

L'entrée dans la carrière universitaire

Endrizzi & Rey

**Penser l'entrée dans la carrière
universitaire :
le cas de la France et du Royaume
Uni**

**Endrizzi Laure et Rey Olivier,
Institut français de l'éducation,
École normale supérieure de Lyon, France**

Résumé

Si les activités des enseignants-chercheurs se sont largement diversifiées (Rey, 2005), la carrière universitaire reste partout profondément marquée par l'activité de recherche et sous l'influence des différents départements (Musselin, 2008).

Malgré un intérêt croissant pour une formation initiale ou un accompagnement spécifique en début de carrière (Luzeckyj & Badger, 2008), cette diversification des activités impacte variablement les modalités de recrutement et de titularisation.

En France, les mesures prises depuis 20 ans sont emblématiques des difficultés des pouvoirs publics à appréhender de façon intégrée l'entrée dans la carrière. L'introduction récente d'une modulation des services ainsi que la délégation de la formation des doctorants aux établissements d'enseignement supérieur n'échappent pas à cet écueil.

Ailleurs, en particulier dans les pays anglo-saxons, certaines initiatives sont plus avancées. Les travaux issus du SoTL plaident depuis près de 25 ans pour une meilleure articulation entre la recherche et l'enseignement (Hutchings *et al.*, 2011). Parti des États-Unis dans les années 1990, le SoTL influence aujourd'hui les politiques nationales dans un grand nombre de pays (Endrizzi, 2011).

Dans cette contribution, nous nous proposons d'explorer les tensions propres au métier d'enseignant-chercheur, en particulier lors de la phase de recrutement, puis de faire un bref rappel des mesures susceptibles de soutenir l'entrée dans le métier en France. Nous examinons enfin quelques dispositifs mis en œuvre dans le sillage du SoTL, en particulier la formation obligatoire des néo-universitaires déployée récemment au Royaume Uni (Trowler & Bamber, 2005 ; Smith, 2011).

Mots clés : enseignants-chercheurs, carrière, formation pédagogique

Introduction

L'entrée dans la carrière d'enseignant-chercheur est considérée comme un moment crucial non seulement pour son influence sur l'acculturation individuelle, mais aussi pour l'impact potentiel sur la culture professionnelle. Cet article examine les tensions propres au métier d'enseignant-chercheur avant de s'intéresser aux mesures récemment prises en France et au Royaume-Uni pour accompagner cette transition.

1. Enseignant-chercheur : un métier en tensions

Dès le début des années 90, diverses études et rapports (CERC, 1992) pointent les inquiétudes souvent exprimées par les universitaires quant aux tensions ressenties par rapport à un métier en mutation : difficultés à concilier l'enseignement et la recherche, poids croissant des activités d'évaluation, multiplication des contraintes administratives...

L'explosion des effectifs qui caractérise alors la situation de l'enseignement supérieur (Rey, 2009) est souvent vue comme la cause principale d'évolutions susceptibles de remettre en cause des équilibres existants ou des fondements, plus ou moins mythiques, de l'université.

Aujourd'hui, la stabilisation des effectifs est loin d'avoir résolu le problème de l'intégration des « nouveaux » étudiants et de leur réussite universitaire mais la globalisation de l'enseignement supérieur a rajouté entre-temps de nouvelles contraintes.

Les tensions qui pouvaient sembler conjoncturelles parce que liées à la massification apparaissent clairement désormais comme constitutives du métier universitaire.

Le faux équilibre entre l'enseignement et la recherche

Le temps d'un service d'un enseignant-chercheur en France repose sur un partage théorique entre la recherche et l'enseignement, avec un service d'enseignement annuel de 192 heures équivalent TD (ou 128 heures de cours magistraux). Il n'est possible de déroger à cette règle que par le moyen des décharges de service, aucune augmentation du temps d'enseignement n'étant possible ; les heures effectuées au delà du temps de service ouvrent droit à une rémunération supplémentaire en heures dites « complémentaires ». Cette

réglementation (décret de 1984) est censée consacrer la relation consubstantielle entre la recherche et l'enseignement qui caractérise le modèle « humboldtien » de l'université encore largement dominant.

Dans les faits, la recherche est et demeure le critère décisif tant au niveau de l'identité des universitaires que de leur carrière : que ce soit au moment du recrutement ou lors d'une promotion, les activités de recherche sont prises en compte d'une façon disproportionnée par rapport à l'enseignement. Un moment crucial dans la carrière comme le passage du statut de maître de conférence (MCF) à celui de professeur repose ainsi, dans la majorité des disciplines, sur la procédure de l'Habilitation à diriger les recherches, travail exclusivement basé sur les productions de recherche, alors même que l'impétrant a généralement, à ce stade, une expérience consistante dans les autres activités universitaires.

Les récents mouvements de contestation des projets de réforme gouvernementaux par les universitaires (en 2008-2009) ont d'ailleurs porté sur des mesures qui semblaient menacer avant tout la partie « recherche » de leurs activités. En effet, alors que des réformes importantes, notamment la loi dite « LRU », avaient été adoptées sans trop d'encombres, le projet de décret permettant de moduler à la hausse le service d'enseignement des universitaires a immédiatement provoqué une levée de bouclier (Fortier, 2010).

Le projet a été présenté comme une prise en compte, dans la réglementation, des déséquilibres constatés entre les enseignant-chercheurs qui s'investissent dans la recherche, et ceux qui ne sont plus « publiants » et sont censés s'engager plutôt dans l'enseignement ou dans diverses charges d'animation administrative ou pédagogique.

Aux yeux d'une partie des universitaires, il prétendait évaluer l'activité de recherche sur des critères contestables (publications) et laissait la modulation des services devenir un outil arbitraire aux mains des responsables exécutifs des établissements (présidents d'université en particulier). Surtout, en mettant à bas l'image de l'égal investissement dans la recherche de tous les enseignants-chercheurs, il remettait en cause l'identité d'un corps qui n'a jamais accordé une grande place à l'enseignement pour se définir.

Ce déséquilibre, qui existe dans la plupart des pays, est aggravé par le poids historique des disciplines dans l'hexagone. La culture académique en

France a en grande partie été forgée à partir de l'université impériale de Napoléon, système dans lequel l'ensemble de l'éducation supérieure (lycées et universités) était caractérisé par un partage de la régulation entre les corporations disciplinaires et l'État central, avec un rôle clé d'une institution telle que l'agrégation.

Aujourd'hui encore, les disciplines « institutionnelles » jouent un rôle important dans la culture du système éducatif, jusqu'en partie au sein des universités. Rappelons que le recrutement de certains universitaires est largement déterminé par l'agrégation du secondaire, essentiellement dans les disciplines de sciences humaines (Musselin, 2008a).

Cela explique en grande partie la difficulté de prise en compte de la partie spécifiquement « pédagogique » du métier d'enseignant, dans le secondaire comme dans le supérieur : la maîtrise disciplinaire semble seule attester des compétences de l'enseignant.

Une place grandissante des tâches d'animation scientifique, administrative et pédagogique

À côté des missions traditionnelles d'enseignement et de recherche, reconnues dans les textes statutaires, les universitaires s'investissent dans des proportions variables dans des activités connexes que certains enseignants-chercheurs n'hésitent pas à qualifier de « troisième métier » (Rey, 2005).

La représentation et la régulation de la communauté universitaire par les pairs a toujours impliqué une série de tâches parfois chronophages (comités de sélection, jurys de concours, expertises et relectures, conseils scientifiques, comités de rédaction...) mais acceptées comme contrepartie logique de l'indépendance scientifique. Dans le même ordre d'idée, les charges administratives de gestion d'un diplôme ou d'un département sont perçues parfois comme une corvée nécessaire, situation aggravée en France par le sous-encadrement administratif et scientifique qui caractérise de façon structurelle les universités et l'enseignement supérieur.

Depuis quelques années, sous l'effet de ce que l'on appelle parfois la « globalisation », se développe en outre une série de tâches qui complexifient le métier d'universitaire. Il s'agit de compétences plus managériales requises pour des enjeux stratégiques : organiser la réponse à un appel d'offre

européen, améliorer les relations internationales de son institution, monter une formation en relation avec des partenaires économiques ou construire un tableau d'indicateurs de performance scientifique.

L'enseignement et la recherche n'échappent pas aux nouvelles tendances des politiques publiques dans lesquelles la régulation par les procédures s'efface derrière le pilotage par les objectifs, avec les concepts clés de responsabilité, d'indicateurs et d'imputabilité.

Les universitaires sont donc considérés, eux aussi, responsables de l'utilisation qu'ils comptent faire des financements sollicités, sommés de rendre compte des résultats des formations qu'ils dispensent, tenus de présenter des éléments tangibles de productivité scientifique, invités à démontrer les retombées positives de leurs activités sur leur environnement local...

Loin du modèle mythique du savant reclus dans sa tour d'ivoire, l'enseignant-chercheur du 21^e siècle semble devoir se rapprocher de la figure de l'entrepreneur académique, capable d'orchestrer des cycles vertueux d'échange entre la science et la société. Certains chercheurs sont allés jusqu'à parler de « capitalisme académique » ou d' « universités de marché » pour qualifier les pressions de l'économie mondiale sur l'enseignement supérieur et la recherche (Musselin, 2008b).

Des efforts balbutiants en France pour améliorer l'entrée dans le métier

L'une des particularités de la profession universitaire française est la titularisation précoce des nouveaux enseignants-chercheurs. Dans de nombreux pays, l'entrée dans la carrière universitaire est progressive, avec une titularisation qui n'arrive qu'au terme d'une série d'étapes où le jeune enseignant-chercheur doit en quelque sorte faire ses preuves pendant quelques années, tant en matière de recherche que de formation et d'intégration dans la communauté universitaire (Musselin, 2008a).

En France, en revanche, si la durée de la thèse peut être plus ou moins longue (les trois ans réglementaires étant rarement respectés dans les SHS) et si le temps entre la soutenance et le recrutement reste variable, l'impétrant devient immédiatement enseignant-chercheur et fonctionnaire de plein droit dès lors qu'il a été accepté sur son premier poste de maître de conférence.

Ce recrutement précoce signifie qu'en dehors des critères que peut mettre en œuvre le jury, l'enseignant-chercheur n'est recruté que sur des critères de recherche, tant au travers de sa thèse qu'au travers de son inscription sur la liste de qualification nationale par une ou plusieurs sections du conseil national des universités.

Les CIES et la formation des futurs enseignants-chercheurs

Au début des années 1990, un ensemble de réformes ont visé à mieux structurer les études doctorales, avec l'ambition de construire un processus de recrutement des jeunes chercheurs plus attractif et plus efficace. L'une des dispositions consistait à introduire une formation des futurs enseignants-chercheurs, via des modules obligatoires pour les doctorants bénéficiaires d'une allocation de recherche et d'un monitorat d'enseignement supérieur (1/3 de service d'enseignement).

Les 14 CIES (centres d'initiation à l'enseignement supérieur) alors créés ont formé près de 40000 doctorants en 20 ans. Fortement critiquée, notamment par les écoles doctorales, la formation reçue a été globalement appréciée des doctorants pour son caractère intégrateur, sa transversalité et sa neutralité, alors que l'expérience sur le terrain a potentiellement mis au jour des conceptions du métier divergentes (Paivandi, 2010).

Avec la suppression en 2009 du statut d'allocataire-moniteur, qui rend de fait caduc le seul dispositif formel destiné à former les enseignants-chercheurs français, c'est à l'échelon régional ou local que cette responsabilité incombe désormais.

Les décharges de service et revalorisation des jeunes MCF

Certains établissements, dans le cadre de leur autonomie, cherchent à faciliter l'intégration des jeunes MCF en leur accordant des décharges partielles d'enseignement (par exemple 1/3 de service la première année), voire un soutien matériel sur la base d'un projet scientifique explicite. L'objectif de faciliter l'installation de jeunes chercheurs est clairement formulé. Le financement de ce type de dispositifs est la plupart du temps inscrit dans le contrat quadriennal et repose sur la mobilisation d'une partie

des crédits de recherche (enveloppe de dotation globale des équipes contractualisées).

Alors même que la modulation des services envisagée récemment par le Ministère a provoqué de vives polémiques, plusieurs universités pratiquent ce type de modulation pour attirer de jeunes enseignants-chercheurs jugés prometteurs ou pour maintenir leur attractivité sur un marché de l'emploi universitaire jugé, à tort ou à raison, plus concurrentiel qu'avant.

Le Ministère a pris récemment (été 2009) une série de mesures pour revaloriser la carrière des jeunes MCF, reposant notamment sur une meilleure prise en compte des activités contractuelles (allocations de recherche, ATER, post-doc...) antérieures et un raccourcissement des délais des échelons. De fait, les jeunes MCF sont maintenant recrutés entre 2000 et 2400 € nets mensuels contre 1750 à 2000 € auparavant.

Dans l'un ou l'autre cas, il s'agit bien de soutenir le jeune chercheur. La tâche d'enseignement est envisagée comme une contrainte qu'il convient d'alléger pour permettre au jeune chercheur de prendre son envol scientifique. La revalorisation s'appuie sur les activités de recherche antérieures et vise à encourager les vocations scientifiques.

2. Former ou accompagner l'entrée dans la carrière ?

Le SoTL pour tenter de réconcilier enseignement et recherche

À cette prévalence de la recherche sur l'enseignement, particulièrement marquée en France, s'oppose une vision plus intégrée du métier d'enseignant-chercheur, portée notamment par le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) américain.

Activement promu par la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* depuis les premiers travaux de Boyer en 1990, ce mouvement vers une « expertise en matière d'enseignement et d'apprentissage » s'est fondé sur l'idée que l'enseignement doit répondre aux mêmes exigences que la recherche ; il a su développer en 20 ans une infrastructure « scientifique » conséquente (réseaux, conférences, revues).

Aujourd'hui cette dimension scientifique semble minorée : il ne s'agit plus de rapprocher l'enseignement de la recherche, mais de se recentrer en priorité

sur l'enseignement – apprentissage, et de promouvoir auprès des enseignants-chercheurs une démarche réflexive leur permettant d'évoluer d'un savoir individuel implicite à un savoir explicite partagé au sein d'une communauté de pratiques (Hutchings *et al.*, 2011).

Ce mouvement connaît en tout état de cause une notoriété importante bien au delà des cercles américains qui l'ont vu naître. Nombre de travaux sur le développement professionnel s'inspirent des principes du SoTL, y compris dans les pays francophones (Endrizzi, 2011).

Dans le sillage du SoTL, des initiatives multiples

S'il est volontiers reconnu que l'entrée dans la carrière universitaire doit faire l'objet d'une attention particulière, les modalités de cette attention restent variées (Luzecky & Badger, 2008). Est-il pertinent d'isoler l'enseignement des autres activités ? Convient-il de privilégier une démarche non formelle, mettant l'accent sur le « faire » et surtout sur le « faire avec » ? Ou bien d'opter pour un programme formel avant la prise de fonction ou dans la période précédant la titularisation ?

Chaque option possède ses partisans et ses détracteurs. Mais la difficulté à mesurer l'impact de tels ou tels dispositifs sur l'identité professionnelle plaide pour une approche multi-dimensionnelle. Aux États-Unis, les programmes PFF (*preparing future faculty*) et CASTL (*Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning*), lancés dans les années 1990, ont soutenu les initiatives des établissements d'enseignement supérieur pendant plus de 10 ans. Les CET (*Centers for Excellence in Teaching*) ont ainsi pu concevoir un ensemble de prestations pour les doctorants et pour les néo-universitaires, combinant systématiquement interventions formelles plutôt générales et des interventions plus contextualisées, liées à l'expérience réelle des participants.

L'intérêt pour des programmes de formation obligatoire en début de carrière a pourtant considérablement augmenté ces dernières années, notamment sous la pression liée à l'obligation de résultats. Certains pays l'ont déjà imposés dans leur procédure de titularisation (Australie, Norvège, Royaume-Uni, Suède) ; dans d'autres, plus nombreux, le choix relève de

L'entrée dans la carrière universitaire

Endrizzi & Rey

l'établissement (États-Unis, Finlande, Nouvelle Zélande, Pays-Bas) (Endrizzi, 2011).

L'expérience du Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, la qualité pédagogique est une préoccupation traditionnelle bien que longtemps cantonnée à des pratiques peu formelles ni systématiques. Avec le rapport Dearing en 1997, l'idée qu'il suffit d'être un bon chercheur pour être un bon enseignant est officiellement mise à mal, et la création d'une formation pour tous les enseignants-chercheurs est recommandée.

Après la ILTHE, c'est la *Higher Education Academy* (HEA) qui, depuis 2004, accrédite les programmes de formation déployés dans les universités (PGCerts). Elle s'appuie sur un référentiel publié en 2006 (*Professional Standards Framework*), qui est au cœur d'une politique de reconnaissance professionnelle pour les personnels investis préférentiellement dans l'enseignement. Mais l'accréditation n'a pas vocation à promouvoir une norme professionnelle : le référentiel guide les établissements dans la conception de leur formation, mais ne remet pas en question leur autonomie.

Ces formations ont donc été implémentées de façon très inégale du fait des modalités laissées à l'appréciation des établissements. Elles interviennent pendant la période probatoire précédant la titularisation : généralement trois ans dans les universités dites de recherche et un an dans les universités datées des années 1990. Elles portent soit sur la pratique enseignante, soit sur la pratique académique dans son ensemble. Les modes d'évaluation et les conditions dans lesquelles ces certificats peuvent être préparés, connaissent également d'importantes variations. La charge d'enseignement est par exemple susceptible de varier d'une vingtaine d'heures à 240 heures annuelles (Smith, 2010).

Ces formations paraissent jouer un faible rôle dans l'acculturation des participants, en comparaison des interactions avec les pairs au sein des départements. La période de probation représente une opportunité pour la construction d'une identité professionnelle à la fois individuelle et collective si elle s'inscrit dans la continuité des expériences précédentes et se caractérise par une certaine collégialité. Mais ils sont nombreux à se trouver en situation

de rupture : soit parce qu'ils voient leurs attentes remises en cause par la diversité et les incohérences des facettes du métier, soit parce qu'ils se trouvent très incertains quant à la procédure de titularisation, estimée bureaucratique et peu transparente. La rupture semble plus forte chez ceux qui ont obtenu leur doctorat dans une université de recherche et se trouvent en poste dans une nouvelle université (Smith, 2011).

Les PGCerts font ainsi l'objet de critiques en apparence contradictoires : d'une part, il conviendrait de mettre en place un cadre plus contraignant au niveau national pour limiter les variations locales, d'autre part, il s'agirait d'ancrer davantage la formation dans le quotidien des participants, de privilégier une approche plus ouvertement disciplinaire avec des recherches-actions mieux contextualisées.

Plusieurs dimensions nécessiteraient d'être articulées pour favoriser l'acculturation des jeunes enseignants-chercheurs : leurs attentes, la gestion à plus ou moins long termes de leur carrière (dont l'importance à accorder à l'enseignement), le rôle du mentorat et les obligations liées au développement professionnel (passation du PGCert) (Adcroft & Taylor, 2009).

Quelles bonnes pratiques pour quels objectifs ?

Au delà de l'expérience du Royaume-Uni, les recherches confirment que certains facteurs extrinsèques peuvent amoindrir la portée du dispositif de formation : une charge de cours trop importante, un désintérêt des collègues pour cette formation, une culture académique arrimée à la recherche et d'une façon générale de faibles opportunités d'échanges au sein du département (Luzekyj & Badger, 2008).

Les premières expériences dans le département, potentiellement contradictoires, ont ainsi un rôle déterminant dans le construit des conceptions du métier. L'acculturation est d'autant plus facilitée que la formation reçue est cohérente et qu'elle entre en résonance avec le terrain, voire est prolongée par des mesures facilitant les interactions (mentorat, apprentissage par projet ou par investigation, communautés de pratiques) (Endrizzi, 2011).

Dans un environnement propice, les bénéfices de la formation ne sont cependant pas immédiats et semblent conditionnés par la durée de cette

formation : les jeunes enseignants-chercheurs formés pendant au moins un an deviennent progressivement plus ouverts aux méthodes d'enseignement actives et leurs étudiants adoptent une attitude moins superficielle vis-à-vis de leurs études (Postareff *et al.*, 2008). La formation opère donc en faveur d'une évolution progressive des représentations du métier (Gibbs & Coffey, 2004).

Mais ces bénéfices « individuels » ne sauraient conduire à un changement d'ordre systémique : une juxtaposition de praticiens réflexifs ne fait pas de l'université une organisation apprenante. Ces formations, et globalement tout dispositif supposé soutenir le développement professionnel des néo-universitaires, concentrent parfois plus d'attentes parmi les membres des équipes de direction que parmi les intéressés eux-mêmes, et soulèvent des résistances plus ou moins fortes de la part des doyens. Tout programme visant à accompagner l'entrée dans la carrière ne présente un réel intérêt que s'il n'est pas isolé et s'il prend place d'un environnement structurel et culturel favorable au changement (Trowler & Bamber, 2005 ; Saroyan & Frenay, 2010).

Bibliographie

- Centre d'étude des revenus et des coûts. (1993). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : Revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris : La Documentation française.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 64. Lyon : IFÉ.
- Fortier, C. (Ed.). (2010). *Université, universités*. Paris : Dalloz.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5-1, 87-100.
- Hutchings, P., Huber, M. T., & Ciccone, A. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered: Institutional Integration and Impact*. New Jersey : Jossey-Bass.

- Luzeckyj, A., & Badger, L. (2008). *Literature Review for Preparing Academics to Teach in Higher Education (PATHE)*. ALTC.
- Musselin, C. (2008a). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Musselin, C. (2008b). Vers un marché international de l'enseignement supérieur. *Critique internationale*, 39, 13–24.
- Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 29-42.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A Follow-up Study of the Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Higher Education*, 56-1, 29-43.
- Rey, O. (2005). L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs. *Dossier de synthèse de la VST*. Lyon : INRP.
- Rey, O. (2009). 1987-1997 : la France redécouvre ses universités. In L. Gruel, G. Houzel & O. Galland (Eds.), *Les étudiants en France* (pp. 125–170). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Saroyan, A., & Frenay, M. (Eds.). (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Stylus publishing.
- Smith J. (2010). Forging Identities: The Experiences of Probationary Lecturers in the UK. *Studies in Higher Education*, 35-5, 577-591.
- Smith, J. (2011). Beyond Evaluative Studies: Perceptions of Teaching Qualifications from Probationary Lecturers in the UK. *International Journal for Academic Development*, 16-1, 71-81.
- Trowler, P., & Bamber, V. (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10-2, 79-93.