutions scolaire et universitaire. Bien que représentant presque un quart des nouveaux recrutés, la diversité de leurs parcours antérieurs semble rester un impensé institutionnel.

- Point de vue de la recherche.

Concernant l'entrée dans le métier, la formation obligatoire dispensée⁵ aux MCF stagiaires en vue de leur professionnalisation fait apparaître dans la littérature, en plus des qualificatifs usuels de « stagiaire » et de « nouveau » (Bailly, Demougeot-Lebel et Lison, 2015), le qualificatif de novice. Ce terme est plus spécifiquement utilisé à propos du volet enseignement de l'activité des MCF (MCF/enseignant/enseignant-chercheur/universitaire novice). Ainsi Kiffer (2018) associe une période de noviciat pouvant s'étendre sur une période de quatre à sept ans, plus longue que la période des 1 à 2 ans attribuée classiquement au MCF stagiaire ou au nouveau MCF.

Dans ce contexte de professionnalisation des MCF, mais également plus largement des EC, de nombreux établissements proposent une formation à tous les nouveaux EC recrutés. Elle est obligatoire pour les MCF stagiaires et les professeurs d'université volontaires peuvent aussi y participer. Pour ces derniers, dont la plupart (92 % en 2017) sont recrutés parmi les MCF avec une ancienneté moyenne de 13 ans et 5 mois, l'accès à leur nouveau statut se fait à un âge moyen de 45 ans et 8 mois (donnée 2017) toutes disciplines confondues. Dans cet article, le terme de néo-entrant s'appliquera uniquement aux MCF.

Les recherches d'orientation sociologique qui se sont intéressées à cette période de la vie professionnelle analysent le passage entre deux périodes de vie : d'un état ou d'un statut à un autre (Dubar, 2001). Le concept d'identité professionnelle est fréquemment mobilisé par ces travaux et c'est souvent sur le processus de construction de celle-ci que portent les recherches en sociologie des professions.

En sociologie clinique, ce sont les enchevêtrements entre dimensions psychique et sociologique qui sont étudiés, mettant ainsi l'accent sur les souffrances psychiques des sujets (Viry, 2006).

En sciences de l'éducation et de la formation, différentes approches sont aussi mobilisées. Un grand nombre de travaux sont menés en référence au concept de professionnalisation, celui-ci désignant aussi bien des transformations individuelles que collectives (métiers et dispositifs de formation à ceux-ci) (Wittorski, 2007).

Selon une toute autre approche, en clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, le début de carrière est pensé dans un « entre-deux » que Bossard qualifie d'« adolescence professionnelle » (2009), le débutant étant alors en perte de repères, ne se reconnaissant pas encore dans le professionnel qu'il est en train de devenir.

Pour notre part, nous adoptons une approche socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2019) qui place l'analyse des implications, c'est-à-dire ici des rapports des sujets à la profession et à l'institution, au cœur de la recherche. Nous explorons donc la variété et les modalités de ces implications des néo-entrants. Si l'identité professionnelle est « à construire » en référence à une profession pré-existante au sujet, l'implication professionnelle (Rougerie, 2019) est « à analyser » dans le vécu du sujet à tout moment de sa carrière. Ainsi, s'intéresser aux implications des MCF néo-entrants, c'est aussi bien interroger la manière dont ils comprennent les fonctionnements institutionnels que la manière dont ils prennent place dans ceux-ci.

Ce positionnement théorique et la réalité de notre population d'enquête nous ont conduit à considérer comme néo-entrants les MCF ayant une ancienneté de quelques mois à 9 ans. Ce choix est compatible avec la littérature existante dans les différentes approches précédemment évoquées. Quelles que soient les approches, l'étude de l'entrée dans le métier suppose la prise en compte d'une certaine temporalité et ne peut se réduire au seul moment administratif du changement de statut. C'est aussi en raison de cette nécessité de prendre en compte la

⁴ Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Note de la DGRH- Enseignement supérieur - n° 8 - Juillet 2019.

⁵ Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires.

dynamique du phénomène étudié que nous avons construit un dispositif intégrant des EC dont l'ancienneté dans le métier est bien supérieure à 9 ans.

3. Méthodologie

3.1. Le dispositif de recherche

Ce dispositif, mené selon une orientation socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2018) dans une perspective de « recherche avec » associe les sujets concernés (Morrissette, 2013 ; Monceau et Soulière, 2017). Les deux auteurs, eux-mêmes EC, assument méthodologiquement leurs implications professionnelles et institutionnelles dans l'objet de recherche. La figure 2 schématise la chronologie du recueil de données et synthétise certains éléments de la méthodologie employée, mais ne rend pas compte de la dynamique de l'élaboration des données.

Comme c'est le cas en recherche qualitative, les travaux ont été menés sur un mode itératif, impliquant une récursivité permanente (Paillé, 1994), certains éléments amenés par des participants du GEASE ou des focus groups pouvant être introduits lors d'échanges collectifs suivants.

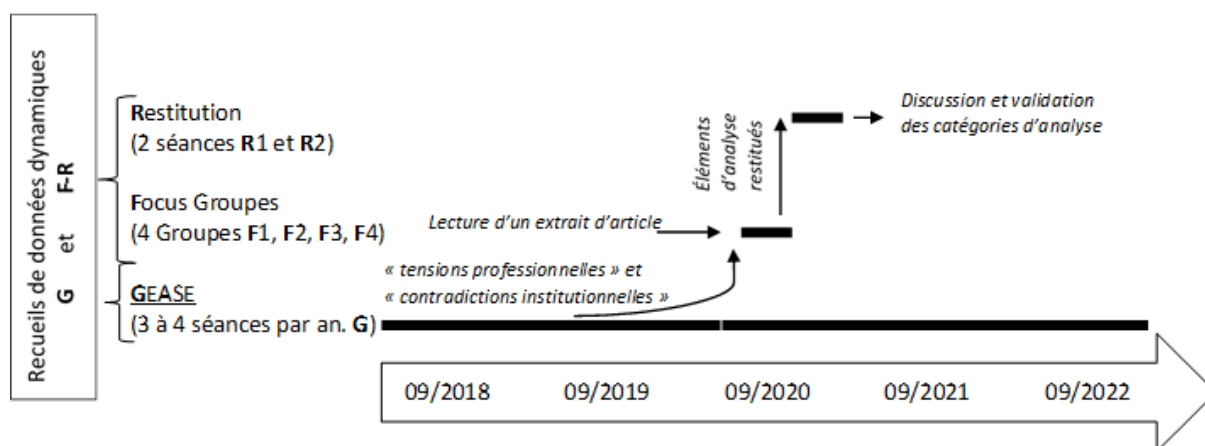


Figure 2. Schéma représentant la chronologie des recueils de données, leur annotation, et leur articulation dans la démarche de recherche

Un premier recueil de données, noté G, s'appuie sur un GEASE mené dans le cadre de la formation des néo-entrants MCF d'un établissement universitaire (Etienne, 2014). Le GEASE vise à engager les formés dans une activité réflexive basée sur l'analyse de l'expérience vécue (Fumat et al., 2003). Il est aussi l'occasion d'engager une réflexion sur l'identité professionnelle pour et par les EC dans le supérieur. Les séances, de 2h, se déroulent sur une année scolaire, à environ 2 à 3 mois d'intervalle.

La première autrice de l'article est l'animatrice du GEASE. Dès sa mise en place, le GEASE a été présenté aux participants comme support d'une recherche contribuant à comprendre comment la participation d'EC à des dispositifs formatifs mobilisant l'analyse de situation d'enseignement contribue à la transformation de leurs modalités d'enseignement (Tribet & Huez, 2019). Le recueil des données est ainsi constitué des prises de notes de l'animatrice lors de chaque étape du GEASE. Quand les séances de GEASE ont eu lieu en distanciel (période COVID), l'enregistrement vidéo de la séance complète ce recueil.

Un premier retour réflexif des deux auteurs sur cette expérience du GEASE, les a conduits à dégager les notions de « tension professionnelle » et de « contradiction institutionnelle »⁶ pour rendre compte d'éléments des discours des néo-entrants associés à l'entrée dans le métier (Huez et Monceau, 2021). Ils ont poursuivi l'analyse en proposant des entretiens collectifs conduits auprès d'autres EC. Du fait des conditions sanitaires dues à la COVID 19, l'ensemble de ces entretiens a eu lieu en distanciel et a été retranscrit. Ces entretiens, menés au sein de 4 focus groups (F1, F2, F3, F4) étaient initiés par un extrait de texte, relativement ancien, portant sur les différentes dimensions du métier d'EC (Fave-Bonnet, 1992). Ces entretiens, qui se sont nourris au fur et à

⁶ On désigne ainsi les contradictions entre les discours institutionnels et les fonctionnements effectifs ou entre des injonctions institutionnelles opposées devant être satisfaites simultanément.

mesure de leur déroulement d'éléments amenés par les EC, constituent un autre recueil de données noté de manière générique F.

La collaboration entre les deux auteurs, et également leurs implications et expériences professionnelles hétérogènes les conduisant à des perceptions différentes, leur ont permis de croiser leurs axes d'analyse. En effet, dans un premier temps, l'analyse des données issues des focus groups a été menée par chacun des auteurs de manière indépendante à partir de la retranscription. L'interprétation commune qu'ils ont ensuite réalisée a permis d'établir une catégorisation applicable à l'ensemble des données. Cette démarche de production et d'analyse des données s'apparente à la méthodologie « inter-juges » proposée par Lameul dans sa note d'habilitation à diriger des recherches (2016, p.81).

Ce travail a conduit à deux séances finales de restitution (R1 et R2), constitutives du dernier recueil de données noté, également de manière générique, R, et également réalisées en distanciel puis retranscrites. Ces séances menées en réunissant des participants au GEASE et aux entretiens collectifs, leur ont permis de prendre part à nouveau à la recherche, en commentant et nuancant les analyses proposées par les chercheurs. C'est à l'issue de ce travail de restitution que les deux catégories d'analyse traitées dans la suite de l'article ont été finalisées. Répondant au questionnement précédemment proposé, elles concernent d'une part les espaces d'échanges multiples, mais insuffisants, dont disposent les EC et d'autre part les hiérarchisations diverses présentes dans leurs missions et leurs tâches.

3.2. Les participants à l'enquête

La figure 3 situe les participants à la recherche en fonction de la discipline de la section CNU (Conseil National des Universités) de rattachement, mais également en fonction de leur statut (MCF ou professeur des universités) et de leur ancienneté dans le corps des MCF. Les auteurs y sont également situés. Seuls les prénoms des auteurs ont été conservés, les autres ont été modifiés afin de respecter l'anonymat et de conserver la mention du genre. À côté de chaque participant on peut repérer les lettres indiquant à quel recueil de données il a contribué.

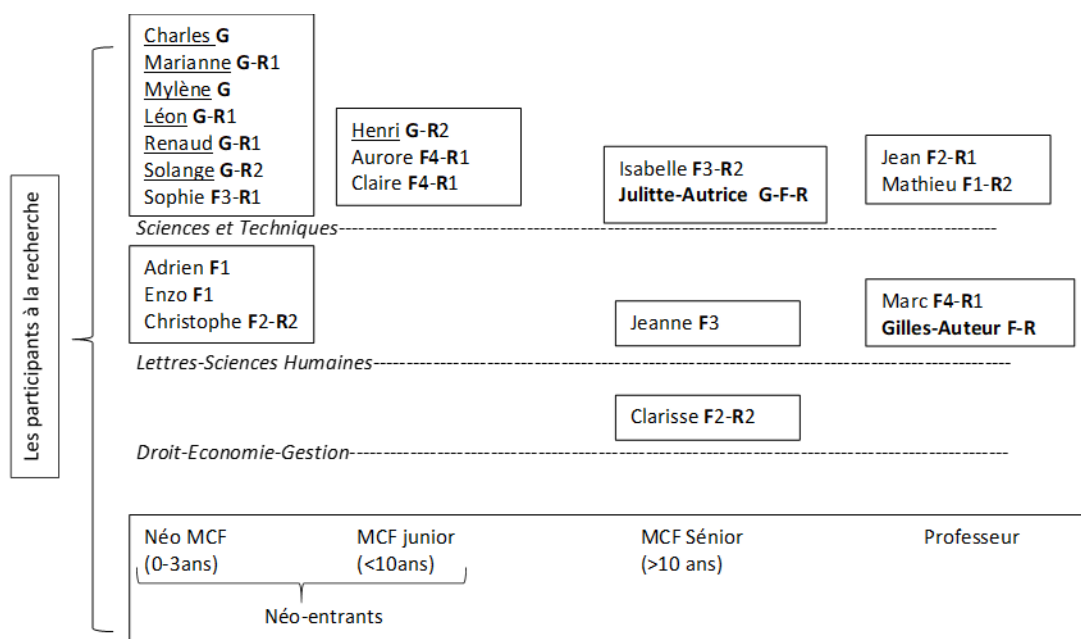


Figure 3. Situation des participants à la recherche en fonction de leur discipline de la section du Conseil National des Universités (CNU) de rattachement, et de leur statut. Pour le corps de MCF l'ancienneté est indiquée. À côté de chaque prénom les lettres indiquent à quel recueil de données les participants ont contribué. Les prénoms soulignés sont les participants au GEASE, les prénoms en gras sont ceux des auteurs

Pour le GEASE (G), le groupe compte sept participants MCF volontaires, impliqués depuis 1 à 4 ans, quatre hommes, trois femmes, tous recrutés entre 2017 et 2020, âgés entre vingt-huit et trente-cinq ans. Ils exercent

dans 3 composantes d'un même établissement de l'académie de Toulouse en formation d'ingénieurs, dans le secteur public ou dans le privé sous contrat. Ils appartiennent aux sections CNU 60 (mécanique, génie mécanique, génie civil) ou 68 (biologie des organismes).

Pour ce qui est des entretiens collectifs (F), 12 participants répartis dans 4 groupes y ont pris part. L'invitation à participer a été adressée, de manière ciblée, à d'autres EC que ceux ayant participé au GEASE. En plus d'une diversité de statuts et d'ancienneté (voir figure 2), nous avons ainsi constitué un échantillon de convenance tenant compte de plusieurs critères :

- disciplines (Sections CNU : 5 (sciences économiques), 9 (langue et littérature française), 16 (psychologie), 19 (sociologie), 31 (chimie théorique), 33 (chimie des matériaux), 60 (mécanique, génie mécanique, génie civil), 62 (énergétique, génie des procédés), 70 (sciences de l'éducation et de la formation),
- types d'établissements (écoles d'ingénieurs (6 EC), universités (6 EC dont deux en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education),
- genres (6 femmes et 6 hommes),
- âges (de 30 à 62 ans),
- académies d'exercice (Bordeaux, Toulouse, Caen, Paris et Versailles).

La proposition de participer à cette recherche, présentée comme portant sur leur métier, a rencontré l'adhésion des EC sollicités. Ceux-ci, quelle que soit leur ancienneté, ont en effet manifesté leur intérêt à chaque étape du travail. Celui-ci répondait manifestement à une demande d'échanger entre EC sur les évolutions du métier.

« Je voulais vous remercier de m'avoir invité à ce focus group car je me dis enfin il y a des gens qui s'intéressent à nous, dans un cadre formalisé, collectif où l'on parle du métier » (Clarisse-F2).

Lors des deux séances de restitution, ce sont cinq participants au GEASE et neuf participants aux entretiens collectifs qui ont échangé. C'est donc un binôme de deux chercheurs, et un panel de dix-neuf autres EC qui ont participé au dispositif de recherche sur l'année scolaire 2020-2021. Une contractualisation d'engagement dans cette recherche collaborative a été réalisée à travers un consentement individuel.

L'ensemble des entretiens collectifs et des séances de restitution ont été menés en distanciel, ce qui a facilité la disponibilité des participants et l'enregistrement des échanges. Il a ainsi été possible de construire des groupes hétérogènes composés d'EC éloignés géographiquement. Les participants se sont connectés depuis leurs bureaux ou leurs domiciles. Nous avons constaté que le recours au distanciel ne semble pas avoir freiné la dynamique de groupe, les échanges ayant débuté rapidement et de manière fluide entre les participants. De plus, l'outil « discussion » du logiciel utilisé nous a permis d'accéder à des échanges parallèles et complémentaires.

4. Éléments d'analyse et discussion

Durant les entretiens collectifs comme antérieurement lors des séances de GEASE, de fortes tensions professionnelles s'expriment : sentiment d'injustice et de manque de reconnaissance, impression d'être débordé par le travail, auto-évaluation négative... D'importantes contradictions institutionnelles apparaissent également, principalement celle de devoir être le plus performant possible individuellement tout en devant s'engager au service du collectif.

Les EC évoquent ainsi leurs expériences avec une terminologie de contrainte mais également de liberté, de doute ou encore de recherche de repères. Cette terminologie, « faire face », « autonomie », « incertitude » « règle du jeu » par exemple, s'articule avec l'évocation de l'entrée dans le métier, qui se construit dans différents espaces d'échanges et qui apparaît soutenable sous condition d'une hiérarchisation des différentes missions de l'EC. Notre analyse, qui suit cette articulation, propose un focus sur l'entrée dans le métier et la manière de prendre place, et nous amènes à ouvrir sur ce qui se construit en amont de l'entrée dans le métier par les apprentis chercheurs.

Une étude qui n'aurait été réalisée qu'avec des néo-entrants n'aurait sans doute pas permis de percevoir certaines nuances dans la façon dont ces tensions concernent plus ou moins les EC en fonction de l'ancienneté dans le métier. Les échanges entre EC plus ou moins avancés dans leur carrière ont ainsi permis de relativiser les expériences des uns et des autres et de les resituer dans une dynamique institutionnelle ayant une autre temporalité que des expériences individuelles.

4.1. Entrer dans le métier et y prendre place dans un contexte complexe et évolutif

Quand le métier est évoqué et discuté au fil des échanges, les plus « jeunes » dans le métier, les néo-entrants, sont avant tout préoccupés par qui ils sont en tant qu'EC et par leur devenir sur du court et du moyen terme. Ils font référence :

- à des éléments relatifs à la formation qu'ils ont suivie de manière obligatoire ou pas,
- aux pairs ou collègues qu'ils côtoient et avec qui ils collaborent,
- à leur connaissance et représentation du métier et de la carrière, mais également du fonctionnement des laboratoires et établissements d'enseignement dans lesquels ils exercent.

On retrouve les différents rapports à soi, au travail, aux collègues et au corps de métier décrits par Gohier et al. (2001). Entrer dans le métier et essayer d'y prendre place c'est devoir « faire face » à des situations souvent imprévues pour lesquelles il n'est pas possible d'être complètement préparé, ceci même lorsque le néo-entrant a été accompagné par de plus anciens. Ceci se retrouve dans les discours des participants au GEASE comme aux entretiens collectifs :

« On a eu beau faire toutes les formations... quand tu te retrouves devant ta salle, t'essaie juste de faire face. » (Renaud-G)

« Les collègues qui m'ont coaché pour le comité de sélection m'ont dit de bien préciser que j'étais prêt à prendre des responsabilités. » (Enzo-F1)

Mais, en entrant effectivement dans le métier, les néo-entrants découvrent souvent qu'ils n'avaient pas perçu qu'il leur serait difficile de comprendre ce que recouvre véritablement une expression comme « prendre des responsabilités ».

« La définition des tâches elle n'est pas si claire que ça, les tâches administratives, ou pédagogiques... au moins à la prise de poste ce serait bien. Même moi sur certaines tâches, je ne sais pas ce qu'il y a derrière, à quoi ça correspond, ce qui est attendu... même en recherche, il y a aussi de l'administratif, si je veux organiser un colloque, ceux qui pourraient aider sont débordés, donc on le fait... après moi quand je suis arrivé c'était déjà comme ça, alors je le fais, mais ça s'accumule » (Christophe-F2)

Cette « accumulation » et cette « incertitude », dont les néo-entrants prennent connaissance au fil du temps, sont également présentes lors des réponses aux appels à projet de recherche.

« Par exemple pour l'appel à projet, l'appel d'offre c'est à telle date et il faut être à fond là-dessus, on sait pas si ça va marcher, alors on en dépose deux et aucun ne passe, ou alors les deux passent... il n'y a personne qui te dit là il faut que tu y ailles ou pas... est ce qu'on est trop exigeant, à en faire trop aussi, je sais pas ». (Claire-F4)

Lors des séances de GEASE, les participants, tous néo-entrants, se situent au cœur du questionnement, de la problématique qu'ils amènent, et ce en lien direct avec leur expérience et ce qu'ils perçoivent de celle-ci.

« A quel point mon rôle d'enseignant est d'accompagner les étudiants ? (...) Où je mets la limite de mon accompagnement entre mon rôle d'enseignant et ce qui relève d'un accompagnement plus personnel de l'étudiant ? (...) Cette mission d'accompagnement c'est bénévole (...) moi je le fais mais d'autres pas (...) je suis pas thérapeute (...) et c'est quoi ma responsabilité là-dedans, ça personne va te le dire. » (Marianne-G)

Le doute s'exprime sur la posture adoptée, sur les interactions avec d'autres impliqués dans la situation, sur les effets de leurs agissements dans le cadre de la pratique professionnelle, et ils se questionnent sur les réponses possibles aux situations qu'ils vivent. Ce qui en soit devrait peu différer d'un quelconque néo-entrant dans son métier.

Cependant, si les textes officiels indiquent que le néo-entrant « concourt à l'accomplissement des missions du service public de l'enseignement supérieur (...) ainsi qu'à l'accomplissement des missions de la recherche publique (...) », il semble que les enseignants-chercheurs n'aient de compte à rendre qu'à eux-mêmes sur la manière de répondre à leurs missions.

Selon certains participants à la recherche, l'EC n'aurait pas de supérieur hiérarchique, pas d'entretien annuel et une très grande liberté d'action. Ce serait donc de manière très « autonome » ou « libre ? » (voire solitaire) qu'il aurait à prendre place dans l'institution universitaire.

C'est ce qu'exprime Clarisse (F2) après vingt ans de carrière : *« Depuis que je suis en poste, j'ai eu un entretien avec la direction sur mon métier d'EC ».*

Jean (F2), ayant la même ancienneté, indique pour sa part : « *Une des grandes difficultés qu'on a ici c'est qu'on n'a pas de coaching, on n'a aucun mentor, on n'a aucune personne qui vous accompagne* ».

C'est globalement une certaine ambivalence qui s'exprime concernant l'autonomie : « *De l'autonomie et de la responsabilisation, on nous en donne en tant qu'enseignant-chercheur, pas de souci !!* » (Renaud-G)

« *Il y a quand même des aspects positifs énormes, on a une liberté qui est folle, je pense qu'elle est inégalée, à mon avis, je ne sais pas s'il y a un autre domaine où on est aussi libre, mais cette liberté elle est un peu à double tranchant.* » (Jean-F2)

Plusieurs participants plus anciens dans le métier rapportent leur expérience des responsabilités universitaires en décrivant une évolution vers une « bureaucratiation » croissante qui a progressivement réduit leur autonomie décisionnelle. Selon ces EC, leur travail est aujourd'hui beaucoup plus encadré qu'il ne l'était lors de leur propre entrée dans le métier.

Si les préoccupations des néo-entrants sont formulées à partir de leur situation spécifique, qui les amène à les exprimer comme étant propre à leur expérience encore limitée, les échos produits chez les plus anciens dans le métier témoignent d'une permanence de certaines difficultés malgré les évolutions institutionnelles.

4.1.1. Des espaces d'échange formels et informels nécessaires et insuffisants

Pour aller plus loin dans la compréhension de la dynamique dans laquelle le métier se construit, les entretiens collectifs ont permis une réflexion suscitée par la question suivante : « où voyez-vous des espaces où accéder aux informations que vous évoquez, et réfléchir avec d'autres ? »

En même temps que des éléments de réponse ont été amenés par les participants, ce qu'apportent ces espaces a été explicité.

Comme les autres néo-entrants, Adrien dit n'avoir découvert la diversité des missions de l'EC qu'après son recrutement. C'est par l'expression de désaccords entre collègues qu'il comprend progressivement que les contours de ses tâches sont mobiles.

« *Je trouve que du coup il y a un grand flou entre ce qui relève de l'administration, de l'administratif et du pédagogique, c'est comme un gros package à prendre quand on prend des responsabilités... on a des désaccords entre collègues en lien avec la définition des contours du métier : qu'est-ce qui relève d'une tâche secrétariat et qu'est-ce que je dois faire? ça mériterait d'être posé, en tout cas aussi dans le cadre de l'autonomie des universités parce que dans un cas on a une fac qui a fait tel choix, avec des supports et dans une autre fac, il y aura des pratiques locales différentes... je réalise qu'on ne se rend pas compte quand on postule à un poste qu'en fait on postule à des métiers différents.* » (Adrien-F1)

Pour un autre néo-entrant, Christophe, ce sont les échanges informels qui lui apportent une meilleure connaissance du fonctionnement institutionnel, mais c'est aussi à travers ces échanges qu'il prend conscience des dimensions implicites.

« *C'est par des discussions informelles avec des collègues qui m'ont expliqué des choses que j'ignorais totalement...parce que j'en vois qui sont universitaires de père en fils, c'est un monde que je ne soupçonnais pas tout cela...et pourtant j'ai un profil très classique, prépa, ENS... j'étais sur une rampe de lancement où l'idée d'être EC n'était pas hors des écrans radars (...) C'est par des collègues de mon âge et plus âgés, de manière informelle, je ne sais pas si il y a pas un truc culturel de non-dit... (...) de manière générale je déteste quand les règles du jeu ne sont pas explicites, et j'ai l'impression que les règles du jeu ne sont pas données...* ». (Christophe-F2)

Christophe décrit ici un « malaise » face à l'absence de « règles du jeu » claires. C'est aussi ce qu'expriment dans les entretiens collectifs des EC ayant davantage d'ancienneté. Parmi ceux-ci, certains ont pourtant siégé dans des instances d'évaluation décidant de promotions.

On peut distinguer des espaces plus ou moins formels, plus ou moins conviviaux, plus ou moins utiles (à la carrière, à la pratique professionnelle, à la socialisation...) : la machine à café, la cantine, les réunions institutionnelles (celles des départements d'enseignements, du laboratoire de rattachement ou encore des conseils de l'institution par exemple), les formations (initiales, tout au long de la vie, en lien avec l'enseignement, la recherche, ou l'administration), les projets collectifs, les groupes d'analyse des pratiques. Certains de ces espaces peuvent être pensés, élaborés et proposés dans un cadre institutionnel.

Le laboratoire semble appartenir à cette catégorie, en faisant parfois apparaître la figure du directeur de laboratoire comme interlocuteur dont on attend qu'il précise les règles. D'autres interlocuteurs sont cités, comme une « marraine » ou un tuteur venant structurer et formaliser non seulement l'accueil du nouvel arrivant, mais

également un accompagnement dans sa carrière. La nostalgie d'une certaine forme de mandarinat vient renforcer l'expression de l'intérêt du mentorat qui apparaît absent dans la prise en charge des enseignements.

« Je vais dire que le mandarinat c'était mieux avant, mais on est aussi dans une actualité du self made man... à l'époque du mandarinat, tu arrivais, toi tu avais tes compétences de jeune recruté, tu n'arrivais pas par hasard, tu avais mérité ta place, comme quiconque arrive mérite sa place, mais tu étais chapeauté par quelqu'un qui t'entraînait dans son sillage (...) tu te retrouvais pas seul face à toi-même. Aujourd'hui on est dans un système, du rêve, du self made man ou woman où on s'imagine qu'en débarquant, à soi tout seul on peut tirer son épingle du jeu. Certes on est libéré de toute cette emprise (...) ces anciens mandarins, mais en même temps c'est super dur de percer et des selfs made men il n'y en a pas 1000. » (Aurore-F4)

Pour Clarisse, pourtant bien plus ancienne dans le métier, la difficulté à accéder à certains codes reste présente. Mais c'est aussi l'évolution de ces codes qu'elle pointe, évolution qui éveille chez elle un sentiment d'injustice.

« Moi j'ai l'impression d'avoir cheminé seule, même si j'ai des supers collègues et je n'ai pas les codes... et même au bout de 20 ans, il me manque quelque chose, ça m'a l'air compliqué et il faut quand même des codes pour avancer... (...). La concurrence je la sens bien entre génération... pas de tradition de compagnonnage et on est en concurrence avec les jeunes : je voulais laisser la responsabilité d'un master et on m'a dit non ce n'est pas un cadeau pour un jeune, alors que moi on m'avait pas demandé mon avis. » (Clarisse-F2)

Ces espaces et occasions d'échanges, par le fait qu'ils soient évoqués, amènent les EC à révéler des différences voire des opportunités d'information inégales d'un établissement à un autre ou même d'un laboratoire à un autre dans un même établissement.

Les EC s'emparent aussi d'autres espaces où ils y côtoient des personnes différentes pour des effets différents : les syndicats, l'association de la discipline, les colloques. Les personnes qu'ils y rencontrent ont d'autres statuts et exercent dans d'autres types d'organismes (enseignement primaire, secondaire, formation continue, éducation populaire, écoles d'ingénieur.es, institut national supérieur du professorat et de l'éducation..) et peuvent appartenir à d'autres disciplines. Ceux qui investissent ces espaces disent vouloir s'ouvrir sur ce qui se passe en dehors de leur environnement professionnel direct. Il s'agit cependant d'un « en dehors » qui n'est jamais trop loin de l'« en dedans » et qui semble faciliter une mise en perspective, une réflexivité, comme peut également le faire une discussion avec des amis qui travaillent dans le privé :

« Après, si, un autre truc et je pense que je ne le quitterai pas, en tout cas pas maintenant, c'est le syndicalisme, qui est autre chose, mais permet de s'ouvrir l'esprit, d'avoir une vision un peu plus globale de la machine, de se resituer dans quelque chose de plus large. » (Aurore-F4) :

« Elles (les amies) sont dedans dehors, elles connaissent bien la question, mais on ne partage pas les problèmes du quotidien au sein de l'institution. Cette posture dedans dehors, moi c'est ma ressource. » (Jeanne-F3)

Enfin sont évoqués des espaces de non-échange dont des enseignements sont cependant tirés : un apprentissage « sur le tas », par observation de l'entourage professionnel proche, ou plus éloigné (d'une institution à une autre) avec des temps où l'EC ne s'autorise pas à agir, tant qu'il ne s'estime pas légitime. Le fait de ne pas être toujours « dans l'échange » ou d'être seul, est aussi évoqué comme pouvant constituer une condition favorable au travail de chercheur. Cette situation peut aussi conduire à un sentiment d'isolement, par exemple durant un congé maternité lors duquel des activités professionnelles sont tout de même poursuivies bien que l'EC soit « déconnecté » de l'institution. L'isolement est aussi évoqué lorsque les équipes sont réparties dans des bâtiments éloignés les uns des autres.

Il apparaît que les différents espaces d'échange servent à se plaindre, relativiser, se comparer aux autres, à ne plus se sentir seul vis-à-vis d'une situation, ne plus se sentir seul dans son environnement proche, à comprendre les facettes du métier, l'implicite, à décoder, à avoir une action (individuelle/collective) sur un territoire (département d'enseignement, institution locale, à l'échelle nationale).

Ces différents espaces sont investis en partie comme offrant la possibilité de mieux comprendre le jeu universitaire que de nombreux participants trouvent trop peu explicitement réglé. Cependant, le cadre d'exercice du métier est jugé comme étant de plus en plus contraint selon les participants les plus anciens dans le métier. De nouvelles règles et procédures s'ajoutent aux précédentes, le contrôle des activités des EC est jugé excessif en ce qu'il pèse sur l'autonomie de chacun et sur son temps de travail. Ces deux positions ne semblent cependant pas contradictoires pour les EC. Parmi les plus anciens, certains décrivent l'institution universitaire comme devant être une communauté dont l'administration est assurée par des pairs élus. Le poids croissant des administrateurs non-EC et des modes de gestion visant à rationaliser les activités sont finement décrits dans leurs effets sur les

pratiques des EC. Cette rationalisation est vécue par eux comme renforçant davantage encore l'opacité évoquée plus haut.

4.1.2. *Se repérer dans les multiples hiérarchisations actives dans l'institution universitaire*

Dans l'institution universitaire, différentes formes de hiérarchisation apparaissent dans les discours des EC, tout particulièrement dans ceux des néo-entrants qui cherchent à comprendre ces hiérarchies pour prendre des décisions concernant leur carrière.

D'une part, chaque EC hiérarchise constamment ses différentes activités en fonction de leurs natures, leurs importances et leurs urgences, l'usage des courriels et autres outils de communication synchrone ayant tendance à privilégier les tâches « urgentes », sur les activités « de fond » (Monceau, 2013). L'institution universitaire est elle-même un espace organisé par de nombreuses hiérarchies (entre statuts, fonctions, responsabilités...). Un consensus s'est fait entre participants sur l'idée que ces hiérarchies sont implicites. En effet, si elles apparaissent déjà intégrées par les plus jeunes, qui se voient dès le début de leur prise de fonction confrontés à cette multiplicité des missions, les plus anciens insistent sur une évolution forte du métier en trente ans, alourdissant et fragmentant leur charge de travail. Ainsi, pour prendre place dans l'institution universitaire, il apparaît nécessaire de comprendre les différentes formes de hiérarchisation.

La première de ces hiérarchisations est celle qui s'opère entre les trois missions « traditionnelles » de l'EC : la recherche, l'enseignement et l'administration. Cette hiérarchisation fait apparaître la recherche d'un équilibre, souvent précaire, entre ces missions.

Comme l'exprime une EC, cet équilibre semble difficile à concilier entre la sollicitation à s'engager et le sens du travail bien fait.

« Je suis aussi au CFVU⁷ de l'université, on m'avait dit que c'était une réunion par mois, finalement c'est une réunion par semaine, c'est beaucoup trop, je n'arrive pas à suivre. Quand on dit que la charge de travail n'est pas équilibrée, j'avais envie de dire, il y a peut-être aussi des bons soldats, moi c'est mon caractère, j'ai envie de bien faire, quand on me sollicite je ne sais pas dire non, apprendre à dire non c'est une chose importante, le reste ça n'avance pas à côté, trouver son équilibre, ce n'est pas évident. » (Claire-F4)

Un autre EC conforte la difficulté à refuser une responsabilité collective, non choisie, qui vient peser, dès la prise de fonction, d'un côté ou de l'autre d'une balance qui équilibrerait accomplissement de soi et bénéfice pour sa carrière. Cela amène l'EC à hiérarchiser ses différentes missions selon une attribution de valeur qui peut varier dans le temps.

« C'est une schizophrénie à concilier les deux carrières (scientifique et administrative). Je me rends compte que j'ai pris beaucoup de responsabilités et avoir résisté pour ne pas en prendre, mais avoir fini par en prendre. Je préfère la recherche, et donc je vois cette prise de responsabilité comme un poids plutôt qu'une opportunité (...). A la prise de fonction, les anciens nous collent sur des tâches les plus fastidieuses, ces responsabilités, c'est le sale boulot qui nous est attribué au début et c'est nous qui nous débrouillons en quelque sorte en faisant de nos expériences notre richesse au fur et à mesure. On a toujours le choix, je ne pense pas qu'on va me virer si je refuse... mais bon... » (Enzo-F1)

La recherche d'équilibre est également évoquée entre vie familiale et vie professionnelle. C'est en mobilisant cet équilibre qu'un EC amène la hiérarchisation de tâches inscrites dans le travail, vis-à-vis d'autres pouvant être effectuées sur le temps personnel.

« On m'a beaucoup dit qu'il fallait quand même se préparer à ces fameuses tâches administratives. C'était écrit sur les fiches de postes, mais je me demandais à quoi ça correspondait concrètement, et après tu découvres qu'il y a toujours un petit plus : faut faire la saisie de notes... les 500 dossiers Parcoursup qu'on se partage entre collègues, ben tu vas avoir tendance à « pas les prendre sur ton temps de travail » ... tu fais ça le soir à la maison. C'est peut-être très bateau de le dire, mais la séparation entre vie professionnelle et vie privée, même si toute la société en parle, même si dans le privé c'est beaucoup plus rigoureusement traité en apparence en tout cas dans le discours, dans le monde de l'ES (enseignement supérieur), c'est une question qui est béante. » (Christophe-F2)

Comme l'indique Sacriste (2014), les activités d'enseignement et de recherche ne sont a priori pas hiérarchisées. Cependant, la valorisation des productions de la recherche par rapport aux activités d'enseignement dans le cadre de l'évolution de la carrière ou encore le fait que des décharges d'enseignement

⁷ CFVU : Commission de la Formation et de la Vie Universitaire.

soient accordées pour laisser « un temps significatif pour les activités de recherche ⁸ » témoignent de l'effectivité d'une hiérarchisation entre recherche et enseignement. Elle s'exprime dans différents registres en fonction de la façon dont la mission est perçue (individuellement, mais aussi collectivement) : gratifiante ou relevant du « sale boulot », prestigieuse ou laborieuse, plus ou moins noble, plus ou moins féminine ou masculine, plus ou moins utile pour la carrière...

Une autre hiérarchisation a été rapidement exprimée par les néo-entrants lors des entretiens collectifs, celle qui se manifeste entre les enseignants-chercheurs eux-mêmes.

« On se sent peut-être moins performant aussi dans un système, aussi, où depuis quelques années à mon avis la montée en compétition est de plus en plus rude aussi. Je n'étais pas là il y a 15 ans, mais peut-être que la mise en compétition dans un système où toute la valorisation, la publication etc. monte en flèche, où il faut être de plus en plus rentable etc, c'est une pression sur les épaules plus rude qu'il y a quelques années (...). J'ai deux enfants, en 8 ans, j'ai un CV qui est complètement pourri, ma carrière est foutue avant d'avoir commencé, vu qu'il n'y a pas les publications qui sont malgré tout une métrique qui est commune pour évaluer les dossiers.. mais c'est pas grave... » (Aurore-F4)

Une autre néo-entrante MCF insiste pour sa part sur la forte individualisation de la pratique scientifique :

« J'ai tendance à me dévaloriser, il y en a qui publient plus, et avec mon changement de thématique en recherche, et le fait d'être libre je suis plus allée vers l'enseignement, monter des projets (pédagogiques) avec d'autres, c'était vraiment chouette... mais bon il faut se remettre à la recherche et faire des efforts, mais je trouve que c'est très individuel. On pourrait croire qu'on travaille pour faire progresser la science, mais en fait on travaille pour soi, pour faire progresser son nom, moi je suis un peu naïve et c'est vrai que je ne m'y attendais pas. » (Claire-F4)

Cette hiérarchie liée à la performance scientifique qui s'établit entre EC a non seulement des conséquences sur la reconnaissance dont ils bénéficient, mais elle a aussi des effets concrets sur la répartition des responsabilités. Ainsi les tâches administratives plus ingrates et chronophages vont plutôt être proposées aux EC moins performants scientifiquement. Ceux-ci vont, en particulier, s'orienter ou être orientés vers les responsabilités pédagogiques dans lesquelles certains vont chercher des satisfactions qu'ils n'ont pas ailleurs.

Cependant, certains néo-entrants en tout début de carrière manifestent leur satisfaction d'être parvenus à entrer dans le métier : *« Moi j'en suis encore au stade où tout est beau tout est gentil je suis très heureux d'avoir eu un poste. » (Christophe-F2)*

Cette satisfaction, comme cela est déjà apparu plus haut, est davantage contrariée pour les jeunes femmes (Huez et Monceau, 2021) : *« Ma carrière a été un peu mise sur le côté, pendant un congé mater, un projet s'est monté sur ma spécialité et j'en ai été exclue, je l'ai très mal vécu, pour moi c'était vraiment très difficile, c'est pour ça que je suis allée plus vers l'enseignement. » (Claire-F4)*

Dans le domaine de l'activité scientifique, une hiérarchie peut être faite entre les intérêts relatifs de différents sujets de recherche. C'est par l'expérience personnelle, dès le début de carrière, que certains prennent conscience de ce phénomène.

« En recherche, j'ai une directrice de recherche qui a dit « on arrête de travailler sur (l'objet de recherche de Claire) ». Elle est là pour 4 ans, et donc s'il le faut dans 4 ans on nous dira on repart sur (l'objet de recherche de Claire) et donc on subit, ça nous tombe dessus, et s'il faut reconstruire ça va prendre du temps, et il faut qu'on s'adapte. » (Claire-F4)

La place prise par chaque EC dans ces hiérarchies influe sur le sentiment de légitimité. C'est ce qu'expriment plusieurs néo-entrants qui finissent par s'interroger sur les raisons pour lesquelles ils ont été recrutés en se demandant s'il n'y a pas eu « erreur de casting ».

« Soit il y a ceux qui ont su saisir au bon moment la bonne opportunité et ont réussi à tirer leur carte pour briller tout de suite et il y a une majorité écrasante, je pense, qui souffrent un petit peu de cette impression de pas être compétents, de pas être reconnus et de se dire "purée je me suis battu et j'avais l'impression de mériter ma place. Et puis en fait, quelques années après avoir été recrutée tu te dis : est ce qu'ils ont fait un mauvais choix en me recrutant ? et on peut se retrouver confronter à des situations qui peuvent être dures. En tout cas, moi, c'est mon cas, je me suis demandé est-ce que je suis à la hauteur, est-ce que vraiment je correspond à ce qu'on attendait ? » (Aurore-F4).

⁸ Décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.

4.2. Avant l'entrée dans le métier d'EC, une autre transition : d'apprenti chercheur à EC

Ce que nous n'avons pas appréhendé en tant que tel, mais qui est apparu en filigrane au fil des discussions lorsqu'on interroge les EC sur ce qui a pu les surprendre quand ils ont pris leur fonction, serait ce qui s'est construit comme représentation du métier pendant une autre étape de transition, celle de doctorant à enseignant, celle de l'apprenti chercheur à chercheur. En effet, ce que le doctorant peut être amené à considérer comme une certaine norme de ce que le métier d'EC est ou doit être peut, par conséquent, ne pas être remis en question au moment où il est en passe de devenir EC. Les différentes difficultés rencontrées lors de l'entrée dans le métier semblent d'abord perçues comme des problèmes à résoudre ou à dépasser et non comme des situations anormales ou inacceptables. Comme s'il s'agissait d'épreuves initiatiques, mais dont on ne sort jamais définitivement.

Le récent ouvrage d'A. Combes « Comment l'université broie les jeunes chercheurs » (2022), qui prend place dans le contexte plus large du #metoo, dénonce des conditions de réalisation du doctorat jusqu'alors peu voire pas évoquées. Il questionne les allants de soi du milieu de la recherche, entre autres les conditions de travail qui peuvent donner le sentiment d'un sacerdoce. Certes cette étude, comme son autrice le rappelle, n'est pas une enquête sociologique rigoureuse, mais le fait même qu'elle n'en soit pas une souligne peut-être la difficulté de l'institution universitaire et de ses acteurs à s'emparer de ce questionnement ?

C'est ce que laisse penser également la recherche publiée par Coulon et al. en 2004 « Devenir enseignant du supérieur » qui portait sur une cohorte de doctorants bénéficiant du monitorat de l'enseignement supérieur. Dans cet ouvrage les difficultés du métier d'enseignant-chercheur du supérieur sont évoquées, sans discussion particulière, confortant finalement une certaine « fatalité » à la situation :

« Ces difficultés sont de plusieurs types :

-celles qui concernent l'organisation de leur enseignement ou son articulation avec leur activité de recherche, évidemment prioritaire ;

-des difficultés liées à leurs relations avec les enseignants (cf supra)

- certains moniteurs se plaignent du type d'activités qui leur ont été confiées par l'équipe pédagogique : leurs attentes peuvent être déçues lorsqu'ils sont exclusivement confinés à des tâches de travaux dirigés ou bien qu'ils enseignent leur discipline à des étudiants d'une autre filière ;

-des difficultés relatives aux conditions matérielles des universités : manque d'équipement, de locaux.

- les formations dispensées par le CIES⁹ et leur caractère obligatoire ne sont pas toujours adaptées à la demande des moniteurs. » (2004, p. 198).

Nous avons retrouvé ces difficultés, se rapportant à la mission d'enseignement, exprimées par les néo-entrants en 2021, mais aussi par les plus anciens.

5. Conclusion

Nous cherchions à comprendre comment les enseignants-chercheurs néo-entrants vivent et évoquent leur entrée dans le métier, mais aussi comment ils s'y prennent pour prendre place dans l'établissement et plus largement l'institution universitaire.

En adoptant un dispositif associant des enseignants-chercheurs ayant des caractéristiques très différentes, la recherche a montré que le métier d'EC vécu et parlé par les participants a une véritable consistance. En effet, malgré des situations très variées, tous se comprennent facilement et peuvent débattre d'enjeux communs. Cette consistance tient sans doute au fait qu'en France le statut des EC est régulé par les mêmes cadres réglementaires et les mêmes instances nationales malgré des différences locales croissantes. Les échanges nourris sur des situations très concrètes ont également montré une véritable communauté de pratiques, comme si l'expérience elle-même (les relations aux étudiants ou aux collègues, le montage et la gestion de projet, les dilemmes vécus lors de la carrière...) produisait une subjectivité partagée par les EC. C'est en particulier le cas dans leurs rapports à l'institution universitaire elle-même lorsque, par exemple, ils regrettent le manque de reconnaissance ou son fonctionnement trop opaque.

Les échanges entre néo-entrants et entre ceux-ci et des enseignants-chercheurs plus anciens ont aussi montré que les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur entrée dans le métier et pour prendre place dans l'institution ne

⁹ Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur.

sont pas spécifiques à leur discipline ou établissement. Fréquemment, des collègues plus expérimentés d'une autre discipline et d'un autre type d'établissement répondaient, ou plutôt faisaient écho, à l'interrogation d'un néo-entrant.

Cette communauté d'expérience vaut aussi pour une observation faite au fil des entretiens concernant l'omniprésence des hiérarchisations de différentes sortes en milieu universitaire. Nous avons vu que ce travail institutionnel de hiérarchisation, dont les néo-entrants découvrent progressivement l'ampleur, concerne des objets très différents (missions des EC, production scientifique, objets de recherche...). Les néo-entrants disent n'avoir vraiment commencé à découvrir leur métier qu'après avoir été recrutés. Ils partagent assez largement avec les plus anciens l'idée d'une « bureaucratiation » croissante conjuguée à une opacité de leur environnement institutionnel de travail. Ils regrettent cependant davantage que leurs collègues plus anciens l'absence de soutien individuel et de règles claires, l'autonomie dont ils disposent apparaissant comme un problème plus que comme un avantage. Parmi les néo-entrants, les femmes font état de difficultés spécifiques dont celles liées à leurs maternités.

Au-delà de notre questionnement initial, des échanges entre participants ont souvent exprimé une surimplication dans le travail, c'est-à-dire un type de rapport à l'institution conduisant chacun à une forme d'engagement qui suspend la distance critique. Certains EC participants remarquent ainsi que d'autres collègues sont « plus tranquilles » qu'eux, « ont abandonné sur place » ou « se concentrent sur leurs recherches ». Ces derniers sont décrits comme ne se « renouvelant plus », en particulier dans leurs cours, et « attendant la retraite ». Bien qu'ils semblent continuer à assurer leurs obligations professionnelles, ils semblent perçus comme quasi-démissionnaires. Tout se passe comme si « l'idéologie du surtravail » (Lourau, 1990) avait fait de celui-ci la norme. Cela nous amène à de nouveaux questionnements. Comment le sentiment d'être face à une grande opacité, de manquer de reconnaissance (allant jusqu'à l'idée d'avoir été recruté par erreur) et de devoir faire des choix sans disposer des informations nécessaires tout en assurant une production scientifique soutenue évolue-t-il au cours de la carrière ? Comment ce ressenti s'agence-t-il avec le constat, qui peut sembler contradictoire, d'une surimplication au travail ?

Les EC contribuent-ils, en la diffusant, à amplifier les tensions professionnelles dont ils disent eux-mêmes souffrir ? Et au-delà de ce qui est exprimé par les EC dans le cadre de cette recherche, comment se traduisent ces tensions dans leurs pratiques ordinaires ? Dans cet environnement, qui est également celui de la formation à la recherche, que perçoivent les apprentis chercheurs du métier, de la norme, des tensions, susceptible de ne plus être questionné après le recrutement, ou de nuire à une certaine attractivité du métier ?

6. Bibliographie

- Albero, B. (2015). Professionnaliser les enseignants-chercheurs à l'université : les effets pervers d'une bonne idée. *Distances et Médiations des Savoirs*, 11, <http://dms.revues.org/1124>. hal-01713925
- Annot, E. (2011). Le métier d'enseignant chercheur. Dans : Imelda Elliott éd., *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation: Change in Higher Education and Globalisation* (p. 221-231). De Boeck Supérieur.
- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ?, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(3).
- Bossard L.M. (2009). Enseignants débutants : de l'adolescence professionnelle à la 'post postadolescence professionnelle, *Cliopsy*, n° 2, pp. 65-77.
- Combes, A. (2022). *Comment l'université broie les jeunes chercheurs. Précarité, harcèlement, loi du silence*. Autrement.
- Coulon, A., Ennafaa, R., et Paivandi, S. (2004). *Devenir enseignant du supérieur – enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*. L'Harmattan (coll. « savoir et formation »).
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur ; Éd. du CRP.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, 7, 23-36.
- Etienne, R. (2014). Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles. *Recherche et formation*, 77, 45 - 56.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1992). L'opinion des enseignants-chercheurs sur leur profession, *Savoir, éducation, formation*, 2, 161-170.

- Fumat, Y., Vincens, C., et Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives. Pratiques et enjeux pédagogiques*. ESF.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32.
- Huez, J et Monceau, G. (2021). Explorer le familial comme un « nouveau terrain » », *Éducation et socialisation* [En ligne], 61.
- Kiffer, S. (2018). Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ?. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(3).
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches. Université de Rennes 2 - Haute Bretagne.
- Lourau, R. (1990). Implication et surimplication. *La revue du Mauss*, 10, 110-119.
- Millet, C. et Annot, E. (2017). Devenir enseignant-chercheur à l'heure de l'autonomie des universités. Une recherche sur les représentations du métier chez les doctorants. *Questions Vives*, 28, [En ligne]
- Monceau, G. (2013)(dir.). *Le courrier électronique dans les pratiques professionnelles en éducation, santé et action sociale : usages et effets*. Champ social éditions.
- Monceau, G. (2018). Le changement objet et effet de la socio-clinique institutionnelle. Le cas d'une recherche-intervention dans le domaine de la parentalité. Dans D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sabuc (dir.). *Recherche(s) et changement(s): dialogues et relations* (p. 153-169). Cépadès éditions.
- Monceau, G. (2019). Socio-clinique institutionnelle. Dans A. Vandeveld et P. Fugier (dir.). *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 594-597). Eres
- Monceau, G et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés. Le dispositif du réseau Recherche avec, *Education et socialisation*, 45.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quels rapports aux savoirs et à la production des savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera, (Eds). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9-34). Presses de l'Université du Québec
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Picard, D. (2001). Transition et ritualité dans l'interaction sociale. *Connexions*, 2 (76), 81-93
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question, *Distances et médiations des savoirs* [En ligne].
- Rougerie, C. (2019). Implication professionnelle. Dans A. Vandeveld et P. Fugier (dir.). *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 355-356). Eres
- Sacriste, V. (2014). Le métier d'enseignant-chercheur au prisme de ses contradictions. *Sociologies pratiques*, 3 (3), 53-63
- Tribet, H. et Huez, J. (2019). L'analyse de pratiques comme nouvelles perspectives pour penser la pédagogie universitaire. Dans S. Chaliès et L. Talbot (dir.). *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution*. Edition Cépaduès, ISBN 978-2-36493-722-2.
- Viry L. (2006). *Le monde vécu des universitaires*, ou la République des Egos, Rennes, PUR.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

