



HAL
open science

La formation à l'enseignement des enseignants-chercheurs dans le contexte de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur

Michel Koebel

► To cite this version:

Michel Koebel. La formation à l'enseignement des enseignants-chercheurs dans le contexte de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. "La formation à l'enseignement des enseignants-chercheurs dans le contexte de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur", 2e colloque de recherche inter-universitaire, Sep 2002, Reims, France. <hal-04927915>

HAL Id: hal-04927915

<https://hal.science/hal-04927915v1>

Submitted on 4 Feb 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC 4.0 - Attribution - Non-commercial use - International License

LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS DANS LE CONTEXTE DE LA DEMOCRATISATION DE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

KOEBEL Michel

Maître de conférences à l'UFR STAPS de Reims

Membre du laboratoire "Analyse et Evaluation des Professionnalisations"

Résumé

Cette communication est une réflexion à propos des récentes tendances à vouloir évaluer les enseignements dans le supérieur et, corrélativement, à vouloir former les enseignants du supérieur. Elle contribue à montrer que ces tendances ne sont qu'en partie justifiées par le contexte de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, mais surtout qu'elles sont contrecarrées d'une part du fait du statut dominé de la pédagogie dans les logiques et les enjeux universitaires, et d'autre part du fait qu'elles sont véhiculées par une fraction scientifiquement dominée du champ universitaire. Les enseignants du supérieur qui incarnent cette volonté tentent, par ce biais, de revaloriser leurs propres caractéristiques et compétences (dans le domaine pédagogique en particulier).

Mots-clés :

démocratisation – supérieur – pédagogie – champ – domination

1. LA DEMOCRATISATION DE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

La démocratisation de l'accès aux études secondaires, qui s'est accélérée au cours des années 1980 et 1990, a progressivement gagné l'enseignement supérieur. Les effectifs des étudiants du supérieur, comme ceux des bacheliers, ont doublé au cours des vingt dernières années (DUBOIS, 1997). En 1990, les nouveaux entrants à l'université représentent 29,4% d'une classe d'âge (18 ans) ; en 1999, ce chiffre atteint 36,3% (LEMAIRE, LIXI, 1999).

Cette progression correspond-elle réellement à une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ? Les données diffusées par le ministère concerné ne livrent que rarement des éléments précis et comparables sur l'origine sociale des étudiants. J'ai dû faire un traitement secondaire des rares chiffres que j'ai pu trouver pour aboutir aux tableaux que je présente ici.

Comme le montre le tableau 1, entre 1991 et 1999, les enfants d'ouvriers et d'employés sont passés de 25,1% à 28,5% à l'Université. En 1999, un étudiant sur trois en premier cycle est d'origine modeste (ouvrier, employé). Mais dans le même temps, les milieux les plus aisés (cadres supérieurs et professeurs) ont encore accru leur poids relatif pour atteindre en moyenne 40% des étudiants en 1999. Ces évolutions se sont faites au détriment des professions intermédiaires principalement.

Mais s'intéresser à la population étudiante ne permet pas de se rendre compte des chances, pour les différentes couches sociales, d'accéder à l'Université et d'y rester longtemps. Celui-ci est représenté par l'indice de présence de la CSP à l'Université. Il montre que les étudiants issus de familles de cadres supérieurs et de professeurs ont, en 1999, six fois et demie plus de chances d'être à l'Université que les étudiants issus de familles d'employés ou d'ouvriers. En 1991, cette inégalité d'accès était dans un rapport de 1 à 8, et, vers 1967, de 1 à 28 (PIROT, ROLLIN, 1997).

Tableau 1 : origine sociale des étudiants en 1991 et en 1999 : comparaison entre taux et indice de présence des CSP¹

Origine socioprofessionnelle des étudiants	Pop active 1991 en %	Tous cycles		Pop active 1999 en %	Tous cycles	
		Présence des CSP	Indice de présence de la CSP		Présence des CSP	Indice de présence de la CSP
Agriculteurs, exploitants	4.1%	3.7%	90	2.5%	2.7%	108
Artisans, comm, chefs d'entr.	7.4%	9.6%	130	6.4%	9.1%	142
Cadres sup, professeurs	10.8%	37.3%	345	12.1%	39.9%	329
Professions intermédiaires	19.0%	24.2%	127	22.1%	19.8%	90
Employés	27.9%	11.6%	42	29.9%	15.1%	50
Ouvriers	30.8%	13.5%	44	27.0%	13.4%	50
Total	100.0%	100.0%	100	100.0%	100.0%	100

Cette tendance se ralentit cependant et doit être pondérée par une étude par cycle : le tableau 2 montre nettement que la présence des étudiants d'origine modeste s'amenuise au fur et à mesure que l'on avance dans les cycles universitaires : de 1 étudiant sur 3 en premier cycle, on finit à 1 étudiant sur 6 en 3^e cycle. Entre les enfants d'ouvriers et ceux de cadres supérieurs, les chances d'être en 1^{er} cycle sont dans un rapport de 1 à 5, mais de 1 à 17 pour le 3^e cycle. On le voit, l'appareil de reproduction sociale décrit par Pierre Bourdieu continue à faire son œuvre, même si les barrières se sont déplacées dans les cursus.

Tableau 2 : origine sociale des étudiants selon le cycle universitaire en 1999 : comparaison entre taux et indice de présence des CSP

Origine socioprofessionnelle des étudiants en 1999	Pop active %	1er cycle		2e cycle		3e cycle	
		Présence des CSP	Indice de présence de la CSP	Présence des CSP	Indice de présence de la CSP	Présence des CSP	Indice de présence de la CSP
Agriculteurs, exploitants	2.5%	2.6%	104	2.8%	112	2.8%	112
Artisans, comm, chefs d'entr.	6.4%	8.8%	138	9.3%	145	9.7%	152
Cadres sup, professeurs	12.1%	35.5%	293	41.3%	341	52.8%	436
Professions intermédiaires	22.1%	20.4%	92	20.0%	90	16.9%	76
Employés	29.9%	16.9%	57	14.1%	47	10.6%	35
Ouvriers	27.0%	15.8%	59	12.4%	46	7.1%	26
Total	100.0%	100.0%	100	100.0%	100	100.0%	100

¹ La présence des CSP à l'Université correspond au taux de représentation des différentes CSP dans la population étudiante. L'indice de présence des CSP est calculé, pour chaque CSP, à partir d'un indice moyen de 100 : il représente les chances d'accès à l'Université pour chaque CSP. Sources : pour les chiffres concernant l'origine sociale des étudiants –effectifs au 15 janvier 1999– (BERNADET, 1999) comme pour les chiffres de la population active (AMOSSE, 2000), les pourcentages ont été recalculés sans les retraités et sans les inactifs.

Cette transformation dans la composition sociale des publics se retrouvant sur les bancs de l'Université n'est pas sans poser certains problèmes pédagogiques aux enseignants censés les former, notamment dans les premiers cycles universitaires. La complexification croissante du passage du lycée à l'Université et les difficultés croissantes des étudiants sont évoquées par de nombreux observateurs, au premier rang desquels se trouvent les participants aux différents colloques organisés par des réseaux inter-universitaires (CIME² et adSUP³), mais aussi par les participants à la récente commission nationale "Améliorations pédagogiques à l'Université" (PETIT, 2002, p. 5), ou encore dans les analyses produites dans des rapports commandés par le Ministre de l'Education Nationale (PORCHET, 2002, pp. 39-40) et par le Haut Conseil à l'Evaluation de l'Ecole (DEJEAN, 2002)⁴.

Mais ces difficultés sont rarement mises en relation directe avec l'évolution de la composition sociale des populations étudiantes et aux habitudes culturelles qui y sont liées. D'autres explications peuvent certainement être avancées. Mais la question de la nécessaire adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur peut légitimement être posée. Et en tout premier lieu peut aussi être posée la question : les enseignants du supérieur sont-ils formés à l'enseignement ?

2. FORMATION A L'ENSEIGNEMENT ET CRITERES DE RECRUTEMENT LIES A LA COMPETENCE PEDAGOGIQUE

Il est utile dans un premier temps de décrire qui sont les enseignants du supérieur : plus de 60% sont des enseignants-chercheurs titulaires, 16% sont détachés du second degré (majoritairement des agrégés), près de 20% sont ATER, moniteurs, lecteurs ou encore assistants temporaires.

Tableau 3 : Les personnels de l'enseignement supérieur en 2000-2001 (Métropole et DOM – Public)⁵

Personnel du supérieur	Effectif	%
Personnels enseignants	83 700	100.0%
Professeurs des universités	17 800	21.3%
Maîtres de conférences et assistants titulaires	33 000	39.4%
Enseignants de statut second degré	13 500	16.1%
Enseignants associés	3 000	3.6%
Attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER)	6 000	7.2%
Lecteurs, moniteurs, ass. Hospitalo-universitaires, etc.	10 400	12.4%
Personnels non enseignants	57 000	

La plupart des observateurs s'accorde à penser que les enseignants chercheurs parviennent à leur position professionnelle essentiellement sur des critères scientifiques : doctorat, qualification et divers concours semblent plus obéir à des critères scientifiques que pédagogiques : qualité de la thèse et de ses rapporteurs, qualité des articles et des revues dans lesquelles ils ont été publiés, etc.

² Réseau " CIME " : Coopération Interuniversitaire sur les Méthodes d'Evaluation.

³ Réseau interuniversitaire " adSUP " : activités et développement des Services Universitaires Pédagogiques.

⁴ On peut y ajouter l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), surtout active dans les pays francophones et en particulier en Belgique, qui œuvre depuis 1980 à l'amélioration de la pédagogie à l'Université en publiant de nombreux articles sur ce sujet dans les actes de ses colloques annuels.

⁵ Source : Bilan de la campagne de recrutement et d'affectation des maîtres de conférences et des professeurs des universités en 2001 (1^{ère} session), Bureau de la gestion prévisionnelle des enseignants du supérieur (DPE B3), mai 2001 (chiffres pour la France, toutes sections confondues).

Pourtant, une évaluation ou une prise en compte des aspects pédagogiques se cacheraient-elles dans les procédures de recrutement ou de promotion d'un enseignant chercheur ? Sur le plan formel, cela semble être effectivement le cas : par exemple, la constitution du dossier de qualification aux fonctions de maître de conférences comporte un volet relatif à l'expérience antérieure d'enseignement.

Cependant, dans la réalité, il semble que l'expérience de l'enseignement ne contribue que très peu à la qualification et, quand elle est prise en compte, on confond souvent expérience minimum d'enseignement et qualification pédagogique, confusion fondée sur la croyance que la première entraîne automatiquement la seconde⁶.

Certains allocataires de recherche sont formés dans les " Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur " (CIES). Par exemple, le programme proposé par le CIES de Strasbourg aborde divers aspects de la pédagogie de l'enseignement supérieur, mais ce programme est limité à environ 5 journées sur 3 ans.

Quelques autres initiatives existent en France⁷ : la mise en place de diplômes universitaires (DU) spécialisés dans la pédagogie universitaire (à l'Université d'Auvergne ou à l'Université de Bordeaux 2) ; une stratégie d'" autoformation " à l'enseignement supérieur accessible par internet (Université de Poitiers), ...

Ces quelques expériences restent cependant très limitées et on ne peut pas certainement pas affirmer qu'il existe une formation à l'enseignement ou une réelle valorisation d'une formation ou d'une expérience antérieure de la pédagogie chez les enseignants chercheurs du supérieur, en dehors de la " formation sur le tas ". Et quand l'Université parle de " formation continue " dans le supérieur, c'est pour évoquer exclusivement les professionnels *hors Université* qui ont recours à elle pour se former.

Enfin, il faut dire un mot des enseignants du secondaire (professeurs agrégés et professeurs certifiés) qui exercent leur activité d'enseignement à l'Université. Même si on considère que tous ces personnels (en y ajoutant aussi ceux qui ont conquis par la suite une position d'enseignant chercheur) ont suivi, pour devenir enseignants dans le secondaire, une formation à l'enseignement et à la pédagogie (ce qui est loin d'être le cas), on peut se demander si leur expérience pédagogique est ainsi transposable à l'Université.

Pour résumer : si l'on tient compte d'une formation supposée de tous les actuels et anciens enseignants du secondaire, et en tenant compte des timides avancées des " Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur " (CIES) et des activités des récents " Services Universitaires Pédagogiques " (SUP), on peut considérer que moins du quart de la population des enseignants du supérieur a fait l'objet d'une formation spécifique à l'enseignement, à ses techniques, voire à la connaissance des publics de l'Université et à leur évolution. Les chiffres réels sont certainement bien inférieurs encore mais aucune étude ne semble avoir été réalisée sur ce sujet⁸.

Cet état de fait peut paraître *a priori* aberrant compte tenu de la part importante de l'enseignement dans les fonctions des enseignants du supérieur, surtout devant les difficultés accrues liées à l'arrivée de nouveaux publics à l'Université.

⁶ Sur ces aspects, voir : Dejean (Jacques), *L'évaluation des enseignements dans les Universités françaises*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, 2002 (p. 49).

⁷ Les différents exemples cités ont été recensés et décrits dans les actes du colloque national interuniversitaire " De CIME 2000 à adSUP 2001 " qui s'est tenu à La Rochelle les 29 et 30 juin 2000 (colloque organisé et actes édités par l'Université de La Rochelle).

⁸ A titre d'exemple, aucune des 401 *Notes d'Informations* de l'Éducation Nationale n'a abordé ces thématiques depuis janvier 1996 ; aucun des thèmes de chacun des 42 derniers numéros de la revue *Éducation & formations* depuis 1990 (ni aucun de ses 127 dossiers hors série depuis 1989) n'évoque ni l'évaluation, ni les pratiques pédagogiques, ni la formation des enseignants du supérieur ; aucun des numéros de la série annuelle *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* n'évoque ces thèmes.

3. VRAI OU FAUX PROBLEMES PEDAGOGIQUES ?

Devant ce constat, on peut néanmoins se demander si les problèmes pédagogiques que rencontrent les enseignants face à ces nouveaux publics sont bien réels ?

Le discours du sens commun, celui qui fait dire à beaucoup d'enseignants que le niveau baisse, que le respect face aux enseignants n'est plus ce qu'il était, est très répandu, même à l'Université. Mais ne ressemble-t-il pas plus à un discours de comptoir ou de couloir, à un sujet de conversation plus que de réflexion ou d'interrogation ? Que sait-on au juste de ces transformations de comportement et des problèmes rencontrés par les enseignants ?

Les seuls documents officiels qui ont évoqué régulièrement ces problèmes sont les actes des divers colloques qui se sont déroulés au cours des années 1990 à l'initiative du réseau CIME. On peut aussi citer le rapport Dejean qui évoque en même temps la conscience, chez une partie des enseignants qu'il a interrogés, de problèmes d'adaptation à de nouveaux types de publics (DEJEAN, 2002, p. 38), mais aussi leur forte résistance au changement et " le sentiment répandu chez nombre d'enseignants que c'est aux étudiants de s'adapter et non aux enseignants " (DEJEAN, 2002, p. 54). Il évoque également " l'absence de formation des enseignants à leur métier d'enseignant " (DEJEAN, 2002, p. 56).

Cependant, ces difficultés d'adaptation ne sont pas volontiers mises en avant comme problèmes par les enseignants-chercheurs, et ceci pour deux raisons principales.

La première est que les enseignements de premier cycle sont le plus souvent imposés aux personnels les plus dominés de l'enseignement supérieur, qui n'ont aucun intérêt à montrer leurs difficultés dans un contexte de fort besoin de reconnaissance universitaire (personnels en début de carrière, ATER, moniteurs ou vacataires).

La seconde raison est que la fonction d'enseignement est largement dominée par la fonction de recherche dans le champ universitaire. Ce qui valorise un enseignant-chercheur et le fait avancer dans sa carrière, c'est avant tout sa production scientifique, repérable à travers sa production écrite dans la presse scientifique, sa participation à des comités de lecture internationaux, à travers parfois le nombre de brevets déposés ou de modèles découverts ; c'est ensuite, dans une seconde mesure, sa position au sein de la hiérarchie administrative et scientifique : présidence et vice-présidence d'université, membre de divers conseils ou commissions liées aux disciplines, direction de laboratoire et d'UFR, etc. Etre un bon enseignant, en dehors de la reconnaissance par les étudiants et par ceux dont l'enseignement est la fonction principale, ne permet pas de grimper dans la hiérarchie universitaire, ni d'obtenir un quelconque avancement de carrière. C'est que le statut de la pédagogie est fortement dévalorisé dans l'enseignement supérieur.

De plus, ceux qui, parmi les universitaires, seraient les mieux placés pour remédier aux difficultés pédagogiques rencontrées, par la proposition de formations adaptées par exemple, sont eux aussi dans une position plutôt dominée dans le champ universitaire (sciences de l'éducation, IUFM,...). De ce fait, les seules propositions de formation à l'enseignement s'adressent à ceux qui, parmi les enseignants-chercheurs, n'ont pas encore eu le temps d'accéder à des positions dominantes vis à vis de leurs formateurs : les allocataires de recherche et les ATER (formations " légères " au sein des CIES). Ou alors, elles empruntent des voies plus détournées, comme l'" auto-formation modulaire " à travers le projet MAPES (Modules pour l'Amélioration Pédagogique des Enseignements Supérieurs). Ce projet, développé dès 1987 à l'initiative de Maurice Gomel, permet depuis 1991 à des enseignants volontaires d'expérimenter cette auto-formation à l'aide de supports écrits, informatisés et audio-visuels, dont certains sont également accessibles par internet. Mais ces modules sont surtout utilisables par l'intermédiaire des CIES, et semblent avoir surtout été utilisés par les allocataires/moniteurs.

4. QUI SONT LES ACTEURS DE CETTE TENDANCE A VOULOIR FORMER ET EVALUER LES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR ?

Pour mieux comprendre le mouvement qui a conduit une petite fraction du monde universitaire à militer pour une prise en compte plus importante des aspects pédagogiques dans l'exercice du métier d'enseignant chercheur, j'ai voulu en savoir plus sur l'un des réseaux concernés : le réseau inter-universitaire sur les méthodes d'évaluation (CIME). En effet, ce réseau d'universitaires a fait connaître sa volonté d'évaluer la fonction d'enseignement dans le supérieur et de développer la formation initiale et continue de ses personnels⁹. C'est pourquoi je me suis plus particulièrement penché sur les membres de ce réseau, en émettant l'hypothèse que les acteurs les plus impliqués dans ce type d'enjeux se sont plus investis dans des enjeux politiques ou pédagogiques au sein de l'Université que dans des enjeux proprement scientifiques, ce qui pourrait expliquer pourquoi ils ont tant de mal à se faire entendre et à imposer leurs préconisations, même lorsqu'ils sont soutenus par leur ministère de tutelle et par le pouvoir législatif (le décret du 9 avril 1997 rendant obligatoire l'évaluation des enseignements dans toutes les Universités françaises n'est appliqué, cinq ans après sa publication, que par une infime minorité des enseignants du supérieur).

Tableau 4 : représentativité de la population étudiée par groupes de disciplines

Groupes de disciplines	Enseignants du supérieur (%) ¹⁰	Population étudiée (effectif)
Groupe 1 : Droit Sc. jurid., pol., éco. et de gestion	13,9 %	2
Groupe 2 : Lettres Lettres et sciences humaines	29,4 %	8
Groupe 3 : Sciences Math., phys., chimie, sc. De la Terre, mécanique, inform., biol., bioch.	41,7 %	18
Groupe 4 : Santé Pharmacie, médecine, odontologie	15,0 %	2
Hors groupes ¹¹	–	3
Total	100,0 %	33

Afin d'éviter de prendre en compte les participants occasionnels de ce réseau, je n'ai retenu, pour une analyse plus poussée de leurs caractéristiques scientifiques, politiques¹² et pédagogiques, que les 33 universitaires ayant participé à au moins deux des trois colloques organisés par le réseau CIME depuis 1998¹³.

⁹ Pour le troisième (et dernier) colloque qu'il a organisé, le réseau CIME a rejoint un autre réseau qui a pour objet les "activités et le développement des Services Universitaires Pédagogiques" (adSUP), d'où le titre du colloque : "de CIME 2000 à adSUP 2001" (La Rochelle, 29-30 juin 2000).

¹⁰ Sources : BIDEAULT, ROSSI, 2002, p. 2.

¹¹ Trois membres de laboratoires de notre échantillon n'avaient pas le statut d'enseignant chercheur et n'ont donc pas été rattachés à une discipline, malgré les thématiques de leurs laboratoires.

¹² J'entends par "politique" l'investissement dans la hiérarchie administrative et dans les instances de décision propres à l'Université (bien que souvent, on trouve parmi les représentants de cette tendance des personnels qui s'investissent aussi dans la vie politique extra universitaire).

¹³ Concrètement, je me suis procuré la liste des participants aux trois colloques : 47 pour "CIME 98", 48 pour "CIME 99" (il s'agissait d'un séminaire d'étape) et 108 pour "de CIME 2000 à adSUP 2001", ce qui représente 203 participations en tout pour un peu plus de 150 participants différents (y compris des étudiants). Je n'ai retenu dans cette liste que les enseignants du supérieur et, parmi eux, que ceux qui étaient présents à deux ou trois de ces trois rencontres. Pour chacune de ces 33 personnes, j'ai fait des recherches via internet sur :

- leur implication dans l'administration universitaire (postes occupés dans les différentes instances de décision, direction de départements, d'établissements ou d'UFR, présidence et vices-présidences...)

Une approche par disciplines représentées permet de faire une première série de constats.

Comme le montre le tableau 4, les disciplines de type “ sciences ” (comme la physique et surtout la chimie) sont nettement sur-représentées, au détriment du droit et de la santé (en comparaison du poids relatif des différents groupes de disciplines dans la population des enseignants du supérieur).

Le fait de ne trouver aucun représentant de la 70^e section (sciences de l'éducation) peut paraître à première vue étonnant, même si cette absence ne remet pas en cause l'intérêt que peut représenter pour des spécialistes de l'éducation de devenir indispensables dans un processus d'accès à une fonction, qui pourrait être obligatoire quelle que soit la discipline scientifique. Mais les spécialistes des sciences de l'éducation ne sont pas à confondre avec les spécialistes de la pédagogie, et cette absence de leurs représentants est comblée par une omniprésence des aspects pédagogiques dans les investissements de presque tous les enseignants étudiés (29 sur 33)¹⁴.

Parmi eux, plus de la moitié (18) occupe le poste de vice-président du conseil des études et de la vie universitaire (CEVU)¹⁵. Ceci est un premier indice d'un attrait plus prononcé pour des responsabilités politico-éducatives qu'un investissement dans des fonctions plus valorisées sur le plan scientifique (comme l'appartenance ou la vice-présidence d'un conseil scientifique, la direction d'un laboratoire ou encore l'appartenance à une section du conseil national des universités).

Certains ont une mission directement pédagogique : on y trouve deux directeurs (dont un fondateur) de “ Services Universitaires Pédagogiques ”, le président d'une “ commission pédagogique ”, le responsable pédagogique d'un “ Service de l'étudiant ”, le directeur adjoint de l'“ Institut du Désir d'Enseigner et d'Apprendre ”, un chargé de mission aux problèmes pédagogiques, un expert en “ pédagogie médicale ”, et le fondateur d'un “ Carrefour d'Activités Pédagogiques ”.

Plusieurs enseignants chercheurs ont des missions de même niveau dans le domaine de l'évaluation (dont plusieurs ardents promoteurs de l'évaluation des enseignements dans leur Université), deux autres dans le domaine de l'introduction des technologies nouvelles dans l'enseignement, et deux dans le domaine de l'orientation des étudiants.

Bien que rattaché à la section de mathématiques, tel enseignant-chercheur s'occupe de recherche en didactique et en pédagogie. Tel autre professeur, spécialiste en gastro-entérologie, hépatologie et endoscopie digestive, est directeur du Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives. Ce professeur en physique (optique électronique) a publié huit ouvrages d'enseignement ...

Ainsi, la plupart des ces universitaires sont engagés, souvent depuis fort longtemps, dans des domaines touchant de près ou de loin la pédagogie universitaire ou l'évaluation. Cela explique leur motivation à participer aux colloques sur les méthodes d'évaluation des enseignements. En effet, défendre l'évaluation des enseignements, militer pour imposer à tous les enseignants une formation pédagogique initiale et continue, militer pour revaloriser la fonction pédagogique de tout enseignant chercheur, tous ces combats, menés par ces réseaux inter-universitaires et en particulier par la population que j'ai étudiée, contribuent en quelque sorte à valoriser ou revaloriser leur propre

-
- leur capital scientifique : appartenance un laboratoire (qualité de celui-ci et position en son sein), appartenance et responsabilités au sein d'une discipline (CNU), production scientifique (publications)
 - leur investissement dans le domaine de la pédagogie, que ce soit ou non lié à leur discipline (70, parfois 71)

Ces données ont parfois été complétées par une enquête par téléphone ou par des échanges de courriers électroniques, afin de confirmer certaines informations restées imprécises. Cependant, j'ai pu constater le développement considérable d'internet dans le champ universitaire, à tel point que l'on peut raisonnablement émettre l'hypothèse que la renommée politique et scientifique d'un universitaire passe en partie par le réseau internet (quand l'universitaire lui-même ne maîtrise pas l'outil informatique, son entourage le maîtrise pour lui).

¹⁴ On trouve néanmoins une maître de conférences en psychologie du développement.

¹⁵ Cette forte présence de vices-présidents de CEVU est due en partie au fait qu'ils avaient été directement sollicités par le réseau CIME qui a organisé le colloque. Cependant, n'ont participé que les universités qui étaient suffisamment motivés par les thématiques et le projet de ce réseau inter-universitaire ; de plus, notre précaution initiale, celle qui ne nous a fait retenir que ceux ayant participé à deux des trois colloques, nous a permis d'écarter en grande partie les personnes moins motivées, venues par erreur ou par obligation pour répondre à la sollicitation de leur président. Dans notre échantillon se trouve d'ailleurs un président d'Université.

investissement dans un domaine auquel n'est généralement attribué que peu de valeur dans la hiérarchie des valeurs universitaires.

Ce "surinvestissement pédagogique" serait-il le signe d'un défaut de reconnaissance proprement scientifique ? Pour le vérifier, j'ai récolté et analysé de nombreuses autres données liées à l'investissement scientifique des 33 enseignants de mon échantillon : non seulement leur appartenance à un laboratoire de recherche, mais également le statut de celui-ci, leur position hiérarchique en son sein, leur production scientifique en terme de publications, mais surtout leur place au regard du nombre moyen de publications des membres de leur laboratoire. En effet, si la reconnaissance scientifique passe bien entendu par le nombre et la qualité des publications, il me semblait important aussi de prendre en compte ce que je pourrais appeler la "reconnaissance scientifique locale", parce qu'elle peut expliquer certains comportements et investissements, face à un sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance des pairs.

Dans l'échantillon étudié, 13 des 33 enseignants chercheurs ne font partie d'aucun laboratoire (ou n'en font plus partie), ce qui est un nombre important qui contribue, pour eux, à expliquer leur investissement plus pédagogique (ou parfois politique).

Pour les autres : trois font partie d'un laboratoire qui n'est pas reconnu sur le plan ministériel (Labo U¹⁶) ; trois autres font partie d'une "Jeune Equipe" (JE) (le signe d'une reconnaissance provisoire qui demande à faire ses preuves) ; cinq font partie d'une Equipe d'Accueil (EA) ; 7 d'une Unité Mixte de Recherche (UMR) (signe d'une reconnaissance plus grande, puisque reconnue par le CNRS) ; 2 font partie d'unités de recherche qui sont seulement en projet (UPRESA).

La présence de membres d'UMR semble aller à l'encontre de mon hypothèse, puisque, généralement, la participation d'un universitaire à un tel laboratoire est très valorisante. Cependant, trois des sept personnes annoncées comme faisant partie de ce type de laboratoire sont justement les seuls membres non reconnus par le CNRS¹⁷. Une autre ne fait partie de son UMR qu'en tant que "visiteur" depuis à peine plus d'un an (en l'occurrence, il semble s'agir ici plus d'un titre honorifique). De plus, ces sept personnes n'ont participé à aucune publication de leur laboratoire.

Sur les 20 membres de laboratoires, 14 n'ont à leur actif aucune publication récente¹⁸, 4 en ont une seule, et les deux dernières en ont respectivement deux et cinq dans le descriptif de leurs productions. Cet état des lieux montre une maigre valorisation de la recherche dans la population étudiée. Mais il fallait encore prouver que ces résultats n'étaient pas dus à une faible production des laboratoires concernés.

Le tableau 5 montre comment se situent les enseignants chercheurs que j'ai étudiés dans la production scientifique de leur laboratoire. Les calculs n'ont pu être effectués que pour 14 des 20 laboratoires, du fait d'informations parfois trop lacunaires ou peu fiables.

En calculant le rapport entre le nombre de participations à des publications de l'intéressé et le nombre de participations moyen à des publications de tous les membres du laboratoire¹⁹, on obtient dans tous les cas un ratio (colonne H) largement inférieur à 1, dont la moyenne se situe à 0,18 (la valeur maximum étant 0,7), ce qui signifie qu'en moyenne, les membres de notre échantillon publient cinq fois moins que leurs collègues de laboratoire (chercheurs et enseignants chercheurs). Ainsi, dans leur environnement de recherche, les membres de notre échantillon publient beaucoup moins que les autres, et sont donc beaucoup moins valorisés, pour ne pas dire dévalorisés (sans parler de tous ceux qui n'ont rien publié du tout, qui sont encore en plus mauvaise posture).

¹⁶ Labo U = laboratoire qui n'a obtenu qu'une reconnaissance locale dans sa propre Université.

¹⁷ Etonné par la présence de la personne étudiée dans la liste annoncée sur le site internet de l'Université et en même temps de son absence dans les listings produits sur le serveur du CNRS, je me suis enquis de vérifier mes informations. Cette "non reconnaissance" du membre par le CNRS a été confirmée, avec une certaine gêne, par des collègues directs.

¹⁸ Quatre d'entre eux ont quelques co-publications plus anciennes, mais non évoquées dans le cadre de leur laboratoire : ils ont été trouvés par des recherches connexes sur le web.

¹⁹ N'ont été retenus que les membres chercheurs et enseignants chercheurs.

Mais peut-on comparer nos enseignants chercheurs avec des chercheurs du CNRS, qui n'ont aucune charge d'enseignement et peuvent consacrer beaucoup plus de temps à la recherche et à sa valorisation ? Il fallait donc prendre en compte un dernier indice, ratio identique au précédent mais prenant comme référence le nombre de publications moyen par enseignant chercheur seulement. Ce nouvel indice (colonne I) rehausse sensiblement le ratio calculé, mais seules deux personnes parviennent à dépasser légèrement la moyenne de publication, c'est à dire qu'ils ont publié un peu plus que leurs collègues enseignants chercheurs. En moyenne, les enseignants chercheurs étudiés publient donc deux fois moins que leurs collègues enseignants chercheurs du même laboratoire.

Tableau 5 : participation aux publications²⁰ des laboratoires d'appartenance

	Type	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Labo U	9	9	14	11	1	1,6	1,2	0,6	0,8
2	JE	9	9	99	53	1	1,1	5,9	0,1	0,2
3	UMR	12	9	32	4	0	2,7	0,4	0,0	0,0
4	UMR	27	18	40	20	0	1,5	1,1	0,0	0,0
5	Labo U	13	13	135	135	5	10,4	10,4	0,5	0,5
6	EA	7	7	20	13	2	2,9	1,9	0,7	1,1
7	UMR	85	83	104	44	0	1,2	0,5	0,0	0,0
8	EA	9	7	170	29	0	18,9	4,1	0,0	0,0
9	UPRESA	17	17	38	13	1	2,2	0,8	0,4	1,3
10	UMR	51	47	149	57	0	2,9	1,2	0,0	0,0
11	UPRESA	14	14	6	6	0	0,4	0,4	0,0	0,0
12	UMR	45	40	161	51	1	3,6	1,3	0,3	0,8
13	UMR	24	18	288	66	0	12,0	3,7	0,0	0,0
14	UMR	29	28	73	43	0	2,5	1,5	0,0	0,0
	Total	32	319	1509	545	11	4,3	1,7	0,18	0,46

Intitulés des colonnes du tableau 5 :

A = nombre de chercheurs (CNRS) et d'enseignants chercheurs du laboratoire

B = nombre d'enseignants chercheurs du laboratoire

C = nombre de participation à des publications des membres A

D = nombre de participation à des publications des membres B

E = nombre de participation à des publications de la personne étudiée

F = nombre moyen de participation à des publications des membres A (= C / A)

G = nombre moyen de participation à des publications des membres B (= D / B)

H = importance relative de la production de la personne étudiée dans le groupe A (= E / F)

I = importance relative de la production de la personne étudiée dans le groupe B (= E / G)

Enfin, je n'ai trouvé parmi les 33 personnes de l'échantillon aucun membre de section du CNU, aucun membre d'un conseil scientifique²¹, et seulement deux directeurs de laboratoires et un responsable d'une sous-section de laboratoire.

Ainsi, il semble avéré que la quasi totalité des universitaires engagés dans le réseau étudié n'ont qu'une très faible reconnaissance scientifique dans leur discipline, ce qui peut expliquer leur tentative de reconnaissance dans les domaines de la pédagogie et de l'évaluation.

²⁰ J'ai retenu comme publications les ouvrages et les articles cités comme productions du laboratoire. Le plus souvent, il s'agissait de la production récente (les deux dernières années pour les UMR, trois ou quatre ans pour les autres, parfois plus). Plutôt que de vouloir normaliser entre différents laboratoires, j'ai préféré conserver les productions annoncées officiellement par chaque laboratoire, puisque, en quelque sorte, il s'agit bien de sa "vitrine scientifique", celle qu'elle veut donner à voir et qui justement valorise le laboratoire et ses membres.

²¹ L'un des professeurs a tout de même été nommé conseiller scientifique auprès du Ministère, même s'il n'est plus membre d'un laboratoire quelconque et ne publie plus depuis fort longtemps.

Finalement, on peut légitimement s'interroger sur le poids réel d'un groupe de pression qui ne cumule que peu de " capital spécifique ", au sens que lui donne Pierre Bourdieu, celui qui donne du poids dans le champ universitaire.

CONCLUSION

La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur est une réalité limitée. Mais elle semble provoquer des problèmes pédagogiques accrus aux enseignants du supérieur. Non seulement ceux-ci, pour la grande majorité d'entre eux, ne sont pas formés à la pédagogie universitaire, mais en plus ils n'ont aucun intérêt à s'investir dans des aspects pédagogiques, puisque ceux-ci sont fortement dévalorisés dans la logique du champ universitaire. Cependant, des réseaux inter-universitaires se développent depuis une dizaine d'années pour promouvoir la pédagogie universitaire, à travers la formation initiale et continue des enseignants, la mise en place d'équipes pédagogiques et de services universitaires pédagogiques, ainsi que par la promotion de l'évaluation des enseignements. Cette tendance a été relayée en partie dans la politique ministérielle, bien que les textes et décrets imposés restent le plus souvent inappliqués du fait de la résistance de la plupart des universitaires. Cette tendance n'est ainsi le fait que d'une fraction de la communauté universitaire. Les universitaires les plus impliqués semblent avoir des intérêts particuliers pouvant expliquer leur investissement : ils ont intérêt à revaloriser les aspects pédagogiques dans le champ universitaire parce que, souffrant d'un déficit de reconnaissance proprement scientifique, le domaine de la pédagogie est leur principale (et peut-être seule) source de valorisation. Pour gagner une nouvelle reconnaissance, ils cherchent donc à modifier le rapport de forces en tentant de redéfinir les priorités de l'Université. Ils sont aidés en cela par les acteurs du champ politique qui interviennent dans le champ universitaire (je pense en particulier aux ministres qui se sont succédés ces dix dernières années et à leurs tentatives d'imposer de nouvelles règles aux universitaires), mais ils ne semblent pas comprendre que l'intérêt politique de ces acteurs n'est absolument pas le même que le leur.

Je dois ajouter que je n'ai pas pu dans tous les cas remonter loin dans le passé scientifique des enseignants chercheurs. Certains d'entre eux ont peut-être conservé un crédit et une autorité au sein du champ universitaire du fait de leur renommée passée ? Par ailleurs, je n'ai pas systématiquement recueilli l'âge des personnes que j'ai étudiées et surtout la proximité de l'âge de la retraite. Mais il semble que près de la moitié d'entre eux approche ou dépasse la soixantaine. Une autre hypothèse aurait pu être ainsi avancée : l'attrait pour les aspects pédagogiques (ou même pour les aspects politiques) au sein de l'Université pourrait être le signe d'un surinvestissement compensatoire, explicable par un effet de vieillissement de carrière associé à une perte de crédit scientifique. Pierre Bourdieu, dans son analyse du champ scientifique, associe clairement la perte progressive de crédit et de productivité scientifique, en quantité et en qualité, à des " carrières moyennes " dans le champ universitaire, dont l'investissement s'oriente progressivement vers l'administration scientifique, bien que l'âge biologique ne soit pas la donnée la plus pertinente, parce que chaque discipline " a ses lois propres de vieillissement social " (BOURDIEU, 1976, p. 95).

BIBLIOGRAPHIE

- AMOSSE, Thomas (2000) : “ L'espace des métiers de 1990 à 1999 ”, *Insee Première* 790.
- BERNADET, Sylvie (1999) : *Note d'Information* 99.27, Ministère de l'Education Nationale.
- BIDEAULT, Marc, ROSSI, Pasquin (2002) : *Note d'Information* 02.06, Ministère de l'Education Nationale.
- BOURDIEU, Pierre (1976) : “ Le champ scientifique ”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°2-3 (pp. 88-104).
- “ CIME 98 ”, actes du colloque interuniversitaire sur les méthodes d'évaluation, Université de Poitiers, 2-3 juillet 1998.
- “ CIME 99 ”, actes du séminaire sur les méthodes d'évaluation, Université de La Rochelle, 23-24 mars 1999.
- “ De CIME 2000 à adSUP 2001 ”, actes du colloque national interuniversitaire, Université de La Rochelle, 29 et 30 juin 2000.
- DEJEAN, Jacques (2002) : *L'évaluation des enseignements dans les Universités françaises*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.
- DUBOIS, Mireille, ROUSSEAU, Bernadette (1997) : *Note d'Information* 97.39, Ministère de l'Education Nationale.
- LEMAIRE, Sylvie, LIXI, Clotilde (1999) : *Note d'Information* 99.47, Ministère de l'Education Nationale.
- PETIT, François (2002) : *Rapport de la commission nationale “ Améliorations pédagogiques à l'Université ”*, rapport au Ministre de l'Education Nationale.
- PIROT, Philippe, ROLLIN, Emmanuel (1997) : *Note d'Information* 97.15, Ministère de l'Education Nationale.
- PORCHET, Maurice (2002), *Les jeunes et les études scientifiques : les raisons de la "désaffection", un plan d'action*, rapport au Ministre de l'Education Nationale.