

# Thémat'IC 2015

Rencontre interdisciplinaire entre chercheurs et professionnels

---

## L'ACTIVITÉ DU CHERCHEUR

Ouvrage coordonné par  
Stéphane Guillon et Sophie Kennel

Actes de la journée d'études  
du 29 mai 2015



Laboratoire interuniversitaire  
des Sciences de l'Éducation et de la Communication



---

Thémat'IC 2015

Publication de l'IUT ROBERT SCHUMAN

72 rte du Rhin

67400 Illkirch

☎ 03 68 85 89 00

<http://iutrs.unistra.fr/>

# Sommaire

---

Introduction .....	7
L'activité du chercheur : un projet d'équipe .....	11
<i>Emmanuel Triby et Isabelle Houot</i>	
L'activité du chercheur au prisme des ingrédients de la compétence .....	21
<i>Louis Durrive</i>	
Commentaire sur <i>désadhérence</i> , travail ordinaire & compétence : sauvons le travail de recherche .....	36
<i>Marc Guyon</i>	
Contribution à l'analyse de l'activité des enseignants-chercheurs	47
<i>Charlyne Millet, David Oget, Michel Sonntag</i>	
Questionner l'activité de recherche à l'Université : réflexions méthodologiques sur des données d'enquête quantitative .....	60
<i>Vanessa Boléguin</i>	
Concurrences dans l'investissement professionnel dans un métier hybride : approche sociologique du monde universitaire .....	81
<i>Stéphane Guillon</i>	
Quand les enseignants-chercheurs en IUT se racontent .....	94
<i>Sophie Kennel</i>	
Enseignant-chercheur : une profession, de multiples métiers ...	106
<i>Jérémy Picot</i>	
Conclusion .....	115



# Introduction

---

L'édition de Thémat'IC 2015 est une édition particulière. Elle s'inscrit dans un projet plus large de publication d'un ouvrage scientifique sur l'activité du chercheur. Elle émane d'une équipe de recherche constituée plus que d'un collectif d'acteurs assemblé pour l'occasion, comme c'est l'habitude dans les journées Thémat'IC.

Cette année, notre journée d'études représente un temps, un moment, une étape de ce projet ambitieux de recherche et d'écriture collective. Elle a été l'occasion de faire le point sur notre objet d'étude, sur les chemins d'explorations choisis, les courants invoqués, les démarches entamées, le but poursuivi. Elle a permis d'interpeller d'autres chercheurs, extérieurs à notre travail, pour profiter de leurs lectures critiques mais bienveillantes.

## **Un regard toujours porté sur notre activité**

Mais notre rencontre du 29 mai 2015 n'a pas trahi l'esprit de Thémat'IC puisqu'elle ambitionne toujours de porter un regard distancié sur une activité et des acteurs qui représentent notre réalité en IUT et à l'université.

Car « Thémat'IC, journée d'étude annuelle du département Information-Communication de l'IUT Robert Schuman, rassemble chaque année universitaires et praticiens désireux d'explorer de nouveaux territoires de la recherche [...] et de confronter les questionnements, l'expérience et le vécu des uns et des autres. Au

point de rencontre de deux ensembles de préoccupations, les nouveaux terrains des sciences de l'information et de la communication, d'une part, et la transformation du monde de l'enseignement supérieur, de l'autre, l'objectif de ces journées et des volumes qui en sont issus est de nourrir les réflexions concernant les enjeux de nos formations, leur évolution à la lumière des échanges que soulève la recherche dans le contexte des mutations technologiques, culturelles et économiques contemporaines »<sup>1</sup>. Mais si elles alimentent nos formations, les contributions lors de Thémat'IC enrichissent chaque année tout autant notre réflexivité sur notre action, notre positionnement professionnel et personnel en tant que chercheur.e, enseignant.e et membre actif d'une ou plusieurs organisations.

Parmi les études existantes et abondantes sur la recherche scientifique, l'entrée par l'activité que propose l'équipe ATIP (Activité, Travail, Identité Professionnelle) du Laboratoire Inter-universitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) est particulièrement intéressante. Elle interroge tout à la fois la posture de l'acteur, ce professionnel un peu particulier qu'est le chercheur, l'enseignant-chercheur même, mais aussi le faire et le regard porté sur ce faire.

Cette recherche collective constitue elle-même la preuve de ce qu'elle observe. Si les textes présentés peuvent apparaître comme un patchwork des activités des chercheurs, ils se présentent plutôt non seulement comme un kaléidoscope de multiples réalités, mais aussi comme une tentative cohérente de compréhension de ce qui fait l'activité de recherche et sa perception, dans des contextes et des approches particulières.

## **Les textes**

L'ensemble des huit textes de cet ouvrage s'articulent et, tout en même temps, montrent la diversité d'approches et de terrains

---

<sup>1</sup> Caillé, Patricia (2014). Introduction aux Actes Thémat'IC 2014 « Communautés en ligne et Constructions identitaires ». 81 p.

possibles dans une telle recherche. Ils s'organisent autour de trois axes principaux : une approche théorique, des résultats d'enquêtes, des illustrations en sein des IUT.

Les trois premiers chapitres (Triby et Houot, Durrive, Guyon) proposent une entrée plus théorique et même philosophique qui interroge les concepts, les écrits et questionne l'activité du chercheur au prisme de l'étude de l'activité et de l'ergologie.

- Dans le premier chapitre, Emmanuel Triby et Isabelle Houot posent les jalons du questionnement de l'équipe ATIP (Activité, Travail, Identité Professionnelle) du LISEC sur l'activité du chercheur et les éléments qui caractérisent ce travail de recherche collectif.
- À leur suite, Louis Durrive nous propose dans un deuxième chapitre un éclairage théorique et conceptuel sur l'activité du chercheur, appuyé sur la démarche ergologique.
- Le texte de Marc Guyon en chapitre trois peut être lu comme une réponse à cette question de la/les compétence.s, à celle de la distance du chercheur par rapport à son activité.

Après ces approches particulièrement constituantes de la compréhension de notre objet d'étude, les textes proposés dans la suite de l'ouvrage présentent et interrogent des résultats de recherche menées auprès d'enseignants-chercheurs, et non pas seulement de chercheurs, de trois universités de la région Grand Est. L'ensemble constitué par ces textes présente des résultats d'enquêtes quantitatives et qualitatives. Ils interrogent tous trois le regard que portent les enseignants-chercheurs sur leurs activités et comment ceux-ci articulent l'activité de recherche dans l'ensemble de leur activité professionnelle. Ils s'intéressent aussi au positionnement des acteurs par rapport à leur identité professionnelle, la carrière, l'institution et le collectif.

- Vanessa Boléguin nous présente dans le chapitre quatre la construction d'une large enquête sociologique auprès des universitaires titulaires, ses choix méthodologiques et la réception qui en a été faite par les répondants à l'enquête quantitative menée dans les universités de Strasbourg, de Haute Alsace et de Lorraine.

- En s'appuyant sur d'autres réponses à cette enquête, Stéphane Guillon analyse ensuite comment les enseignants-chercheurs ressentent et « vivent » leurs différentes activités professionnelles.
- Charlyne Millet, David Oget et Michel Sonntag se sont intéressés quant à eux plus précisément aux discours des enseignants-chercheurs sur leurs activités, à partir d'une autre enquête — qualitative celle-ci —, ainsi qu'à la place des réunions projets dans les différents temps de l'activité scientifique.

Pour finir, les deux dernières contributions de notre recueil dressent le portrait en petites touches de l'enseignant-chercheur en IUT, sous forme de verbatim et de témoignages.

- Pour compléter, ou illustrer, ces regards sur l'activité du chercheur, et plus précisément de l'enseignant-chercheur, Sophie Kennel dessine quelques images saillantes de l'activité particulière des collègues en poste en IUT.
- Ce portrait de l'enseignant-chercheur en IUT et de son regard sur son activité est encore éclairé par le témoignage réflexif de Jérémy Picot qui clôt cet ouvrage.

### **Thémat'IC, une étape...**

Si l'écriture et la production constituent un acte majeur de l'activité du chercheur, comme en attestent nos résultats d'étude, ces actes publiés issus des présentations et des échanges lors de la journée Thémat'IC du 29 mai 2015 sont une étape importante dans la production de savoirs sur la question de l'activité du chercheur. Ils sont aussi un exemple de la science « en train de se faire » puisqu'ils sont les prémices, partiels bien sûr car toutes les thématiques traitées dans notre future publication ne sont pas abordées ici, de notre ouvrage à paraître sur l'activité du chercheur.

*Stéphane Guillon et Sophie Kennel,  
Coordinateurs de l'ouvrage*

# L'activité du chercheur : un projet d'équipe

---

**Emmanuel Triby**

*Professeur des universités en Sciences de l'Éducation, Faculté de Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg  
LISEC Alsace (EA 2310), équipe ATIP*

**Isabelle Houot**

*Maîtresse de conférences en Sciences de l'Éducation, Faculté de Sciences de l'Éducation, Université de Lorraine  
LISEC Lorraine (EA 2310), équipe ATIP*

## **Introduction**

Le chercheur... fait de la recherche, mais que *fait-il*, au juste ? Dans ce colloque Thémat'IC, il ne s'agit pas de réfléchir à l'identité du chercheur, ni à ce qu'il produit, ni de se pencher sur ses états d'âme et ses aspirations profondes ; simplement, il s'agit de s'intéresser à la recherche comme activité particulière et néanmoins activité comme toutes les autres activités.

L'analyse de l'activité a acquis aujourd'hui une importance cruciale dans les sciences humaines et sociales (Barbier et Durand, 2003), quelle que soit la discipline, que l'on préfère parler de travail ou plutôt d'activité. C'est une démarche d'interrogation et de

problématisation décisive pour comprendre ce qui constitue son efficacité et, simultanément, en fait une démarche d'apprentissage.

Nourrie de notre expérience de l'analyse de l'activité de nombreux professionnels, cette rencontre qu'est Thémat'IC est l'occasion pour nous, membres de l'équipe ATIP<sup>2</sup> du LISEC<sup>3</sup> à l'initiative de cette journée, de tourner nos outils d'analyse et notre démarche vers les professionnels de la recherche ; pour confronter notre analyse et ses instruments à celles et ceux qui exercent cette activité. En réalité, la diversité entre les activités est immense : suivant les disciplines et suivant les terrains, les méthodologies pratiquées et les rôles exercés. Nous chercherons à identifier ce qui distingue la recherche des autres activités, mais également beaucoup d'autres choses qui font que, derrière cette évidente spécificité, l'activité de recherche n'est peut-être pas si différente des autres.

Entrer par l'activité, c'est chercher à comprendre comment le chercheur se « débrouille » avec les contraintes pesant sur cette activité, comment il comprend, par ses actes mêmes, les attentes explicites et implicites de l'institution ; c'est chercher à savoir ce qui fait la valeur de ce travail, ce qui pose à nouveaux frais la question de l'utilité sociale des sciences, leurs usages sociaux et leur positionnement dans le « régime de vérité » propre à notre temps ; c'est également tenter d'identifier le travail de conceptualisation propre à cette activité et générateur d'apprentissages et de découvertes ; celui-ci va bien au-delà de ce que l'on nomme son activité scientifique. Entrer par l'activité, c'est enfin comprendre comment l'activité du chercheur entre en résonance avec l'activité d'autres professionnels pour produire des résultats et du sens.

---

<sup>2</sup> ATIP : Activité, Travail et Identité professionnelle.

<sup>3</sup> LISEC : Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication : <http://www.lisec-recherche.eu>

## **L'équipe ATIP et l'activité du chercheur**

Le projet de cette journée est d'abord celui d'une équipe de chercheurs décidée à mettre en débat une démarche de recherche qui constitue l'axe méthodologique central de son travail : l'analyse de l'activité. Une mise en débat car il s'agit de retourner un questionnement vers les chercheurs eux-mêmes, devenant ainsi sujet et objet de cette activité.

Aux sources de cette journée d'études, il y a des chercheurs en sciences de l'éducation considérant que l'activité et son analyse sont aujourd'hui au cœur de la compréhension de l'activité humaine et du développement professionnel (Barbier et Durand, 2003 ; Yvon et Durand, 2012). Cette équipe fonctionne dans un laboratoire, le LISEC, au sein duquel elle marque sa différence et sa spécificité en ayant choisi de déplacer résolument des questions d'éducation et de formation de la personne vers ce qui concourt le plus fortement et le plus intimement à son identité : l'activité professionnelle, l'activité en milieu de travail.

Cet intérêt particulier pour l'activité s'exprime d'abord à travers la diversité des approches de l'activité : la didactique professionnelle croise la clinique de l'activité, l'ergologie s'ancre dans les thématiques de l'ergonomie ; mais également des démarches moins instituées, notamment lorsqu'elles soutiennent des recherches-actions (Efros, 2008). Cette diversité montre clairement que, pour l'équipe, les différentes démarches constituent une boîte à outils plus que l'occasion d'un ancrage particulier.

Ainsi, cela fait maintenant plus de dix ans que l'équipe a eu l'occasion d'analyser différentes activités au gré des projets de recherche ; cela explique sans doute la volonté de faire un point d'étape et de nous interroger sur nos manières de mobiliser nos différentes démarches méthodologiques en les articulant. Plutôt qu'une synthèse improbable, cette journée est surtout l'occasion de montrer la diversité des démarches et des objets lorsqu'il s'agit d'interroger une activité singulière : l'activité du chercheur. Cela impose de prendre le temps d'entendre et de tenter de comprendre d'autres points de vue, d'autres modes d'activité de recherche.

Les objectifs de cette journée sont les suivants : d'abord, à partir de cette thématique de l'activité du chercheur et surtout l'intervention de chercheurs issus de différents domaines ou de différentes disciplines, déployer une problématique et entretenir notre propre effort de problématisation ; ensuite, mettre nos présupposés et nos hypothèses sur l'activité en question, ce qui ne va pas de soi : c'est une interrogation sur soi, qui elle-même finit par interroger notre professionnalité toujours émergente (Jorro et de Ketele, 2011) ; enfin, il s'agit de présenter les premiers résultats de nos investigations de cette thématique pour les ouvrir à la discussion.

## **Éléments de problématique**

La problématique au fondement de ce projet de recherche et donc de cette journée comporte plusieurs dimensions : professionnelles, théoriques et sociales. Il s'agit tout d'abord de comprendre ce que fait le chercheur et en quoi son activité est vraiment singulière ; ensuite, de commencer à repérer les implications théoriques d'une telle approche de l'activité, tant pour nos conceptions de la recherche que pour notre travail conceptuel sur l'activité ; enfin, cette problématique nous conduit à identifier le jeu des contraintes et des normes qui organise, structure, soutient cette activité.

### *Une activité comme toutes les activités*

En guise d'ouverture un peu imprudente de la problématique, on posera comme postulat de départ que l'activité du chercheur est une activité comme une autre, comme toutes les activités professionnelles. Ce postulat — comme tous les postulats — ne va pas de soi et oriente nécessairement notre questionnement et ses issues. Ce postulat comporte quelques risques : d'abord, le risque de la banalisation, ensuite le risque de la désacralisation, enfin parce que banalisée et désacralisée, l'activité du chercheur dévoile sa dépendance aux contraintes de l'époque, contestant ainsi l'affirmation d'indépendance de ce professionnel. De ce postulat en découle nécessairement un autre : « l'évidence du caractère extraordinairement hétérogène de l'activité scientifique » (Latour,

2001, 55). Parler de l'activité du chercheur, c'est donc réduire une extrême diversité de pratiques et de situations.

C'est une activité sociale : elle porte ainsi les urgences d'une période historique particulière et d'un contexte socio-institutionnel, mais aussi la prégnance des représentations et des attentes d'une société. C'est tout autant l'activité d'un individu engagé par son histoire et sa subjectivité (Ehn et Löfgren, 2008), qu'un travail toujours en tension entre des contraintes et des normes.

C'est parce qu'elle est une activité — et pas seulement un métier ou un statut, une profession ou une occupation (Tourmen, 2007) — que la recherche est susceptible d'être appréhendée par les démarches d'analyse de l'activité ; entre le prescrit de la science et le réel de la recherche, entre le genre et le style dans le pouvoir d'agir (Clot et Faïta, 2000), entre la puissance de la subjectivité et l'effort d'objectivation, l'activité de recherche est contrainte par un ensemble de régulations internes, théoriques autant que pratiques, et externes, économiques, sociales et politiques.

### *La recherche, une activité spécifique*

La recherche est une activité spécifique ; comme toutes les activités, elle est singulière : la matière sur laquelle elle travaille autant que les produits qu'elle fabrique sont de nature essentiellement théorique. Elle engage des modes de savoirs singuliers, entretenant des rapports particuliers avec les autres savoirs : savoirs pratiques, savoirs d'expériences, imaginaires (Guigue, 2005).

Qu'elles soient humaines, matérielles et financières, les ressources que cette activité mobilise sont elles-mêmes particulières, moins peut-être par leurs sources que par les modalités d'émergence et de circulation de ces sources. Le parcours du chercheur est suffisamment spécifique pour peser fortement sur l'orientation de ses productions (concepts, théories, modèles...). De même, les ressources financières empruntent des canaux bien particuliers tant du point de vue de leurs origines, en amont de la recherche, que de leur valorisation, en aval. Enfin, les temps et les espaces dans lesquels s'inscrit l'activité du chercheur sont spécifiques : la tension

entre le temps long du « progrès scientifique » et le temps court de l'activité quotidienne et de l'urgence de la publication, entre l'espace de « la pailasse » et les réseaux globalisés de validation des produits de cette activité. Les situations dans lesquelles se construit cette activité en deviennent nécessairement spécifiques, même si elles sont infiniment variées dans la vie du chercheur, autant que différenciées entre les chercheurs eux-mêmes.

La valeur sociale de cette activité est elle-même particulière. Entre des enjeux symboliques, condensés dans « l'intégrité scientifique » (Corvol, 2016) et l'éthique de la recherche, cette activité nourrit une réflexivité constante (Blanchet, 2009), condition même de ses avancées. Entre la déontologie d'un métier et les débats de normes, cette activité est traversée en permanence par une exigence d'évaluation qui la condamne à une exposition médiatique et une mise en débat continues (Dayer, 2009). Le réel de cette activité reste pour partie énigmatique (Lefebvre, 2013) ; sa réalité se concentre dans l'impératif de restitution (Piron, 2014) et sa préoccupation de valorisation, condition de sa reconnaissance (Berry, 2009 ; Orléan, 2011).

### *La recherche : une activité, des activités variées*

Chaque chercheur est en réalité engagé dans de multiples activités qui occupent plus ou moins les différents moments de sa carrière (Meunier, Lambotte, Choukah, 2013). En effet, tout au long du processus de la recherche, s'enchaînent diverses activités : de l'élaboration des conditions de la recherche, entre la recherche des financements et la construction du cadre conceptuel, à l'étape de la valorisation des résultats, entre publications et communications, s'articulent différentes activités concernant tout aussi bien l'organisation du processus de recherche que la production de ses résultats, la conception de ses instruments que leur mise en œuvre sur « le terrain ».

Il importe de constater que chaque étape est à la fois particulière, du point de vue notamment des compétences qu'elle implique, et nécessairement duale : entre sa dimension microsociale, le chercheur dans « son laboratoire », et sa dimension macrosociale ;

chaque étape interroge, simultanément, ses conditions d'existence et sa portée sociale et historique. C'est le rôle du travail de problématisation de structurer cette dualité, du travail de conceptualisation, de donner corps à cet ensemble.

### *La recherche : des activités différenciées*

La distinction entre les sciences « dures », les sciences exactes et naturelles, et les sciences « molles », les sciences humaines et sociales, ne va pas de soi, tant du point de vue professionnel qu'épistémologique ; elles sont toutes sociales et recherchent toutes la preuve et la non-falsifiabilité ; les différences ne sont pas forcément là où on les place. Pourtant, en termes d'activité, on peut supposer de grandes différences ; celles-ci concernent notamment les démarches de recherche donc les modes d'organisation de l'activité de recherche ; elles concernent également le caractère collectif de cette activité, une nécessaire activité d'équipe du côté des « dures », une activité plus solitaire, de l'autre côté. Sous l'effet des contraintes économiques et des transformations des politiques scientifiques, l'évolution des pratiques de la recherche tend sans doute à une certaine convergence en la matière.

Les différenciations de l'activité par âges sont sans doute moins liées au vieillissement des chercheurs et à leur renouvellement toujours difficile, qu'à la quasi nécessité actuelle de construire des parcours professionnels qui vont aboutir, pour chaque chercheur, à différencier ses modes d'inscription dans le processus de recherche. L'activité doit donc d'abord être située dans la carrière de l'enseignant-chercheur tout en mobilisant une forte composante intergénérationnelle, cela générant là encore différents modèles de division du travail<sup>4</sup>.

La division fonctionnelle s'impose tant pour des raisons institutionnelles que pour des raisons pratiques. Celle-ci va opposer, tout en les faisant collaborer, le scientifique et le chercheur, le savant et le technicien, l'expert et le novice. Cette

---

<sup>4</sup> Cf. les contributions de Stéphane Guillon et Vanessa Boléguin dans ce recueil.

division fait souvent l'objet de débats, parfois très âpres<sup>5</sup>, rappelant que la place dans le travail est le support de la reconnaissance ; c'est particulièrement vrai dans le milieu de la recherche où les bénéfices symboliques sont à la fois importants et décisifs pour accéder au capital économique, nerf de la guerre de la recherche aujourd'hui.

La recherche n'étant pas préservée du processus historique d'individuation et des politiques d'individualisation dans les organisations, le chercheur est conduit à concevoir son activité sous la forme d'un parcours même si, plus souvent dans les sciences de la nature que dans les sciences de l'homme, les chercheurs sont sommés de travailler ensemble à la fois pour trouver les ressources nécessaires et produire des résultats. Cette individualisation se déployant entre des générations différentes, la lutte pour la reconnaissance y est d'autant plus vive (Guyon, 2014). À l'instar de toute évolution sociale, l'activité de recherche se construit à partir de luttes, réelles ou symboliques, au sein desquelles il s'agit moins de supprimer l'adversaire que d'être reconnu dans son individualité professionnelle (Honneth, 2013). Le système de cooptation qui gouverne le recrutement et l'évaluation dans ce milieu ne fait qu'aiguiser cette dynamique d'activité qui peut s'avérer délétère.

### *La recherche : une activité collective*

La dimension collective n'est assurément pas propre à l'activité de recherche. Elle apparaît en effet comme « un caractère constituant à peu près universel du travail » (Schwartz, 1997, 33), et « constitu[e] un des dénominateurs communs à l'ensemble des activités de travail, un aspect universel du vécu du travail humain (qui se trouvent déclinés dans la multitude des situations singulières), de ce qui est partagé et renvoie au fond universel de l'expérience de tous ceux qui travaillent » (Champy-Remoussenard, 2014). Cependant, dans la recherche, la déclinaison opératoire de cette dimension collective fait apparaître de multiples modèles de

---

<sup>5</sup> Cf. la contribution de Marc Guyon.

fonctionnement pratique et théorique : entre coopération et collaboration, entre division hiérarchique et division horizontale. Portée par des activités de pilotage, de coordination, qui intéressent plus particulièrement certains membres des équipes, elle fonctionne principalement aux interactions verbales et à la circulation des écrits.

Nous avons succinctement présenté quelques éléments de la problématique de l'activité du chercheur, restant sans doute très éloignés de l'exhaustivité. Nous sommes bien conscients que, dans cette journée, la multiplicité des questions que soulève cette problématique sommairement présentée ne pourra qu'être effleurée. Cependant, nous avons construit un programme et organisé cette journée<sup>6</sup> de façon à rendre la réflexion et le débat les plus stimulants et les plus constructifs possible.

## Références bibliographiques

- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un intégrateur pour les sciences sociales ?, *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Berry, M. (2009). Les miracles de la bibliométrie, ou comment scléroser la recherche en croyant bien faire, *Revue du Mauss*, 33, 227-245.
- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique, humaine et sociale, *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 145-152.
- Champy-Remoussenard, P. (2014). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales », *Questions Vives* [En ligne], n° 21.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Corvol, P. (2016). Bilan et propositions de mise en œuvre de la charte nationale d'intégrité scientifique, Rapport au Secrétariat d'État chargé de l'Enseignement supérieur, MENESR.

---

<sup>6</sup> Sous le pilotage efficace et éclairé de notre collègue de l'équipe ATIP, Sophie Kennel, que nous remercions très vivement.

- Dayer, C., (2009). Modes d'existence dans la recherche et recherche de modes d'existence, *Pensée plurielle*, 20, 63-78.
- Efros, D. (2008). Sociologie et approche ergologique des activités de travail : quelles pratiques de connaissance des réalités sociales, *Ergologia*, 0, 39-75.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2008). La vie des émotions dans le monde universitaire, *Ethnologie française*, 2008/2, Vol. 38, 283-292.
- Guigue, M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche, *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, 2005/1 Vol. 38, 93-108.
- Guyon, M. (2014). Le travailler des scientifiques : contradictions de l'engagement de la subjectivité dans le travail, *Travailler*, 32, 75-98.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard.
- Jorro, A. et de Ketele, J.M. (eds) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Latour, B. (2001). *L'activité du chercheur, regard d'un anthropologue*, Paris, INRA Éditions.
- Lefebvre, M. (coord) (2013). Dossier : l'infra-ordinaire de la recherche, *Sciences de la société*, 89, PUM.
- Meunier, D., Lambotte, F., Choukah, S. (2013). Du bricolage au rhizome : comment rendre compte de l'hétérogénéité de la pratique de recherche scientifique en sciences sociales, *Questions de communication*, [en ligne] 23.
- Orléan, A. (2011). *L'empire de la valeur*, Paris, Seuil.
- Piron, F. (2014). La restitution des savoirs, entre courtoisie, transfert de connaissances et geste politique, *Sociologies* [Revue en ligne].
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation permanente*, 133, 9-34.
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification, *Santé publique*, Vol. 19, hors-série, 15-20.
- Yvon, F. et Durand, M. (eds) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, Bruxelles, De Boeck.

# L'activité du chercheur au prisme des ingrédients de la compétence

---

**Louis Durrive**

*Professeur des universités en Sciences de l'Éducation, Faculté de Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg  
LISEC Alsace (EA 2310), équipe ATIP*

**Note :**

*Suite aux débats lors de la journée Thémat'IC de mai 2015, il est apparu que le texte qui suit devait être précédé d'une explication sur la manière d'approcher le terme de compétence par l'ergologie. La compétence en effet peut être entendue dans le « paradigme de la ressource » (cf. les logiques « compétence » dont parle Marc Guyon lors de cette journée Thémat'IC), ou bien, comme c'est le cas ici, dans un paradigme bien différent, celui de « l'usage de soi » (démarche ergologique). La version finale propose une introduction détaillée des hypothèses concernant l'activité humaine et le discours normatif sur cette activité (compétence).*

Nous nous proposons ici d'aborder l'activité du chercheur en utilisant un outil d'analyse proposé par Yves Schwartz (1997), celui des ingrédients de la compétence. Pour la bonne compréhension du modèle, nous en exposons d'abord brièvement les hypothèses.

Les ingrédients de la compétence correspondent à une grille de lecture ergologique. L'approche ergologique ne se définit pas comme une discipline au sens des disciplines scientifiques, car une discipline — quelle qu'elle soit — repose sur une démarche d'objectivation. La démarche ergologique se propose plutôt comme une méthode d'interdisciplinarité selon l'exigence suivante : la condition d'une collaboration interdisciplinaire sera de se doter d'une méthode qui vaudra également pour ce que l'on appelle couramment le dialogue science-société.

En effet, le raisonnement ergologique s'appuie sur la théorie épistémologique de Georges Canguilhem (1904-1995). Celui-ci rappelle que la connaissance ne se constitue pas contre la vie ; elle trouve au contraire son origine dans les problèmes de la vie. *« Le conflit n'est pas entre la pensée et la vie dans l'homme, mais entre l'homme et le monde dans la conscience humaine de la vie. La pensée n'est rien d'autre que le décollement de l'homme et du monde qui permet le recul, l'interrogation, le doute (penser, c'est peser, etc.) devant l'obstacle surgi. La connaissance consiste concrètement dans la recherche de la sécurité par réduction des obstacles, dans la construction de théories d'assimilation. Elle est donc une méthode générale pour la résolution directe ou indirecte des tensions entre l'homme et le milieu »* (Canguilhem, 1992).

La démarche ergologique prolonge cette théorie, notamment avec une double thèse centrale : d'une part, comme tous les êtres vivants, l'être humain interagit en continu avec le monde d'une manière telle qu'il est constamment en posture de recherche et qu'il produit des savoirs, à travers ses actions les plus quotidiennes ; mais d'autre part, si les sociétés humaines sont les seules à avoir produit des chercheurs (scientifiques, savants, sages, etc.), c'est fondamentalement parce que c'est *la manière de chercher et de savoir, propre à l'être humain*, qui se révèle de façon paradigmatique dans une telle spécialisation de l'activité de

recherche, chez ceux qui se font ainsi un métier de « connaître ». Dans cette perspective, donc, l'originalité de l'activité du chercheur doit certes être revendiquée, mais on comprendra d'autant mieux ce qui en fait la spécificité qu'on la réinscrira dans la tension (continuité et rupture) qu'elle entretient avec l'activité en général : la vie sociale et le travail.

Or, pour ce faire, la démarche ergologique propose de partir de l'activité concrète de travail pour y analyser *ce qui y fait savoir, ce en quoi elle est recherche* — en répondant par exemple à la question : qu'appelle-t-on *la compétence professionnelle* ? Cela permettra en effet de mieux comprendre (en comparaison) quelles sont les spécificités de l'activité du chercheur, et d'envisager les conditions non seulement d'un dialogue mais d'une interfécondation entre ces deux formes de savoir, ces deux modalités de recherche.

Pour aller vite, on pourrait dire que le raisonnement ergologique consiste à regarder l'humain comme un être qui, contrairement aux autres vivants, ne se contente pas d'exister, de vivre à côté de ses semblables. « *Les hommes ne se contentent pas de vivre en société, ils produisent de la société pour vivre* » écrit Maurice Godelier (1984). Autrement dit, ils produisent et traitent en permanence des normes et des valeurs. D'où la manière d'approcher l'activité humaine pour l'ergologie : l'activité est une tension permanente entre un *effort de vivre* et un *effort de connaître* :

- l'effort de vivre veut dire : se battre avec les contraintes qui ne cessent de resurgir dans le présent ;
- tandis que l'effort de connaître signifie que l'on cherche à les anticiper, à avoir sur elles une forme d'initiative — par un double découpage au plan conceptuel, mais aussi axiologique. Car anticiper, ce n'est pas seulement catégoriser, c'est aussi hiérarchiser ; c'est nommer (désigner, départager) et normer (organiser en fonction de certaines valeurs, donner une priorité).

La perspective ergologique considère donc les savoirs issus de l'expérience et la posture de recherche, constitutive de l'agir, comme des efforts de construction interprétative à propos du réel

des situations. C'est pourquoi, en tant que méthode d'interdisciplinarité fondée sur le « dialogue science-société », la démarche ergologique vise à faire émerger les points de vue. Elle relève donc de l'interprétation comme champ d'étude, plutôt que comme discipline — un peu comme l'herméneutique, mais en insistant davantage sur la nécessité du débat et sur le caractère polémique des interprétations.

Explicitons un peu plus ce que signifie l'idée qu'un point de vue pourrait ainsi constituer un savoir d'expérience et une posture de recherche.

Le réel ne cesse jamais de nous surprendre, il est impossible de l'anticiper exhaustivement ; et réciproquement, l'être humain ne renonce jamais à reprendre l'initiative sur lui. Autrement dit, nous sommes des êtres historiques, embarqués dans une course-poursuite indéfinie entre adhérence (expérience des pesanteurs du réel) et désadhérence (connaissance pour les dominer — grâce à un double découpage, logique et axiologique).

Dans ce schéma, penser est une activité : *je pense* toujours grâce à un effort de désadhérence (de décollement par rapport au monde, pour le dire comme Canguilhem), mais forcément en adhérence parce que j'appartiens à une réalité historique. Je pense dans la réalité et avec la réalité de mon temps. Je pense « la réalité » car c'est elle mon objet de pensée — et je pense « pour » cette réalité puisque l'effort de connaître prend son sens dans l'effort de vivre : la connaissance est au service de la vie. *C'est le vivant humain qui étudie, réfléchit — et c'est aussi lui qui fait l'histoire, transforme le monde au jour le jour.* L'effort de connaître oblige à s'éloigner des points de vue, oblige à une neutralisation tendancielle — mais l'effort de vivre oblige à l'inverse à une déneutralisation systématique, car on ne vit pas sur un mode neutre. On ne vit que dans un point de vue, celui qui justement va faire l'histoire qu'on est en train de vivre.

Cette représentation très dialectique de l'activité nous préserve d'une séparation injustifiée entre « connaissance » d'un côté et « action » de l'autre. Chercheur en bibliothèque ou bien ouvrier sur un chantier : je suis toujours en activité, mais avec des degrés de

désadhérence qui sont variables. Ainsi le chercheur, ce « travailleur de la preuve » comme l'appelle Bachelard, est à *la fois* un travailleur comme un autre, pris dans les débats entre normes et renormalisations — et un travailleur un peu particulier, dans le sens où il veut servir une exigence de connaissance toujours plus pleine et cohérente de la réalité — une réalité qu'on n'a jamais fini de construire ensemble, sur la base d'un réel qui nous résiste.

Nous l'avons dit, l'approche ergologique se place dans la filiation de Georges Canguilhem. En se faisant lui-même disciple de Bachelard, Canguilhem prône une grande rigueur du concept, selon le projet scientifique d'une connaissance détachée des points de vue, capable de reconstruire un réel « inhumain », c'est-à-dire où le seul critère de vérité est l'objectivité. Historien des sciences, il ne cesse de débusquer les points de vue masqués par le fait que le chercheur est lui-même en activité, donc s'exprimant à partir d'un certain point de vue. Le chercheur, celui qui cherche à connaître, c'est forcément *quelqu'un* : le réel ne se connaît pas tout seul. Et pourtant ce quelqu'un cherche à saisir une réalité « sans lui », hors de tout dérangement du fait de sa présence.

Mais en même temps, et c'est toute la force dialectique de sa pensée, Canguilhem défend l'irréductibilité des points de vue, de l'existence, comme perspective originale sur la réalité. Une perspective qui n'est pourtant pas entièrement de l'ordre du subjectif, l'affaire d'un sujet — car cette perspective dit quelque chose de la réalité. Exister, c'est revendiquer : revendication d'être au centre de la situation, capable par son interprétation des normes, par son expérience normative, de donner une cohérence à la situation, d'orienter les faits, de faire histoire, de dynamiser le monde réel en le mettant en mouvement. Ainsi face à la connaissance scientifique, il existe dans cette optique quelque chose comme un « savoir d'expérience » qui est dans un rapport double avec la connaissance : commensurable sous un certain angle (ce savoir-là intéresse la science, il peut dialoguer avec elle, car il a quelque chose à lui apporter) et incommensurable sous un autre angle (il est irréductiblement différent, parce que le point de vue va au-delà des faits, il touche à l'esprit de la situation).

Connaissance et savoir ne sont pas juxtaposés, ce sont deux activités cognitives qui s'épaulent l'une l'autre : l'effort de connaître, au sens de saisir les chaînes de déterminismes, les causes et les effets, est sans cesse relancé par ce que peut lui apprendre la vie, l'activité comme « vécu en situation et raisons d'agir, selon tel ou tel point de vue ». Et réciproquement, l'activité humaine et sociale se déploie davantage grâce aux normes antécédentes issues d'une maîtrise des déterminismes toujours plus large.

### **Les six ingrédients de la compétence du chercheur**

Les six ingrédients de la compétence sont une grille qui vient à l'appui d'un discours sur *l'activité regardée d'un point de vue ergologique*. Les « ingrédients » ne sont pas des critères mais plutôt des indicateurs de problèmes : ils pointent chacun vers une autre dimension de l'activité, et on ne saurait évaluer toutes ces dimensions de la même manière. Et ce n'est pas une « combinatoire » dans la mesure où il est impossible de dénombrer (ni *a fortiori* d'ordonner) les éléments constitutifs d'un ensemble bien circonscrit. Pour parler de la compétence, Y. Schwartz a choisi une formule qui exprime le paradoxe de parler de quelque chose d'incontournable et dont on ne fait pourtant pas le tour : *un exercice nécessaire pour une question insoluble* (Schwartz, 1997).

Dans le modèle des ingrédients, l'agir observable est placé en troisième position, pour une raison simple : il est toujours au moins une articulation d'un modèle général (désadhérence) et d'une situation spécifique (adhérence), d'un type et d'un cas. C'est d'ailleurs là-dessus que repose la confusion entre faire et agir : lorsqu'on veut automatiser le travail humain en considérant qu'agir ne serait que « faire quelque chose » de manière neutre, on dégage les deux dimensions précédant l'acte (paramétrer le type et le cas) pour finalement le transformer en action programmable. On oublie que l'acte est porté par un acteur, il n'est donc jamais neutre.

Les ingrédients de la compétence ne s'arrêtent donc pas au numéro trois de la liste, justement parce que l'agir compétent n'est pas qu'une question d'articuler le type et le cas... Les trois ingrédients supplémentaires font tous référence à l'acteur qui est dans l'acte et non pas à côté de lui, comme le laisserait croire une définition trop technique de l'acte, qui surajoute de l'humain au technique. Et ces ingrédients sont « récurrents », autrement dit : ils viennent dynamiser en quelque sorte les trois premiers. C'est une manière de rendre compte de l'investissement subjectif sans greffer un sujet sur un acte. *L'acteur fait l'acte et l'acte fait l'acteur.*

Pour résumer et appliquer le modèle à l'activité de l'enseignant-chercheur :

- a) Le premier ingrédient, ce sont les connaissances objectives qui seront mobilisées dans l'activité. On se représente facilement ce qu'elles recouvrent chez un chercheur, spécialiste de la désadhérence. Cependant, en regardant de près l'exercice du métier, on s'apercevra de la grande diversité de ce registre du conceptuel. Ce ne sont, bien sûr, pas seulement les modèles théoriques que le chercheur manipule dans son activité, ce sont aussi toutes les tâches du quotidien, celles qu'exige l'organisation de la recherche (et de l'enseignement), avec ses règles, ses principes, ses normes antécédentes...
- b) Le deuxième ingrédient, c'est la maîtrise de la situation rencontrée, dans l'adhérence : rencontrée très concrètement avec tout ce que l'on est : avec son « soi », y compris son corps physique. Ce sont les savoirs d'expérience, issus d'une longue fréquentation d'un milieu : savoirs au sens d'une perspective sur ce milieu — et qui permettent de s'y sentir « comme un poisson dans l'eau » ; des savoirs qui ne sont pas forcément formulés, et qui sont souvent incorporés. Le chercheur anticipe d'autant mieux ce qu'il doit faire qu'il évolue dans un milieu où il a incorporé un implicite, des manières de s'y prendre, propres à une histoire locale et aux interfaces de toute nature.
- c) Le troisième ingrédient, c'est l'agir en tant que tel : l'habileté, le doigté dans les solutions qui sont trouvées, la

manière de débrouiller — fil à fil — l'écheveau des problèmes qui se posent. C'est l'ingrédient des renormalisations, c'est-à-dire les actes (observables) que l'on a posés au bout d'un certain nombre de délibérations (invisibles). C'est la manifestation concrète d'une ingéniosité pour trancher le fameux écart prescrit-réel, autrement dit l'articulation du premier et du deuxième ingrédient. C'est l'art de trouver la bonne réponse au bon moment, le point d'inflexion, le « *kairos* » des Grecs : dans la résolution des problèmes au sens large, que ce soit dans un projet de recherche, dans la rédaction d'un article, dans un temps d'enseignement, dans la rédaction d'un rapport ou encore dans l'organisation d'un travail d'équipe.

Les trois premiers ingrédients décrivent l'acte, les trois suivants font référence à l'acteur qui va se ressaisir de son acte comme par récurrence, le modifiant ainsi qualitativement, indéfiniment. Voici donc l'acteur :

- d) Le quatrième ingrédient, c'est en quelque sorte la pierre angulaire de l'agir : c'est le débat de normes. Personne n'échappe à la gestion des contradictions entre ce qui vaut pour soi et pour les autres, mais on peut sans doute reconnaître dans l'activité du chercheur une sorte de paradoxe. Il tente héroïquement de dire quelque chose d'objectif à propos de ce monde, qui ne dépende pas de ses valeurs, de son point de vue — alors qu'il est immergé dans le temps, avec son corps, son histoire, son expérience et ses limites. Le chercheur est en réalité pris dans des débats de normes permanents, par exemple lorsqu'il doit trouver des compromis avec la logique gestionnaire, voire marchande, de son activité — des compromis qui peuvent contrarier les priorités qu'il veut se donner dans ce qu'il estime être son vrai travail, celui de la preuve, du service public, du bien commun.
- e) Le cinquième ingrédient découle du précédent : il fait référence à la mobilisation de soi dans l'agir, à l'usage de soi, aux ressources personnelles sans lesquelles l'agir serait réduit au « faire », c'est-à-dire à une suite mécanique d'opérations neutres. Là aussi, on peut voir un paradoxe dans l'activité du chercheur. On aurait tendance à penser que

cette activité est entièrement cérébrale et que la recherche serait une affaire de logique pure. En réalité, comme l'indique Georges Polya (1962), résoudre un problème est une question de basculement, non pas le simple produit d'un raisonnement logique. Ce basculement, c'est de faire face au « vide logique » (Canguilhem, 1992). Seul l'humain en est capable parce qu'il risque l'erreur, l'errance. Risquer, c'est « faire usage de soi ». On dit que, à celui qui lui demandait comment il trouvait ce qu'il cherchait, Newton aurait répondu : « en y pensant toujours ». Quel est le sens de ce « y » ? se demande Canguilhem<sup>7</sup>. C'est pressentir l'inconnue, errer au nom d'une insatisfaction qu'aucun ordinateur ne connaîtra jamais, parce qu'il est incapable d'un usage de soi. C'est cet usage de soi, plus ou moins mobilisé, qui est récurrent et c'est lui — dans ce modèle des ingrédients — qui dynamise l'acte lui-même.

- f) Le sixième ingrédient fait référence à autrui : celui qui agit n'est jamais seul, son activité trouve son origine (ingrédient n°1) et sa destination (ingrédient n°6) chez les autres. Concernant le chercheur en activité, nous pouvons y reconnaître un dernier paradoxe. Chercher est un exercice *a priori* d'artisan solitaire et pourtant le métier impose d'imaginer sans cesse de nouvelles manières de travailler ensemble. Le chercheur est inséparable d'une communauté scientifique, d'une « union des travailleurs de la preuve » disait encore Bachelard (1949) — et comme chacun sait, le Web en est l'illustration, puisque la technique a été mise au point par les chercheurs du CERN à Genève pour répondre aux nécessités de leurs échanges. Cependant les synergies ne sont pas simples à mettre en place et relever des défis en commun est certainement la dimension critique du métier. C'est toute la société qui est concernée par l'activité du chercheur. Comme l'écrit Yves Schwartz (2012) : « *dans nos*

---

<sup>7</sup>Selon l'expression de Canguilhem (1985) : « Pas d'invention sans conscience d'un vide logique, sans tension vers un possible, sans risque de se tromper. Quand on a demandé à Newton comment il avait trouvé ce qu'il cherchait, il aurait répondu « *En y pensant toujours* ». Quel sens faut-il reconnaître à cet « y » ? Quelle est cette situation de pensée où l'on vise ce qu'on ne voit pas ? Quelle place pour cet « y » dans une machinerie cérébrale qui serait montée pour mettre en rapport des données sous contrainte d'un programme ? ».

*sociétés démocratiques, aucun État ne peut contourner l'aspiration au — et la valeur du savoir, l'accès le plus large possible au patrimoine scientifique. Cela apparaît comme une valeur de bien commun dont il doit s'affirmer le garant ».*

## **Références bibliographiques**

- Bachelard, G. (1949) *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF. 224 p.  
Ch. III.
- Canguilhem, G. (1985). Le cerveau et la pensée. In *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences*. Paris, France : Albin Michel.
- Canguilhem, G. (1992). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin.
- Godelier, M. (1984). *L'idéal et le matériel*. Paris. Fayard.
- Polya, G. (1962). *Comment poser et résoudre un problème*. Paris. Dunod. 240 p.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation permanente*, 133, 9-34.
- Schwartz, Y. (2012). Ce livre fait réfléchir : préface. In Alvarez, D. *Le travail occulte en production académique*. Toulouse : Éditions Octares. 132 p.

## **1/ Prescrit-réel : les enseignements de l'ergonomie francophone et de l'ergologie.**

L'ergonomie de l'activité (par rapport à l'ergonomie du produit) a développé le concept d'écart entre le prescrit et le réel, ou *travail prescrit-travail réel*.

Cette distinction « prescrit-réel » s'est révélée très féconde et cela depuis plusieurs décennies, pour pointer en quelque sorte ce qui restait dans l'ombre à la grande époque du *taylorisme* : la réalité du travail, ce que rencontre le travailleur comme obstacles lorsqu'il entreprend de réaliser la consigne. On peut dire que ce couple *prescrit-réel* aura participé à la déconstruction d'une représentation étriquée du travail.

Le concept est tout de même critiqué. Qu'est-ce que veut dire : parler du « travail réel » ? Est-ce qu'on ne répond pas à l'arrogance du capital qui prétend organiser la réalité que vivent les gens par une autre arrogance (*hubris*), celle du travail qui aurait soi-disant un accès privilégié au réel du travail ? En réalité, il y a un malentendu qui court le plus souvent. L'expression « travail réel » veut désigner justement les limites de notre capacité à conceptualiser à l'avance une situation de production. Il s'agit de pointer vers ce réel auquel on n'a pas accès, à la fois pour rester dans une certaine humilité lorsqu'on a l'ambition de tout organiser et aussi pour entretenir le souci de chercher à connaître. Le « travail réel », c'est une énigme c'est-à-dire, contrairement au mystère, quelque chose qui est accessible à la raison. C'est une convocation permanente à connaître les situations de travail.

Donc voilà pour l'ergonomie. Je voudrais dire encore combien ce concept est productif. Il nous oblige à sortir d'une vision simpliste du travail. Il y a une différence entre « ce qu'on demande » et « ce que ça demande » au travaillant. On pourra faire travailler cet outil conceptuel pour le cas du chercheur. Mais il est vrai que l'ergonomie est positionnée dans le champ du travail uniquement.

L'écart prescrit-réel est une référence directe au rapport de travail, au rapport de subordination.

\*\*\*

C'est là la différence avec l'ergologie. Dans la perspective ergologique, on parle d'activité très largement, au sens d'activité humaine. L'activité, dans ce champ d'étude qu'est l'ergologie, n'est pas synonyme de travail. En revanche, l'expérience de travail est un moment de l'activité humaine. Le point de vue de l'ergologie est un point de vue anthropologique. Cela permet de rejoindre l'ergonomie sur beaucoup de points, en matière d'analyse du travail, mais aussi de déborder la seule question du travail pour la resituer dans une problématique humaine.

L'écart entre le prescrit et le réel fait référence au point de vue du travailleur confronté à une consigne qui ne recouvre pas la réalité qu'il affronte. Le vocabulaire ergologique utilise le couple « adhérence-désadhérence ». La désadhérence désigne la faculté de prise de distance qui est le privilège de l'humain : celui du langage, des concepts ordinaires, quotidiens qui constituent les savoirs ordinaires, expérientiels — et à l'extrême celui des concepts scientifiques, de la connaissance scientifique.

L'adhérence, c'est l'opposé de la distance : c'est le contact, la proximité avec la situation vécue ici et maintenant. Au fond pour l'ergologie, l'activité est un va-et-vient permanent entre adhérence et désadhérence, entre la plongée dans le moment à vivre et la distance relative que je prends (grâce à des gestes professionnels, des techniques, des savoirs pratiques, des théories élaborées : donc des degrés différents de désadhérence).

L'effort de connaître est un effort tendu vers la neutralisation, l'élimination des points de vue enracinés localement. L'effort de vivre, c'est le mouvement inverse : c'est l'effort tendu vers l'ici-maintenant, le moment à vivre, pour vivre, en aménageant son milieu de vie.

L'effort de vivre est rendu possible par l'effort de connaître. Et en retour, connaître, c'est une modalité du vivre (et on le verra à propos de l'activité du chercheur). Pour vivre, on doit rendre le

monde intelligible, donc catégoriser, s'arracher au présent pour généraliser et dominer conceptuellement la situation.

Mais cette désadhérence conceptuelle ne suffit pas à comprendre ce qui se passe dans l'effort de vivre. On ne vit pas dans la neutralité : vivre, c'est polariser, c'est évaluer, donner de la valeur, préférer ou rejeter. Ceci pour dire que les catégories qui vont nous permettre de penser et de rendre le monde intelligible, vont aussi servir à organiser et reproduire la vie sociale. La catégorie est déneutralisée, elle est assortie d'une valeur, elle devient une norme.

Autrement dit, la désadhérence conceptuelle se double d'une désadhérence axiologique, c'est-à-dire d'une sorte de « monde de valeurs » qui anticipe les situations à vivre et qui va être mis à l'épreuve du moment de vie. C'est à partir de là que se créent les temps collectifs et les « nous ».

On vit dans un monde qualifié : un terme qui veut dire à la fois nommer (donc catégoriser) et normer (donc organiser en fonction de certaines valeurs).

## **2/ L'activité du chercheur**

À partir de ces concepts, on peut questionner l'activité de l'enseignant-chercheur. Le chercheur passe pour un intellectuel : mais il est confronté à la réalité ; il n'est pas dans une sorte de désadhérence étrange, mais bien dans un va-et-vient entre adhérence et désadhérence, à des degrés divers. En un sens, l'activité du chercheur est commensurable avec tous les autres métiers. Mais on devine déjà la spécificité de son activité, car la désadhérence sera en quelque sorte sa spécialité.

Le va-et-vient est déjà dans la prise en considération de tout ce qui est général dans la situation du travail du chercheur (les règles, normes [*norma*], principes, tâches) et d'un autre côté, des configurations singulières, propres à la situation de chacun. L'activité de la personne, du « travaillant », se tissera dans une tension permanente entre ce registre du général et ce registre du spécifique.

On verra par exemple avec qui coopère le chercheur : comment il s'inscrit dans l'espace et le temps, dans quelles formes de division du travail il opère ; dans quels réseaux il évolue. Chacun peut en effet s'inscrire individuellement ou collectivement, dans plusieurs continuités scientifiques et intellectuelles. À chaque fois, c'est au cas par cas que se construisent les patrimoines en fonction de ceux dont on se sent l'héritier.

L'activité du chercheur comme de toute personne qui travaille, est faite d'une suite de nœuds, qu'on appelle des débats de normes. Ce sont des moments de choix, des arbitrages, des décisions à prendre, jamais évidentes, jamais jouées d'avance. Ces débats de normes sont innombrables, mais ils ne se laissent pas voir dans la généralité. Ils ne sont pas non plus noyés dans l'anecdote : les débats de normes sont des tensions entre les principes ou les façons de faire d'un côté — et de l'autre côté, toute l'épaisseur du moment à vivre.

L'activité du chercheur, ce sera la gestion de son temps, en autonomie relative car s'il jouit d'une certaine marge de manœuvre dans la programmation de son travail, il doit sans cesse opérer des choix, faire des compromis, entrer en confrontation, en conflit avec des valeurs parce que toujours renvoyé à lui-même, du fait de cette autonomie.

L'activité du chercheur, ce sera son travail en équipe, avec des dénivellations (la répartition hiérarchique du travail) et des contre-dénivellations (les synergies entre collègues), qu'il va devoir prendre en compte dans la gestion des responsabilités, des projets, des moments de régulation.

L'activité du chercheur, ce sera le moment de la maturation des idées, du choix des orientations de recherche, des ordres de priorité à trouver selon les différents critères de l'évaluation de la recherche, dans un contexte de mise en concurrence des équipes, d'envahissement des critères de rationalisation, de rentabilité, parfois difficilement compatibles avec la recherche. Ce qui amène le chercheur, au jour le jour, à négocier son emploi du temps, à chercher de nouveaux équilibres entre l'investissement auprès des étudiants et la recherche proprement dite...

Le chercheur, comme toute personne en activité, va faire usage de lui-même pour tenter de conserver l'initiative sur les multiples déterminations qui pèsent sur lui. Il va agir dans un monde de valeurs, propre à nos sociétés modernes : valeurs dites « dimensionnées », celles en gros du secteur marchand — et valeurs « non-dimensionnées », celles qui correspondent au bien commun, à l'éducation, à la santé, à la justice, à la démocratie... Comment faire son métier dans une tension entre ces valeurs dimensionnées et non-dimensionnées, par exemple comment rester fidèle à son engagement d'enseignant et de chercheur dans une société qui subit toujours davantage les pressions du secteur économique et marchand ? Ce sont là des questions qui sont gérées par chacun dans son activité.

Échanger sur son activité, c'est à une autre échelle se donner collectivement les moyens de donner plus de visibilité aux débats de normes et chercher ensemble de nouveaux équilibres. Cette dimension d'échange ouvre à la fois sur une dimension de connaissance et sur des perspectives de transformation du milieu.

# **Commentaire sur *désadhérence*, travail ordinaire & compétence : sauvons le travail de recherche**

---

**Marc Guyon**

*Chercheur associé au Centre de Recherche sur le Travail et le Développement  
Conservatoire National des Arts et Métiers.*

## **Introduction**

Partant du conflit entre l'homme et le monde dans la conscience humaine de la vie, Canguilhem définit pour Louis Durrive la pensée comme un décollement, de l'homme et du monde, et la connaissance comme une recherche de sécurité. Cette recherche de sécurité passe par la construction de théories d'assimilation pour résoudre les tensions entre l'homme et le milieu. Le prolongement ergologique (Schwartz et Durrive, 2003) s'appuie sur une double thèse centrale : l'homme interagit avec le monde, constamment en posture de recherche et producteur de savoir ; la manière de chercher et savoir des humains apparaît paradigmatique dans la spécialisation de ceux qui se font un métier de connaître.

Dans cette communication, je propose de questionner les conceptions sous-jacentes à l'activité des chercheurs professionnels

pour montrer que le travail de recherche est une ressource essentielle de l'activité de travail dans un premier temps et qu'il doit être distingué du travail de la connaissance des scientifiques professionnels dans un second temps. Ensuite, je mettrai en doute la pertinence de rendre compte de ce travail de recherche à partir d'une approche « compétence(s) »<sup>8</sup>.

### **La recherche professionnelle et le travail de recherche**

Une certaine tradition épistémologique a souvent présenté le chercheur, sous la figure du savant, comme un être d'exception, qui se soumettrait volontiers à une ascèse caractérisée par un habitus contemplatif et une forme de désintérêt orienté vers la recherche de la connaissance. Cette conception est à rapprocher de celle de l'épistémologie classique — celle de Bachelard dont Canguilhem est l'élève — comme la qualifie Latour (2001). Cette conception infiltre les prémisses du raisonnement qui amène à considérer que l'activité du chercheur professionnel serait paradigmatique de l'activité humaine. Cela ne tient pas compte à mon sens d'une nécessaire mise en perspective basée sur des travaux qui ont justement eu pour finalité de remettre en cause cette conception soupçonnée de positivisme voire de conformisme.

Latour, et à sa suite le courant fort en sociologie des sciences, s'est évertué à dénaturiser l'activité du chercheur en allant dans les laboratoires voir la science en train de se faire et démystifier la science telle qu'on (se) la raconte. Pour accroître encore notre compréhension du travail réel des chercheurs, la clinique du travail permet l'investigation de l'engagement subjectif des chercheurs dans le travail scientifique (Guyon, 2014), que je propose d'illustrer en discutant dans un premier temps les deux premiers ingrédients de la compétence à savoir *la désadhérence* et *l'adhérence*,

---

<sup>8</sup> Nous faisons référence ici aux différents débats « compétence » versus « compétences ».

respectivement *le concept* et *l'historicité* dans le texte initial de Schwartz (1997).

### *Les savoirs objectifs (de la désadhérence<sup>9</sup>) et le travail de recherche.*

Les savoirs scientifiques se présentent sous la forme de résultats, de théories, de méthodes, de concepts... Ils ne correspondent pas à une pratique mais à des résultats produits par les pratiques réelles des chercheurs. Latour (1996) définit les activités des chercheurs comme des activités cognitives usuelles, mais appliquées à des traces originales. Ces traces sont appelées à devenir des faits, des concepts, des théories... C'est pourquoi, comme le chercheur est un travailleur du concept, de *la désadhérence*, il n'est pas possible de considérer que les savoirs théoriques de la *désadhérence* sont étrangers aux pratiques de l'adhérence car ils sont produits par des chercheurs dans l'adhérence. Latour considère que les faits sont fabriqués en laboratoire pour être durcis au point de ne plus être contestables. Ce processus est quand même réversible. Comment une connaissance ne serait plus objective après l'avoir été ? Elle ne serait plus neutre ? En réalité, notre conception de l'objectivité fait l'impasse sur la subjectivité qui est une ressource pour produire la connaissance. Sans cette conception de l'objectivité, l'effacement de la subjectivité, le chercheur ne peut plus se prévaloir d'autant de certitudes quant aux savoirs théoriques de *la désadhérence*.

En réalité, il existe des domaines où les stratégies déployées par certains chercheurs scientifiques consistent plutôt à créer du doute, à cacher des informations, à détruire de la connaissance. D'ailleurs, si les chercheurs produisent des connaissances scientifiques, c'est aussi parce qu'ils détruisent des connaissances scientifiques qui sont alors considérées comme obsolètes. C'est une spécificité du métier de chercheur professionnel vis-à-vis de ces fameux savoirs scientifiques qui apparaît lorsque l'on s'intéresse à l'activité réelle

---

<sup>9</sup> Dans la suite de cet article nous considérerons les savoirs scientifiques pour utiliser un vocabulaire qui nous est plus familier et qui nous paraît pertinent dans le cadre de cette communication.

des chercheurs scientifiques. Il n'est pas possible de la mettre en évidence à partir de l'activité de *renormalisation* qui serait posée comme un postulat dont les conditions concrètes ne sont pas discutées.

Les ergonomes, qui s'intéressent aux conditions concrètes de travail, ont montré qu'il ne saurait y avoir de travail d'exécution *stricto sensu*. C'est pourquoi nous pouvons identifier le travail de recherche comme un travail ordinaire partagé par tous dans le travail. En ce sens il est primordial. La profession de chercheur scientifique présente alors cette originalité que le travail de recherche en constitue son cœur de métier et qu'il y fait l'objet d'une exploitation. Mais l'étude de l'activité des scientifiques professionnels n'est pas superposable à cette activité que nous nommons « travail de recherche » car connaître n'est pas chercher, aussi le travail de la connaissance des scientifiques professionnels doit être distingué du travail de recherche et ils ont bien d'autres activités que de chercher ou connaître.

### *Le travail ordinaire (dans l'adhérence) et le travail de recherche.*

Étudier l'activité du chercheur comme une activité de travail ordinaire exige (dans l'adhérence de la situation) de prendre en considération les enjeux du travail. Si nous regardons du côté des relations sociales de domination, il n'est pas exact de dire qu'il n'y a pas de lien de subordination pour le chercheur. Beaucoup de chercheurs ont un contrat de travail qui montre formellement ce lien de subordination. En France, ceux qui sont fonctionnaires dépendent du statut général de la Fonction publique qui lui aussi montre formellement ce lien de subordination. À cela il convient d'ajouter le rôle de la communauté des pairs qui naturalise en son sein rapports de domination et relations de domination au bénéfice des dominants du champ (Bourdieu, 1976). Ils peuvent, selon cet auteur, en toute impunité exercer le monopole de décider de ce qui est scientifique et de ce qui ne l'est pas. À partir des investigations cliniques du travail, nous pouvons confirmer l'importance des enjeux de reconnaissance pour les chercheurs, notamment pour

obtenir les moyens de travailler, poursuivre leurs recherches et continuer à exister professionnellement. Dans le système français de recherche, l'évaluation portée par de nouveaux dispositifs, au sens foucauldien du terme, oriente en grande partie l'attribution de la reconnaissance du travail et l'attribution des moyens pour mener ses recherches. Cette relation entre les dispositifs d'évaluation et l'attribution de la reconnaissance, y compris les moyens de travailler, est variable selon les communautés et les conditions concrètes de travail.

Elle est caractérisable par la prégnance de l'évaluation dans l'activité des chercheurs professionnels mais aussi de la fraude (Fang, Steen et Casadevall, 2012) et de la priorité (Merton, 1957), c'est-à-dire la paternité des résultats reconnus comme significatifs et originaux. Ces éléments qui ne sont pas nouveaux ont déjà été répertoriés dans la littérature scientifique. Merton considérait que la culture professionnelle de la recherche était anxiogène du fait de l'importance accordée à l'originalité. Ainsi les disputes sur les priorités trouvaient leurs origines dans le fonctionnement même de l'institution scientifique et non dans le caractère psychologique des protagonistes. De même Weber notait les implications en termes de souffrance sur la vie d'âme des futurs professeurs et des professeurs des sacrifices demandés par la carrière scientifique (Weber, Aron et Freund, 2002). Les dispositifs d'évaluation actuels sont propices, cela dépend bien sûr de la façon dont les communautés de recherche s'en saisissent, à l'amplification de la compétition dans une profession qui n'en avait pas forcément besoin (Guyon, 2012) car c'est sûrement l'une des professions où cette compétition est la moins questionnée par ceux qui en sont les leaders (Fagot-Largeaut, 2013).

La source principale de ces difficultés ne réside pas dans le caractère psychologique des scientifiques quand bien même certains d'entre eux, tolérés par l'institution, pourraient sembler particuliers, mais bien dans les conditions matérielles, organisationnelles et sociales qu'il convient d'apprécier dans l'analyse des situations de travail. Il n'en demeure pas moins que ces chercheurs professionnels sont aussi des êtres humains qui ont

une psychologie. Pour notre propos, leurs subjectivités, qui les constituent en sujets humains et non en statues pensantes, s'expriment à travers ces difficultés.

Il faut s'intéresser aux enjeux sociaux et psychiques de production des connaissances scientifiques dans l'arène du travail. Comment est attribuée la reconnaissance du travail des chercheurs si cette reconnaissance oriente la connaissance ? Que font les chercheurs pour obtenir cette reconnaissance qui oriente les conditions psychiques et matérielles futures de leur travail ? Qu'est-ce que cela fait aux chercheurs de faire ce qu'ils font pour obtenir cette reconnaissance ?

### **De quel travail du chercheur la compétence est-elle le nom ?**

#### *Le travail des scientifiques et le travail de recherche.*

La recherche scientifique est une profession où la compétition peut être très élevée. Le niveau d'engagement requis pour pouvoir y exister peut alors comporter certains risques pour l'estime de soi et même la santé à travers les enjeux de reconnaissance et leurs résonances en termes d'identité professionnelle. Une autre spécificité du métier du chercheur que nous avons notée tient à son rôle dans la production des connaissances scientifiques, son activité ne peut être considérée comme extérieure aux savoirs scientifiques. Elle est à la fois pénétrée, influencée par des savoirs scientifiques et pourtant elle participe aussi à la constitution de ces savoirs scientifiques.

De la même façon, le travail d'objectivation requiert un engagement de la subjectivité, mais cet engagement peut prendre des formes apparemment paradoxales qui confrontent les chercheurs à des contradictions (Guyon, 2014). Ils doivent être d'un côté originaux et créatifs. D'un autre côté, ils doivent se soumettre à des jugements de conformité extrêmement rigoureux. D'un côté ils doivent être très intuitifs et d'un autre côté ils doivent se méfier de leurs subjectivités. La contradiction est d'autant plus

forte que la méthode objective, au sens de la réification de ce sur quoi elle est appliquée, contribue à la défense de la subjectivité du chercheur.

Nous avançons que nous ne pouvons pas opposer objectivité et subjectivité aussi radicalement sans réifier ces deux notions. Nous rejoignons la distinction que fait Latour (2001) entre recherche et science et que je reprends à mon compte en avançant que la recherche et la production de connaissances (scientifiques) ne sont pas une seule et même activité. L'activité de recherche ne vise pas uniquement à réduire le doute, elle peut aussi créer du doute en remettant en cause des connaissances antérieurement considérées comme incontestables. Il n'est pas certain non plus que la connaissance vise à réduire l'incertitude notamment parce que connaître peut amener à reconnaître que l'on sait finalement bien peu de choses. La production des connaissances nécessite tout un ensemble d'activités de mise en conformité et d'acceptation vis-à-vis des communautés de recherche et des experts qui s'éloignent de l'activité de recherche proprement dite.

Nous pouvons observer une division du travail au sein des structures de recherche entre ceux qui sont proches du front de la recherche — les doctorants, les chercheurs non statutaires, les personnels d'appui à la recherche, ... — et ceux qui sont proches du front de la production et de la valorisation des connaissances — les chercheurs statutaires. La construction de la connaissance échappe pour partie à ceux qui font la recherche et réciproquement le lien avec la recherche devient plus ténu au fur et à mesure que l'on monte dans la hiérarchie des chercheurs scientifiques.

*À quoi sert la compétence du chercheur pour le travail de recherche ?*

Parce qu'il est au cœur des activités de résolution de problème et de production d'astuce, le travail de recherche peut avoir une fonction défensive pour protéger sa subjectivité. En même temps, il peut être aussi une activité créative qui permet d'élaborer de nouvelles façons de faire et de penser. En ce sens c'est une activité qui permet de s'adapter voire d'adapter le milieu et même de le

produire en permettant par exemple la production de connaissances nouvelles. Au-delà, c'est aussi une activité de production de l'humain lui-même qui se retrouve enrichi de nouvelles sensibilités et de nouvelles potentialités. Elle illustre à quel point la performance précède la compétence (Dejours, 2009) et le rôle éminent des différentes épreuves de jugement, comme la place de la problématique de l'évaluation, pour reconnaître la performance et attribuer la compétence.

Quinze ans après la polémique entre Durand et Zarrifian, les différents travaux de recherche consacrés à l'approche compétence(s) permettent d'en tirer quelques éléments intéressants à mettre en perspective par rapport à la démarche proposée à partir du modèle (des ingrédients) de la compétence, sans « s », introduit par Schwartz.

Une des premières objections est que la mise en place de critères de compétences pour décrire l'activité a pour effet d'accroître la compétition au détriment de la mobilisation collective et d'écraser l'horizon temporel au bénéfice du « déjà-là ». C'est ce « déjà-là » qui sape les conditions de l'engagement de l'individu dans la durée et produit une forme de réification de l'activité sur des référentiels figés de l'activité.

Pour contourner cet écueil, on peut proposer des modèles qui articulent à la fois une composante subjective et une composante objective<sup>10</sup>. En définitive, la compétence relève alors d'un jugement social de compétence qui permet de l'établir en relation avec une performance observée. Mais cela contredit l'usage souvent attendu d'une méthode quasi-scientifique, au sens de méthode exacte, de mesure des compétences et de la performance.

Cela amène de l'eau au moulin de Durand qui affirme en réalité que la logique « compétence(s) » accroît le contrôle sur le travail, notamment en déplaçant l'objet du contrôle. Avec la logique « compétence(s) », le contrôle s'exerce pour Durand sur l'engagement subjectif du travailleur et sa subjectivité.

---

<sup>10</sup> Voir à ce propos par exemple Nagels (2009).

L'introduction de la logique compétence à la place des qualifications convoque la subjectivité des salariés alors qu'elle était laissée dans l'ombre quoique étant nécessaire au travail (Durand, 2000). Elle laisse planer le doute du développement d'un management par le stress (Stroobands, 2007). Zarrifian (2000) au contraire estime que l'approche « compétence(s) » est une opportunité pour les salariés de faire reconnaître leurs capacités d'initiative et leurs savoir-faire ignorés par les descriptions basées sur les qualifications.

Finalement le débat sur la ou les compétences conforte en définitive l'importance de l'engagement de la subjectivité dans le procès de travail (Durand, 2000 ; Zarrifian, 2000) et débouche sur deux enjeux. Un premier enjeu qui est celui des régulations des rapports sociaux de domination au sein de l'entreprise et un second enjeu qui concerne l'engagement de la subjectivité dans le procès de travail, ce que Dejours (1998) désigne par *le travailler*.

## **Conclusion**

Pour conclure, nous revenons sur le caractère particulier du travail de recherche qui est à l'origine de la production, mais aussi de la destruction, des savoirs objectifs tout en étant lui-même pour partie étayé par ces savoirs objectifs. Ce travail de recherche qui fait l'objet d'une exploitation dans le cadre des métiers scientifiques est d'une certaine façon commun à toutes les formes de travail qui consistent à trouver des astuces pour faire face aux irrégularités des situations de travail. Mais ce travail, qui mobilise la subjectivité, diffère des activités courantes des scientifiques.

Il y a des enjeux sociaux et psychiques dans le travail, y compris le travail des chercheurs professionnels, qui constitue l'arène de révélation de l'humain. Aucun modèle de la compétence, fût-il des ingrédients de la compétence, ne peut permettre de connaître l'activité de travail des chercheurs s'il ne tient pas compte de ses enjeux sociaux et de ses enjeux psychiques comme de ses exigences en termes de régulation.

Certains auteurs ont essayé de proposer une voie de contournement des ambiguïtés de l'approche « compétence(s) » en considérant la piste de la modélisation qui ne serait pas un instrument qui opérationnalise des compétences et une performance réifiées mises soigneusement à distance du travail réel.

Autrement dit cette approche de la compétence ne permet pas de connaître l'activité en la mesurant ou en la catégorisant à partir d'une typologie. Par contre, elle documente un débat pour juger qualitativement de l'activité de travail et quantitativement de certaines de ses productions. En retour, cette discussion menée à partir de l'investigation du travail appelle la critique d'un modèle de la compétence. Mais cela n'est pas encore suffisant car un modèle doit d'abord être connu par ses limites et ses hypothèses explicites et implicites.

Nous proposons, puisque le travail de recherche est à la fois un enjeu de santé et un enjeu social d'organisation du travail, et qui est un élément cœur de métier du travail des scientifiques (Guyon, 2016) dont les différentes activités de travail diffèrent pourtant de ce travail de recherche, d'interroger les modélisations des approches « compétence(s) », y compris celle introduite par Schwartz (1996), à l'aune de ces enjeux.

## **Références bibliographiques**

- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2), 88-104.
- Dejours, C. (1998). « Travailler » n'est pas « Déroger ». *Travailler*, 1, 5-12.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant*. Paris : Payot.
- Durand, J.-P. (2000). Les enjeux de la logique compétence, *Annales des Mines*, décembre 2000, 16-24.
- Fang, F. C., Steen, R. G., et Casadevall, A. (2012). Misconduct accounts for the majority of retracted scientific publications. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(42), 17028-17033.

Repéré à :

<http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1212247109>

- Fagot-Largeault, A. (2013). Petites et grandes fraudes scientifiques : Le poids de la compétition. Dans G. Fussman (Éd.), *La mondialisation de la recherche : Compétition, coopérations, restructurations*. Paris : Collège de France. Repéré à : <http://conferences-cdf.revues.org/354>
- Guyon, M. (2012). Recherche publique : les temps modernes !, *Mouvements*, 71, 2012/3, 117-127.
- Guyon, M. (2014). Le *travailler* des scientifiques : contradictions de l'engagement de la subjectivité dans le travail, *Travailler*, 32, 2014/2, 75-98.
- Guyon, M. (2016), Santé au travail, une activité « cœur de métier » de la recherche scientifique !, *La vie de la Recherche Scientifique*, 404, 55-59.
- Latour, B. (1996). *Petites leçons de sociologie des sciences*. Paris : Le Seuil.
- Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur : regard d'un anthropologue*. Paris : INRA.
- Merton, R. K. (1957). Priorities in Scientific Discovery. *American Sociological Review*, vol. 22, 6, 635-659.
- Nagels, M. (2009). Évaluer des compétences ou des performances ?. 21<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, 21-23 janvier 2009. Évaluation et développement professionnel.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation permanente*, 133, 9-34.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (2003). *Travail et Ergologie*. Toulouse : Octares.
- Strootbants, M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? *Formation Emploi*, 99, 89-94.
- Weber, M., Aron, R., & Freund, J. (2002). *Le savant et le politique*. Paris : 10/18.
- Zarrifian, P. (2000). Sur la question de la compétence. Réponse à Jean-Pierre Durand, *Annales des Mines*, décembre 2000, 25-28.

# Contribution à l'analyse de l'activité des enseignants- chercheurs

---

## **Charlyne Millet**

*Enseignante et chercheure associée en Sciences de l'Éducation,  
Normandie Univ, UNIHAVRE, CNRS, IDEES, Le Havre*

## **David Oget**

*Maître de conférences en Sciences de l'Éducation,  
INSA de Strasbourg  
Chercheur au LISEC Alsace (EA 2310), équipe ATIP*

## **Michel Sonntag**

*Professeur des universités émérite en Sciences de l'Éducation,  
INSA de Strasbourg  
Chercheur au LISEC Alsace (EA 2310), équipe ATIP*

## **Introduction**

Notre étude repose principalement sur le travail de recherche mené par Charlyne Millet pour sa thèse (Millet, 2011) sur la construction de parcours professionnels d'enseignants-chercheurs et leurs développements de carrière. Une étude sur le temps consacré aux réunions dans trois contrats complète cette recherche en se

focalisant sur un aspect de la partie immergée du travail du chercheur : les « incontournables réunions » (Oget et Sonntag, 2013).

Tout d'abord, c'est à travers l'analyse de discours sur leurs activités que nous avons cherché à saisir les cheminements professionnels des enseignants-chercheurs, au-delà des déterminismes socio-culturels. En racontant leurs parcours, les universitaires dépeignaient ce qu'ils faisaient, de façon diachronique et en se référant aussi à ce qu'ils font, aujourd'hui, dans leur quotidien de travail. Dans cette analyse nous avons dégagé deux points. Le premier a trait à ce que nous présentons comme des « invariants » du travail universitaire. Ceux-ci s'articulent autour de trois pôles (enseignement, recherche, administration) qui correspondent aux missions des universitaires. La réalité est en fait plus complexe et il existe bien au cœur de l'activité des enseignants-chercheurs, une « partie émergée » et une « partie immergée ». En outre, l'analyse des discours des universitaires permet d'isoler un deuxième ensemble de dires qui a trait aux aspects spatio-temporels de l'activité universitaire. Les universitaires témoignent d'une activité que nous qualifierons d'éclatée.

Pourquoi s'intéresser ensuite aux réunions ? Parce que les enseignants-chercheurs soulignent avec insistance l'éclatement de leurs activités et les multiples contraintes souvent peu reconnues qui les entourent. C'est pourquoi nous avons cherché à évaluer de façon plus précise un aspect de l'activité de recherche : le poids des réunions de concertation et de régulation dans trois contrats de recherche en SHS. En somme, cette évaluation complète l'analyse des discours des enseignants-chercheurs sur leurs activités et met en évidence des « incontournables » souvent peu valorisés.

## **Aspects théoriques et méthodologiques de l'analyse des entretiens**

La compréhension de la construction des inégalités de carrière, en sociologie du travail ou des professions principalement, invoque

généralement la prégnance de certaines logiques sociales. En nous centrant sur l'analyse de ce que disent les personnes rencontrées sur les choix opérés au cours des parcours professionnels et de leurs activités, nous avons souhaité explorer davantage la dimension factuelle et personnelle de la construction des carrières.

Par ailleurs, l'analyse de la profession enseignante se cantonne le plus souvent aux activités et aux pratiques des enseignants du primaire ou du secondaire (Marcel *et al.*, 2002 ; Amigues, 2009 ; Lantheaume, 2007 ; Pastré, 2007 ; Vinatier et Pastré, 2007), plus rarement aux enseignants du supérieur, et s'intéresse encore moins aux enseignants-chercheurs. C'est à l'analyse des activités de ces derniers que nous nous sommes intéressés ici en montrant que l'analyse de leurs discours pointe non seulement un système d'activités qui demeure partiellement méconnu, mais aussi des transformations institutionnelles et statutaires. *In fine*, nous sommes renvoyés à des questions sur les fondements et les transformations identitaires de cette profession.

Ancrée dans un paradigme compréhensif et inspirée des travaux issus de la grounded theory (Glaser et Strauss, 2010 ; Guillemette et Luckerhoff, 2009 ; Paillé, 1996), notre recherche est de type inductif et non pas fondée sur une démarche hypothético-déductive. Les résultats émanent du terrain de recherche, soit dans ce cas, du discours des individus sur leurs parcours professionnels et leurs activités. Dans une perspective comparative, nous avons confronté les discours et les activités de femmes et d'hommes et comparé les discours de chercheurs ancrés dans des disciplines diverses, exerçant dans des environnements d'enseignement et de recherche différents, c'est-à-dire des chercheurs dont les conditions de travail diffèrent. Le corpus se compose d'une trentaine d'entretiens semi-directifs, menés auprès de femmes et d'hommes en fin de carrière, soit maîtres de conférences, soit professeurs des universités, dans des disciplines, relevant à la fois du domaine dit des lettres et de celui dit des sciences, et ce dans trois universités françaises, situées dans deux régions distinctes de la métropole. En préalable à ces entretiens, les curricula vitæ des personnes interrogées ont été recueillis, permettant une analyse

chronologique de leurs parcours professionnels. En restituant la temporalité des parcours, il s'agissait d'analyser la dynamique des carrières. Une analyse de discours, alliant analyse formelle (syntaxique, lexicale) et analyse de l'énonciation (Bardin, 2003) a été choisie. Cette dernière tient compte des contextes d'énonciation, de l'agencement et de la dynamique du discours, pour ne pas se restreindre au contenu explicite de l'énoncé produit, mais pour tenter également de recouvrer le sens donné par l'énonciateur à son discours. Ces éléments peuvent être déterminants pour saisir en finesse les logiques qui sous-tendent les choix professionnels des individus.

L'analyse du discours des enseignants-chercheurs interrogés permet de dégager plusieurs ensembles de verbatim ayant trait à leurs activités. Dans l'analyse de ces dires, il s'agissait pour nous de décrire et d'analyser le travail des enseignants-chercheurs à partir de leur vécu subjectif. Or, pour reprendre le propos de Françoise Lantheaume (2007, p. 69) « aborder le travail sous l'angle de l'activité [...], c'est-à-dire, le distinguer d'une simple application des textes prescriptifs, le saisir en tenant compte des contraintes imposées par les organisations de travail (Durand, 1996) sans l'y enfermer et outrepasser la seule effectuation de tâches, ouvre la voie à une compréhension de ces décalages au plus près de l'expérience des acteurs ».

Nous entendons la notion d'activité en relation avec celle de tâche. D'un point de vue définitionnel, « [...] la tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations » (Leplat et Hoc, 1983, p. 50-51). Pour reprendre les propos de Jean-Marie Barbier, il s'agit de développer une « [...] meilleure connaissance non plus seulement des activités prescrites, mais aussi des activités réelles » (2011, p. 6). Nuançons toutefois notre propos : nous avons exploré des discours sur les activités, autrement dit, ce que nous proposons, c'est une analyse des représentations qu'ont les enseignants-chercheurs de leur activité.

## **Discours des enseignants-chercheurs sur leur activité**

### *Comprendre l'activité : saisir la partie immergée*

Un premier ensemble de dires regroupe les discours portant spécifiquement sur les missions (ou prescriptions) des enseignants du supérieur. Si du terme « enseignant-chercheur » peuvent se dégager les deux principales missions : l'enseignement et la recherche, il y a en réalité « trois missions », comme l'exprime un professeur en lettres : « de l'enseignement, de la recherche et de l'administration ». L'activité des universitaires peut être répartie autour de ces trois missions. Cette diversité est source d'intérêt : « je cumule beaucoup d'activités et ça, c'est ça qui est aussi intéressant » (professeure en lettres), ou encore « oui j'aime bien la diversification du travail, que ce soit de chercheuse, je dirais directrice de recherche et en plus celle de professeure qui se rajoute dessus » (professeure en sciences). Mais la densité, créée par le cumul important de tâches est aussi source de complexité : « c'est dense, c'est complexe, je passe du coq à l'âne » (*ibid.*).

Pour mieux comprendre l'activité des chercheur-e-s universitaires, il convient de préciser les caractéristiques de leur profession et le cadre institutionnel dans lequel ils-elles exercent leurs fonctions. La durée légale du travail des enseignants-chercheurs prévue par le décret du 6 juin 1984 modifié est de 1607 heures par an au même titre que les autres fonctionnaires. Parmi l'ensemble des missions, seuls les services d'enseignement sont quantifiés en volume horaire.

Les universitaires effectuent 128 heures de cours ou toute autre combinaison équivalente en travaux dirigés ou travaux pratiques, selon l'article 7 du dit décret. Quant aux autres missions, elles comprennent, selon l'article 3 du décret :

- la participation à l'élaboration et la transmission de connaissances en formation initiale et continue ainsi que la direction, le conseil et l'orientation des étudiants. Les enseignants-chercheurs contribuent aussi à leur insertion professionnelle et participent aux jurys d'examen et de concours et aux instances prévues par les textes ;

- l'organisation des enseignements au sein d'équipes pédagogiques en liaison avec les milieux professionnels. Les universitaires établissent à cet effet une coopération avec les entreprises publiques ou privées ;
- le développement de la recherche fondamentale appliquée, pédagogique ou technologique et la valorisation des résultats, en lien avec les organismes de recherche et les secteurs sociaux et économiques ;
- la collaboration à la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique. Les enseignants-chercheurs assurent la conservation et l'enrichissement des collections des établissements et peuvent se voir confier des missions de coopération internationale.

En substance et pour reprendre l'expression d'un autre enseignant-chercheur, il existe, au cœur de l'activité des enseignants-chercheurs, une « partie émergée » et une « partie immergée » (professeur en lettres). Cette partie moins visible, « immergée », renvoie à un certain nombre de tâches dont les universitaires ont la charge, qui n'apparaissent pas explicitement dans la présentation des missions mais qui leur sont concomitantes. Ces tâches peuvent être en lien avec les missions d'enseignement, de recherche ou de valorisation de celle-ci. Par exemple et de manière non exhaustive, il peut s'agir de préparer des dossiers en vue d'obtenir du matériel nécessaire à la conduite d'expérimentations de recherche, de participer aux réunions pédagogiques, d'organiser des soutenances de mémoires, de participer à des jurys d'examens ou de participer aux diverses commissions qui font vivre un département ou une faculté. Ce qui nous importe ici, ce sont les représentations qu'ont ces enseignants-chercheurs de cette « partie immergée », puisque nous nous intéressons à la dimension subjective de l'activité. Or, cette partie peu visible apparaît « beaucoup plus importante que la partie émergée » (ibid.). Un professeur en sciences s'exprime sur ce point. Au cours de notre entretien, c'est avec une intensité croissante qu'il manifeste son mécontentement. Il évoque maintes fois des « charges » (8) administratives qu'il a à « assumer » (2), « sur le dos » (2), particulièrement lors de son passage au

professorat. Selon lui, ces charges « pèsent très lourd, elles pèsent énormément, et ça c'est énorme ». Elles représentèrent « un frein », « un problème » pour mener à bien ses recherches durant les premières années de son professorat. Cet universitaire désigne le statut même des professeurs des universités comme une fonction à qui il incombe « de tout faire ». Un autre professeur en sciences définit ce qui appartient au domaine de l'administration comme « l'ensemble des commissions, les thèses, les rapports de thèse, jurys, rapports... compte-rendus... (soupir) ». Il s'exclame : « ça c'est vraiment du presse-citron, quoi ! ».

Nous reviendrons sur l'importance des réunions dans des contrats de recherche pour donner une idée plus claire de l'une des composantes de cette partie immergée.

### *Temporalités et espaces : l'activité éclatée*

Qu'il s'agisse du temps consacré au travail ou à la vie professionnelle de manière générale, ou de celui accordé à différentes missions ou différentes tâches de façon plus spécifique ; qu'il s'agisse du ou des lieux dans lesquels l'activité s'opère ou des temporalités associées, les universitaires témoignent d'une activité que nous qualifierons d'éclatée.

La gestion du temps de travail des enseignants-chercheurs apparaît « très difficile » (maître de conférences en lettres). Pour reprendre quelques formules énoncées : « la vie d'un universitaire, contrairement à ce que les gens... les instituteurs... quelquefois... croient, c'est pas six heures de cours par semaine... » (professeur en lettres) ou « le trente-cinq heures, il marche peut être pour l'enseignement mais pas pour la recherche » (maîtresse de conférences en sciences), le temps consacré au travail des enseignants-chercheurs apparaît conséquent, malgré l'investissement important que beaucoup relatent : « même si j'essaye de travailler beaucoup le soir et le week-end, au bout d'un moment, les journées n'ont que vingt-quatre heures... » (maîtresse de conférences en sciences). De même, la gestion des espaces de travail semble tout aussi problématique. Entre ceux qui n'ont pas de bureau, même collectif, qui n'ont pas accès aux locaux en

dehors des horaires classiques de travail, qui possèdent peu de moyens matériels ou financiers pour s'attacher à la mission, ceux dont le domicile se situe à des centaines de kilomètres de leur université, ou ceux qui travaillent à la paillasse, ou dans des bibliothèques, l'éclatement spatio-temporel semble être une caractéristique commune aux enseignants-chercheurs mais également à l'origine des spécificités dans le vécu du métier.

Dans cet ensemble, les tâches dites administratives semblent accaparer une grande partie du temps des enseignants-chercheurs et notamment celui qui pourrait être consacré à la recherche. Ils évoquent également des délais administratifs de plus en plus courts, où assumer l'ensemble des tâches devient « pesant », pour reprendre le terme d'une professeure en sciences, allant jusqu'à faire naître un sentiment de submersion : « y a des moments où on n'y arrive plus », témoigne-t-elle. Finalement, c'est la gestion des différentes missions qui semble le plus ardu, c'est « d'arriver à partager son temps entre différents dossiers » pour reprendre l'expression d'une professeure en lettres. Ce qui semble mis en avant c'est bien l'éclatement de l'activité universitaire, qui peut alors devenir véritablement source de stress professionnel.

## **Les incontournables réunions dans les contrats de recherche**

Toujours occupé, souvent en déplacement, toujours en réunion avec l'impression déconcertante de ne pas avancer, de perdre son temps... À défaut de pouvoir préciser à quoi le chercheur occupe son temps, les réunions disent où il passe en partie son temps. Pour cela nous avons, à partir des agendas et des rapports de contrat, cherché à évaluer le temps consacré aux réunions dans trois contrats de recherche en SHS.

Le premier contrat s'est déroulé dans le cadre d'un pôle de compétitivité « Véhicule du futur » et portait sur la gestion prévisionnelle des ressources humaines (GPEC : gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences) et le développement des compétences dans les PMI (petites et moyennes industries). Le

second est un contrat européen du programme Socrates sur l'apprentissage des langues, le « Projet Linguae » et le troisième dénommé « Projet InnovENT-E » se déroulait dans le cadre des investissements d'avenir Idefi et portait sur la construction d'un référentiel de compétences pour développer des formations d'ingénieurs centrées sur l'innovation et l'export en PMI. Comment est réparti le temps dans ces contrats entre les réunions et les autres activités ?

#### *Contrat « Véhicule du futur ».*

Ce projet « GPEC » déposé au Pôle de compétitivité visait à explorer les problématiques GPEC propres aux PME (petites et moyennes entreprises) de la filière et à explorer la faisabilité d'un modèle GPEC modulaire qui parte des problèmes RH (ressources humaines) spécifiques aux PME. Dans ce contrat, pour avoir une idée suffisamment précise du temps consacré aux réunions, nous avons distingué le temps consacré au recueil des données à travers des entretiens conduits dans les entreprises, l'analyse de ces données et leur restitution. Nous ne désignons donc ici par réunion que les moments de concertation pour préparer, cadrer et piloter le projet de recherche. En résumé, ce contrat de recherche s'est déroulé sur 19 mois : 243 heures lui ont été consacrées, soit environ 35 jours. Et dans cet ensemble les réunions ont occupé 71 heures soit environ 10 jours.

#### *Contrat Lingua, projet européen.*

Il s'agit d'un projet réunissant 5 pays (le Danemark, la France, la Grande-Bretagne, la Lettonie et la Roumanie) pendant 3 ans (2006 à 2008). Il portait sur une recherche visant à construire une approche de la didactique et de l'apprentissage des langues qui développe à la fois les compétences linguistiques et les compétences à la résolution de problème. L'ensemble du temps passé en réunions internationales par les deux chercheurs français engagés dans la recherche représente 11 jours de réunions en présentiel et 4 jours de réunion à distance. Le temps de travail total consacré au projet par les deux chercheurs était évalué à 794

heures. Le temps de réunions internationales, pour les deux chercheurs, représente 11 jours x 8 heures plus 4 jours x 4 heures soit au total 208 heures. Le temps consacré aux réunions internationales représente donc environ 26% du total.

### *Contrat Innov'ENT-E.*

Contrat inscrit dans le cadre des projets « initiatives d'excellence en formations innovantes » (IDEFI), le projet Innov'ENT-E porte sur la recherche et la construction des profils et des parcours de compétences, des séquences et des dispositifs de formation visant à former des cadres de PMI innovants et tournés vers l'export. L'ensemble du projet doit aboutir à la création d'un institut national de formation à l'innovation et à l'export et comporte plusieurs volets. Nous avons évalué le temps consacré aux réunions par deux enseignants-chercheurs de l'INSA de Strasbourg qui ont participé entre juin 2012 et février 2013 à la construction du référentiel de compétences, clef de voûte du dispositif Innov'ENT-E. Le groupe de travail et de recherche sur le référentiel de compétences se réunissait régulièrement soit au Cesi (Centre des Études Supérieures Industrielles) de Paris soit dans les centres régionaux partenaires. La contribution des deux enseignants-chercheurs de l'INSA de Strasbourg reposait sur une collecte de données et une analyse d'informations à partir d'entretiens menés dans des PME et la participation aux réunions à Paris ou en province. L'ensemble de la contribution équivalait à 241 heures dont 177 consacrées à la participation aux réunions de travail, soit un ratio de 73,4%.

## **Conclusion**

L'analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur propre activité a fait ressortir deux invariants : la portée des activités immergées et l'éclatement spatio-temporel. La question qui se pose est de savoir si ces deux dimensions sont aussi observables dans l'activité d'autres professionnels ? Et dans quelles proportions ? Par ailleurs, l'analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leurs activités ne met pas en avant l'opposition

entre les moyens nécessaires à une activité d'une part et les résultats produits par lesdites activités d'autre part. La logique de résultat (recherche d'efficacité en termes de réussite des étudiants, de production scientifique, de direction administrative) est pratiquement absente du discours des enseignants-chercheurs sur leur pratique. Le discours des enseignants-chercheurs, en valorisant les tâches invisibles ainsi que les contraintes afférentes à l'espace et au temps, met en exergue une obligation de moyens. Celle-ci est à relier, peut-être, à un besoin de se justifier aux yeux des autres en vue d'obtenir une reconnaissance, qu'elle soit symbolique ou réelle.

Pour le temps consacré aux réunions dans les contrats, il faut ajouter que les réunions sont incontournables en ce sens qu'elles sont un temps et un lieu d'interactions sociales où se confrontent les idées et se pilotent les projets, où se construisent aussi des représentations partagées. Si le temps personnel consacré à l'analyse et à l'interprétation des données dans une recherche de ce type est difficile à mesurer, celui consacré aux réunions multiples qui structurent le contrat est aisément quantifiable, mais parfois difficile à analyser. Cette quantification est d'ailleurs un passage obligé du contrat et de ses contraintes administratives. Mais l'administratif ne recouvre pas le réel, comme l'activité prescrite ne se confond pas avec l'activité réelle.

## **Références bibliographiques**

Amigues, R. (2003), Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skohlè*, (Hors-série n°1), 5-16.

Amigues, R. (2009), Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de L'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle*, 42(2), 11-25.

Barbier, J.-M. (2011), *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris, Presses Universitaires de France.

Bardin, L. (2003), *L'analyse de contenu* (Vols. 1-1). Paris, Presses universitaires de France.

- Berthelot, J.-M., et Ponthieux, S. (1992), *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité* (Vols. 1-1). Paris, La Documentation française.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (1992). *L'entretien* (Vols. 1-1). Paris, Nathan.
- Boltanski L., Thévenot L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard
- Clot, Y. (2006a), Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. (2006b). *La fonction psychologique du travail* (5<sup>ème</sup> édition.). Paris, Presses Universitaires de France.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1999), *Les femmes universitaires en France : une féminisation... mais différenciée*. In *Les femmes et l'université en Méditerranée* (pp. 129-140). Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (2010), *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative* (Vols. 1-1). Paris, A. Colin.
- Guillemette, F., et Luckerhoff, J. (2009), L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches Qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Lantheaume, F. (2007), L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19(1), 67-81.
- Leplat, J., et Hoc, J.-M. (1983), Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations de travail. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
- Marcel, J.-F., Olry P., Rothier-Bautzer E., Sonntag M. (2002), Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138 (1), 135-170.
- Millet, C. (2011), *Parcours professionnels et carrières d'enseignants-chercheurs sous le prisme du genre : pour une*

*théorisation en termes de conflits d'activités*. Université de Strasbourg.

Paillé, P. (1996), *Qualitative par théorisation (analyse de contenu)*. In Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (pp. 184–190). Paris, Armand Colin.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>ème</sup> édition.). Paris, Armand Colin.

Oget, D. et Sonntag, M. (2013), Les incontournables réunions dans l'activité de recherche. *Congrès AREF*, Montpellier 27-30 août.

Pastré, P. (2007), Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 81–93.

Rey, O. (2005), L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs. *Les Dossiers de la Veille*, INRP, p. 53.

Vinatier, I. et Pastré, P. (2007), Organisateur de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95–108.

# Questionner l'activité de recherche à l'Université : réflexions méthodologiques sur des données d'enquête quantitative

---

**Vanessa Boléguin**

*Chercheure associée, LISEC (EA 2310), équipe ATIP,  
Chargée d'enseignement, Université de Strasbourg.*

## **Introduction**

Dans la présentation qui va suivre, le lecteur rencontrera probablement quelques difficultés à repérer le chercheur en activité, le professionnel que l'on observerait dans le moment où il serait en train de produire de la recherche, décrirait son propre processus de recherche documentaire, d'écriture, de valorisation, et ce pour au moins deux raisons. La première est liée à mon ancrage disciplinaire en sociologie de l'éducation qui m'amène à privilégier une approche d'abord quantitative, intéressée à mettre au jour des données nombreuses pour construire une typologie de profils-type et les effets éventuels de structure inscrits dans le champ professionnel étudié. La sociologie — probablement parce qu'elle s'est davantage intéressée à la construction des dispositions

et aux contraintes, aux influences, aux freins produits par les différentes formes de socialisation —, s'attarde moins fréquemment à décrire l'individu et privilégie le groupe professionnel. La seconde reflète une ambition de profiter de cette opportunité d'ouvrage, dont ce colloque est l'occasion de montrer les premières étapes de fabrication, pour lancer une vaste enquête et constituer un matériau interrogeant de multiples dimensions pour l'ensemble des disciplines et d'une manière transversale. L'activité de recherche nous semble en effet fortement affectée par les conditions de sa mise en œuvre et de sa réalisation dans un secteur professionnel en profonde mutation depuis plusieurs décennies. Nous avons considéré le chercheur comme un professionnel (il exerce une profession) dont l'activité peut être décrite dans un contexte qui rend possible, conditionne ou interdit cette activité. Et l'activité elle-même peut être considérée comme un vecteur de socialisation, dans la mesure où elle est rarement produite dans l'isolement et la solitude : elle se réalise dans des lieux et en contact direct avec d'autres acteurs exerçant ou non la même forme d'activité, dans un cadre collaboratif ou conflictuel : « Le travail peut être facteur d'épanouissement, mais aussi de frustration, voire d'aliénation » (Paugam, 2013, p. 73).

L'activité sera étudiée, décrite et analysée en tant qu'elle s'inscrit dans un contexte de mise en œuvre (l'environnement, les conditions de travail) et qu'elle concerne un individu engagé dans une trajectoire professionnelle, qui a développé des dispositions à l'intérieur de différents cadres de socialisation, exerçant au moment de l'enquête une série de fonctions plus ou moins concurrentes entre elles, répondant parfois à des injonctions contradictoires formulées par l'institution, différentes fonctions qui peuvent être ou non clairement compartimentées dans le temps ou soumises à une forme de fragmentation et de discontinuité au quotidien. Nous nous sommes aussi intéressés à décrire la structure d'un groupe professionnel et au contexte contemporain du champ universitaire. Sans prendre le risque de surinterpréter nos résultats, nous pouvons amorcer une série de réflexions sur ce qui constitue la diversité des profils d'enseignants-chercheurs aujourd'hui à l'Université.

La fabrication du questionnaire a nécessité de se plonger dans une revue de la littérature foisonnante sur les universitaires, d'abord anglo-saxonne mais de plus en plus francophone et franco-française. Il nous a semblé que des références trop anciennes pour qui souhaite s'intéresser au champ académique contemporain n'avaient de sens que pour la comparaison, à la fois des populations étudiantes et des conditions de travail des universitaires. Une partie du questionnaire devait permettre de décrire l'activité des enseignants-chercheurs elle-même avec une ambition de quantifier autant que faire se pouvait les différentes formes qu'elle pouvait prendre : enseignement, recherche, tâches administratives, fonctions électives, collaboration, publication, non pas avec l'intention de décrire les mécanismes cognitifs mis en œuvre, les gestes professionnels, ni d'évaluer le niveau de compétences atteint, mais de donner à voir pour chaque individu la répartition différenciée des activités et les contextes de travail. La logique tensionnelle sous-jacente nous a guidés vers une approche en termes de *contraintes* et de *concurrences* à la fois entre les différentes missions, l'acteur et son contexte de travail, mais également entre les universitaires, appréhendés comme potentiellement concurrents à l'intérieur du champ professionnel, voire dans une relation asymétrique. Nous nous sommes fortement inspirés des théories de la segmentation des marchés du travail et de la domination bourdieusienne. Nous cherchions à inscrire l'universitaire dans une *trajectoire professionnelle* en analysant également la période *antérieure* à son recrutement comme statutaire, en formulant l'hypothèse que nous pourrions y trouver des caractéristiques différenciatrices de la carrière ultérieure, surtout dans la période de préparation du doctorat.

Pour ce faire, nous avons fait le choix de lancer une vaste enquête en ligne passée entre novembre et décembre 2014 auprès de nos collègues des universités de Lorraine, de Haute Alsace et de Strasbourg. Nous « penserons et mesurerons la structure » (Des Nétumières, 1997). Notre terrain de recherche a couvert trois universités de la région Grand Est : l'Université de Haute-Alsace (UHA), l'Université de Lorraine (UL) et l'Université de Strasbourg (Unistra) sur deux anciennes régions, l'Alsace (UHA et Unistra) et

la Lorraine (UL). Notre enquête ambitionnait en effet d'interroger l'ensemble des enseignants-chercheurs titulaires des trois universités ayant le statut de maîtres de conférences ou de professeurs des universités. 347 réponses exploitables ont été récoltées. Sur ce point déjà, le projet était un succès méthodologique : le questionnaire en ligne, l'enregistrement automatique des réponses et l'anonymisation des répondants dans un tableur qui se consolidait des nouvelles réponses des répondants retardataires constituaient un matériau riche.

Ce questionnaire s'est d'abord inspiré de l'enquête de Soulié *et al.* (2005), dont l'objectif était d'identifier les catégories de perception du métier des enseignants-chercheurs, de faire décrire à ces derniers leurs conditions de travail et leur rapport aux missions à l'Université et aux changements déjà réalisés ou en cours ; nous avons également interrogé le passé socio-scolaire antérieur, les caractéristiques sociales et démographiques (comme le sexe et l'âge), l'origine sociale (qui n'apparaissent pas dans l'enquête de 2005) en nous souvenant des travaux de Coulon *et al.* (2004) ce qui nous a permis de décrire les conditions et les manières de répartir ses activités, les pesanteurs organisationnelles et la conflictualité, les représentations des acteurs face aux injonctions, aux mutations du champ universitaire, aux modalités d'évaluation, à la division du travail chez un même individu, l'articulation entre vie personnelle et professionnelle surtout en termes de mobilité, de disponibilité et d'activité professionnelle « hors temps de travail ».

### **Notre questionnaire en ligne**

Le questionnaire commençait par l'amorce suivante : « Chers collègues, dans le cadre d'un projet d'ouvrage sur l'activité du chercheur, notre équipe de recherche [LISEC, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication, EA 2310] souhaite interroger l'ensemble des enseignants-chercheurs d'Alsace et de Lorraine sur la réalité de leurs activités au quotidien, les profils des universitaires statutaires, leur passé, les contraintes subies, les représentations personnelles et la diversité des tâches exercées. Ce questionnaire

est anonyme (nous ne connaissons pas votre adresse mail personnelle, ni votre identité : nous utilisons l'adresse générique « Maîtres de Conférences » et « Professeurs des Universités » de l'Université de Strasbourg, de l'Université de Lorraine et de l'Université de Haute-Alsace) et aucune donnée recueillie ne sera transmise à quiconque. Nous cherchons à identifier et à comprendre les mutations et les évolutions actuellement en cours dans l'activité des enseignants-chercheurs et leur positionnement dans les débats sur l'évolution du métier. Nous vous remercions par avance de prendre quelques instants pour répondre à ce questionnaire. Temps estimé : 5 à 8 minutes. »

Suivaient 100 questions (numérotées de 1 à 100)<sup>11</sup>. Nous avons interrogé quatre dimensions du métier de l'enseignant-chercheur :

(1). Les différentes formes de l'activité de l'enseignant-chercheur : questions 14, 15, 16, 19, 27, 34, 45, 46, 54, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 85, 94, 95, 96 et 97 ;

(2). Les conditions d'exercice de la profession : questions 4, 9, 10, 11, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 53, 57, 58, 59, 60, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91, 92 et 93 ;

(3). Le profil du répondant en tant qu'universitaire : questions 1, 2, 3, 5, 30, 31, 41, 42, 43, 47, 52, 55, 56, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 98 et 99 ;

(4). Le parcours antérieur au recrutement comme titulaire : questions 6, 7, 8, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 48, 49, 50, 51, 61, 62, 63, 65, 66 et 90.

## **Le point de vue des répondants sur le questionnaire**

La dernière question (n°100) permettait la libre expression des répondants sur le questionnaire en ligne lui-même. 93 répondants sur les 347 se sont exprimés (26,8%) non seulement pour préciser leurs réponses sur leur activité, pour donner leur point de vue sur l'évolution de l'Université mais également pour s'exprimer sur la

---

<sup>11</sup> Cf. Annexe.

méthodologie d'enquête. Nous reproduisons *in extenso* les remarques des 45 collègues qui se sont exprimés sur ce point précis, dans la mesure où notre intervention d'aujourd'hui porte sur la construction de notre enquête.

Répondant n°5 : « Comme dans beaucoup de questionnaire, questions et propositions de réponses souvent très sommaires. »

R17 : « Des entrées "sans opinion" auraient été nécessaires dans mon cas. »

R30 : « J'aurais apprécié un "peut-être" à la question "Souhaitez-vous exercer cette activité d'E.-C. jusqu'à votre retraite ?" »

R49 : « À propos du financement quand vous proposez "J'avais des vacances d'enseignement à l'Université" sans pouvoir ajouter une 2<sup>ème</sup> réponse (autre travail) vous oubliez que pour faire des vacances il faut forcément avoir déjà un emploi, au moins un mi-temps. »

R56 : « J'ai refusé de répondre aux questions : Vous considérez-vous comme un expert dans votre domaine de recherche ? Je refuse le statut d'expert, et je considère qu'un EC ne doit pas être un expert. Diriez-vous que votre laboratoire de recherche est un lieu de développement de compétences professionnelles ? Je ne sais pas ce que cette question signifie car elle est mal formulée. »

R62 : « Précisément la variété des tâches des enseignants chercheurs n'est pas ou peu pris en compte dans ce questionnaire. La recherche a changé de forme (financement sur projets, collaboration inter-labo) etc. L'enseignement aussi, quant à l'administratif (à définir), il n'est pas ou peu évoqué dans ce questionnaire. »

R65 : « Bonne chance pour le dépouillement. »

R92 : « Diriez-vous que votre activité de recherche alimente vos enseignements ? Oui et inversement, mes activités d'enseignement et la bibliographie nécessaire pour ces enseignements alimentent grandement mes activités de recherche. L'un ne va pas sans l'autre, tous domaines confondus. »

R100 : Questions sur le sexe également quelque peu traditionnelles. Il serait bien d'ajouter deux cases pour éviter de placer des personnes dans des situations délicates : - ne souhaite pas répondre ; - transgenre. "This is a required question" - injonction ? »

R111 : « Un peu trop littéraire. Certains items ne concernent pas les scientifiques. »

R122 : Je déplore que seule la langue anglaise soit mentionnée. Je suis interprète et traducteur pour la langue allemande. Je maîtrise très bien 2 autres langues étrangères : l'anglais et le néerlandais. Je parle, aussi, bien polonais. Et je parle un peu espagnol et danois. J'ai d'ailleurs une Culture classique (latin et grec ancien). »

R126 : « Temps estimé 5-8 min ... C'est largement sous-estimé si on veut sérieusement répondre à votre questionnaire. »

R127 : « Ce serait bien si vous donniez au début le VRAI temps qu'on va passer à le remplir. Honnêtement, si on veut répondre correctement, il faut bien plus que 5 à 8 minutes et vous devez le savoir... Quant à l'anonymat, vu un certain nombre de questions, je pense que je suis repérable. :-) Pas grave. »

R130 : « Mieux adresser la question de la flexibilité du travail d'EC (i. e. souhait d'orientation E ou C ...). Prendre en compte les perspectives d'évolution de carrière. »

R131 : « Vous avez oublié d'intégrer la charge clinique supplémentaire des bi-appartenants. »

R133 : « Il faudrait évaluer plus précisément la nature des tâches administratives : celles qu'on peut attendre d'un EC, et celles qu'on fait faire de personnels. Creuser aussi la question de bilocalisations, injustes pour ceux qui les subissent trop longtemps (15 ans pour moi). »

R137 : « 1/ la question de la rémunération est absente alors qu'il y a là un enjeu énorme pour le chercheur du public, je ne vois pas comment considérer le métier d'EC public en France sans ouvrir ce dossier ; 2/ la question des difficultés entre collègues EC (notamment rapports MCF avec PR) n'est quasi pas abordée alors

que ce peut être un enjeu essentiel (harcèlement/chantage à l'évolution de la carrière par exemple).

R144 : « Le questionnaire est peu linéaire. Les questions se distribuent bizarrement. Pas vraiment de logique entre les questions. Il aurait été nécessaire de classer les questions par thème, afin de se mobiliser et de mobiliser l'esprit et son attention sur un thème... Bref, vous fatiguez inutilement la personne qui répond... On a envie d'abandonner. »

R151 : « Je trouve que les questions posées abordent bien tous les aspects de l'activité d'une E-C. »

R152 : « Quelle a été l'année de votre première nomination comme E.-C. ? » Cette question n'est pas claire : j'ai été allocataire-moniteur puis ATER puis MC. Tous ces postes sont des postes d'EC. La question concerne-t-elle la première nomination en tant qu'EC titulaire ? Quid de l'année de stage ? « Comment avez-vous financé votre doctorat ? » Réponse « J'avais une bourse » : l'allocation de recherche n'était pas une bourse mais un salaire. La différence est de taille notamment en termes de cotisations salariales et professionnelles. D'autre part, j'étais moniteur ce qui fait là une différence de taille en termes de revenus (mais ce n'est peut-être pas pertinent pour votre enquête). « Quelle était l'activité de votre père au moment de vos études au lycée ? » Il manque le choix « décédé » ou « absent ». « Souhaitez-vous exercer cette activité d'E.-C. jusqu'à votre retraite ? » Difficile de répondre par oui ou non à cette question, je trouve. « Êtes-vous satisfait(e) du niveau de vos revenus ? » Même remarque. « Diriez-vous que votre laboratoire de recherche est un lieu de solidarité et/ou de collaboration ? » Ça l'était. « Diriez-vous que votre laboratoire de recherche est un lieu de concurrence et/ou d'individualisme ? » Ça le devient. « Diriez-vous que votre activité de recherche alimente vos enseignements ? » Pas en ce moment. Et puis c'est plutôt 1/2h pour remplir le questionnaire. »

R158 : « Certaines propositions de réponses binaires OUI/NON obligent à répondre de manière tranchée à des questions qui mériteraient des explications plus nuancées. »

R161 : « Le questionnaire ne prend pas en compte l'organisation du groupe de recherche où on est. Si cette structure fonctionne bien, le reste est supportable. Si elle tourne mal, ... »

R169 : « Merci. J'ai hâte de lire vos résultats. Une remarque sur "tâches administratives" : pour travailler aussi sur cette question, il me semble que le périmètre de ces tâches est un peu flou et que tous les collègues ne rangent pas la même chose dedans. Moi-même j'ai été un peu embêté au moment de chiffrer. Et j'enseigne en IEP, je ne savais pas où cocher, j'ai mis université mais c'est une école... si vous voulez recoder ! Bon courage pour la suite ! »

R171 : « Je ne vois pas ce que les questions sur les différents types de discriminations font dans ce questionnaire, elles devraient être traitées à part. »

R178 : « Attention à la présentation du type d'établissement : les IUT et autres composantes font partie de l'université : remplacer "université" par Faculté. »

R179 : « Je trouve que l'ordonnancement du questionnaire était un peu confus. Certaines questions auraient sans doute pu être plus détaillées, par exemple au sujet des responsabilités collectives et/ou administratives dans le cadre de la recherche. La question de la mobilité internationales et/ou du travail dans le cadre de manifestations à l'étranger n'a pas non plus été évoquée. »

R182 : « Difficile de répondre à certaines questions, notamment pour avoir une vision sur le long terme étant depuis peu E-C. »

R185 : « Certaines questions manquent de possibilités de réponse, notamment le recrutement. Le recrutement de professeur d'université par la voie de l'agrégation du supérieur ne passe pas par une audition, mais par un concours, donc mes réponses sont forcément faussées. Il manque aussi une case "pas d'avis" ou "ne se prononce pas". »

R194 : « Bouteille à la mer... Je me réjouis de voir les résultats de votre enquête, j'espère qu'il y aura une grande résonance et visibilité. Il manque toute la dimension des contrats de recherche. Combien de fois entends-je dire par les plus hauts responsables administratifs de l'université que nous leur "coûtons" plus de 20

centimes par euro de contrat, alors que nous sommes à l'origine de ces contrats et de leur emploi ! Une remarque de [G.] Fioraso à l'Assemblée récemment, qui montre qu'elle croit elle-même que ce sont les administratifs qui vont chercher les contrats, est absolument déprimante même si elle est tout à fait emblématique. Il manque aussi la perspective : qu'allons-nous faire de ces centaines, ces milliers de diplômés universitaires d'un niveau toujours plus médiocre et à la mentalité de fonctionnaires et sans créativité ? Quelles pistes, quelles solutions ? L'université pour tous et le contrôle continu n'en font pas partie. »

R201 : « J'ai trouvé ce questionnaire intéressant. Il permettra sans doute de démontrer si besoin est que l'Université va mal dans toute ses composantes... On forme des doctorants qui pour la plupart galèrent par la suite mais il faut bien de la "main d'œuvre" pour honorer les contrats que l'on a réussi à obtenir... L'université se déshumanise de plus en plus, s'individualise, bref se désagrège... Sans être un gauchiste pur et dur, j'ai l'impression qu'on voudrait casser tout cela pour démontrer qu'on est nul qu'on ne s'y prendrait pas autrement... Et pourtant, je suis passé prof contre vents et marées, en travaillant d'arrache-pied... Pour un salaire de misère en considérant les heures effectuées, je dois être en dessous du smic ! »

R208 : « Pas assez précis donc analyse trop globale. »

R209 : « Questions pertinentes bien qu'il soit difficile d'évaluer en chiffre certaines données, notamment en ce qui concerne la répartition du temps de travail. »

R221 : « Ce questionnaire devrait ouvrir sur un forum de discussion autour de l'évolution de nos statuts et de nos fonctions universitaires. Le débat doit être politique car correspond à la définition de ce que l'on souhaite pour notre enseignement, la formation de nos jeunes en interface avec le monde privé et les objectifs de la recherche française face à une production de connaissances mondialisée. »

R230 : « Bon courage pour la compilation des informations et félicitations pour la qualité du questionnaire. »

R248 : « Pas tellement anonyme. On trouvera chaque personne qui a rempli ce dossier dans une minute. »

R264 : « Questionnaire très agréable car le métier est rarement appréhendé (il dure plus que le temps prévu mais ce serait dissuasif de le dire effectivement). Il manque la case responsable de master 2 (que UE, bizarre). Quand vous parlez d'audition ou de qualification c'est totalement imprécis : de quoi parlez-vous ? Pourrons-nous voir un retour ? »

R267 : « Ce questionnaire est un exercice qu'on nous demande (à divers titres) toutes les trois semaines. Même si le temps de réponse estimé n'est que de 5 à 8 minutes, la multiplication de ce genre de sollicitations crée un effet de saturation. Il ne s'agit pas, bien entendu, de renoncer à mener des enquêtes de ce type, mais cela participe du morcellement des tâches de l'enseignant-chercheur. »

R271 : « Vos questions sont méchamment connotées et orientées et elles suggèrent que vous avez une vision assez étroite de ce qu'est réellement l'immense diversité des situations à l'université... »

R274 : « Merci pour ce travail, et... de rendre publics les résultats de cette enquête et d'en informer les personnels des universités concernées. »

R299 : « Désolée, il me faudrait prendre du temps pour cela et je n'en ai pas. Bon courage pour la suite de votre enquête. Bien cordialement. »

R312 : « Difficile d'estimer le temps passé à chaque mission (administratif, enseignement, recherche). »

R324 : « J'ai trouvé le questionnaire trop contraint ; en particulier l'obligation de réponse est parfois agaçante, surtout pour des questions où on doit répondre par oui ou non alors que ce n'est ni l'un ni l'autre. Le fait de séparer la réforme LMD de la loi LRU de 2007, comme l'ordre pour le moins déroutant dans lequel apparaissent les questions, est sans doute un choix délibéré, mais je le trouve malheureux. »

R326 : « Je trouve dommage qu'il n'y ait qu'une question sur le contrôle continu qui à mon sens a plus d'impact sur les EC que la loi LMD. Une charge supplémentaire de travail "administratif" (copies à photocopier...) est liée au CC. »

R328 : « Ces dernières années, j'ai répondu à beaucoup de questionnaires du même type, j'ai participé deux années consécutives aux "focus groupes" organisés par l'université de Strasbourg. J'ai, à chaque fois, donné plus ou moins les mêmes réponses que dans ce questionnaire. Rien ne change. Pire, on continue à foncer droit dans le mur... »

R342 : « Il est difficile d'évaluer en nombre d'heures les activités, cela varie énormément d'une semaine à l'autre, de surcroît une logique comptable peut difficilement s'appliquer à la recherche (je cherche des mois et j'ai une idée en quelques minutes...) ; il en est de même pour les "192 heures" : la préparation est très variable, ainsi que les corrections. L'abus d'heures complémentaires ces dernières années et le risque de non-paiement font que je les refuse dernièrement. »

R348 : « Je trouve ce type de questionnaire très intéressant, et je félicite celui qui en est à l'origine. »

## **Quelques premiers résultats**

Nous terminerons en proposant quelques éléments globaux qui donnent une première description synoptique des caractéristiques de la population enquêtée. Une première analyse (tris à plats) de notre échantillon des 347 répondants montre *une distribution contrastée des positions* dans le champ professionnel en termes d'activités, de contexte professionnel et de représentations. Parmi les répondants, 53,9% ont le statut de maîtres de conférence, 46,1% celui de professeurs des universités ou maîtres de conférences avec une habilitation à diriger des recherches. 17 doyens, 15 directeurs de laboratoire, 5 présidents ou vice-présidents d'université, 142 responsables de diplômes ou d'années ont répondu à notre message. La durée moyenne d'expérience est de 12 années. En termes d'appartenance aux sections CNU

(Conseil national des universités), les Sciences représentent 52,7% du total des réponses, viennent ensuite les Lettres et Sciences Humaines hors Pluridisciplinaires (22,8%), le Droit-Économie-Gestion (10,7%), le Pluridisciplinaire (8,9%), la Médecine (1,7%), la Pharmacie (1,7%) et la Théologie (1,4%). 48,1% ont été qualifiés dans au moins deux disciplines. 72% exercent dans une faculté classique, 21,9% en IUT, 2% dans une Espé, 1,7% dans une faculté de médecine ou de pharmacie (2,3% dans un autre environnement : écoles d'ingénieur, école de management, etc.). 57,3% ont été recrutés par l'Université de Strasbourg (Unistra), 23,6% par l'Université de Lorraine (UL) et 19% par l'Université de Haute-Alsace (UHA) ; 37,2% exercent dans l'établissement où ils ont préparé leur thèse (endorecrutement). 46,7% sont accueillis dans une équipe d'accueil et 45% dans une équipe mixte CNRS.

Les enseignants-chercheurs, lorsqu'ils décrivent leur métier au quotidien, soulignent d'abord *l'irrégularité de leur activité* : 81,3% déclarent ainsi que leurs semaines ne se ressemblent pas en termes d'enseignement et 85,6% formulent le même avis pour ce qui concerne la recherche scientifique. 94,2% ne souhaitent d'ailleurs pas enseigner davantage. Les différentes activités sont inégalement réparties selon les répondants : concernant les charges d'enseignement, 28% des personnes interrogés ont un service annuel compris entre 0 et 192 heures, 45,2% entre 193 et 250 heures, 16,7% entre 251 et 300 heures et 10,1% *au-delà de 300 heures*. Pour l'activité de recherche, 34,3% déclarent s'y investir jusqu'à 10 heures par semaine, 32,3% jusqu'à 20 heures par semaine et 27,1% au-delà de 20 heures par semaine. Pour les tâches administratives, 31,7% y consacrent jusqu'à 5 heures par semaine, 32% de 6 à 10 heures par semaine, 23,3% de 11 à 20 heures et 8,6% plus de 20 heures par semaine. 64% ont réduit *contre leur gré* le temps qu'ils souhaitent consacrer à l'activité de recherche. 80,4% sont d'avis que l'enseignement empiète sur le temps qu'ils consacrent à la recherche et sont 89,1% à penser que les tâches administratives entrent en concurrence avec la recherche. 50,7% collaborent fréquemment avec des pairs scientifiques et 47% participent au moins à un comité de lecture dans une revue scientifique. 48,1% ont des horaires contraints par

l'organisation de l'activité au sein des composantes où ils travaillent. 43,8% travaillent systématiquement le weekend. 64,8% utilisent un environnement numérique de travail et 53% utilisent au moins un portail documentaire. 9,5% proposent des enseignements à distance (EAD).

Lorsqu'on analyse leur *parcours antérieur au recrutement* en tant qu'universitaire titulaire, notre population apparaît sur plusieurs points fortement hétérogène : 32,9% ont exercé dans le *secteur privé* et 45,8% dans le *secteur public*. Par ailleurs, 49% ont bénéficié de la formation continue en cours de carrière universitaire. 45,5% ont une bonne maîtrise de l'anglais.

Les conditions d'exercice du métier *se sont détériorées* pour 83,9% des répondants et 87,3% ont vu leur charge de travail augmenter sur les trois dernières années ; plus spécifiquement, sur la période, 77,2% ont vu leurs tâches administratives augmenter sur les trois dernières années, même si 58,2% trouvent légitime de prendre en charge ce type de tâches.

Les enseignants-chercheurs se fréquentent peu entre collègues en dehors des heures de travail (1,7% toujours, 32,3% fréquemment, 59,4% rarement et 6,6% jamais).

L'âge moyen des répondants est de 45 ans (entre 29 et 67 ans). 42,1% sont des femmes. Les enseignants-chercheurs sont plus fréquemment issus d'un milieu favorisé : pendant leurs études, 39,2% avaient un père cadre/professions intellectuelles, 17% exerçant une profession intermédiaire, 13% artisan ou chef d'entreprise, 10,7% employé, 10,1% ouvrier et 2% agriculteur. 20,2% des répondants ont été boursiers pendant leurs études secondaires. Au moment de l'enquête 18,7% avaient au moins un enfant en bas âge. 58,2% ont un conjoint ou une conjointe qui exerce dans une autre ville que le lieu d'exercice du répondant (pour 30%, le trajet domicile-travail — dit « mobilité pendulaire » — est ressenti comme une contrainte professionnelle), et pour 19,9%, ce conjoint ou cette conjointe *est également engagé(e) dans une activité de recherche scientifique*.

48,5% des répondants déclarent être entrés dans la carrière par vocation personnelle — et 55% se sentent totalement investis professionnellement ; 85% formulent d'ailleurs le désir d'exercer ce métier jusqu'à leur retraite, même si 46,7% *ont songé à changer de métier en cours de carrière*. 56,5% estiment être freinés dans leur carrière d'universitaire et 27,1% estiment manquer d'expertise dans leur domaine de recherche. 36% seulement sont satisfaits de leurs revenus. 68,8% des répondants estiment que la loi de 2007 a modifié leur activité d'enseignant-chercheur ; ils sont 66,6% à penser que le processus de Bologne est à l'origine de cette modification. 63,7% sont d'avis que l'apparition du contrôle continu est une amélioration pour l'activité d'enseignement et plus largement pour la dimension pédagogique de leur activité ; néanmoins, 54,2% estiment que le niveau des étudiants a baissé. Concernant la recherche proprement dite, 55,9% considère leur laboratoire de recherche comme un lieu de développement de compétences ; 56,5% comme un lieu de solidarité et de collaboration entre pairs et 53,9% comme un lieu de concurrence et d'individualisme.

## **Conclusion**

Lorsqu'il a été question de réfléchir à des objets de recherche autour de cette thématique de l'activité du chercheur, nous avons opté pour une approche sociologique contemporaine. Cette enquête permet une forme de distanciation vis-à-vis de mon propre groupe professionnel, même si mon statut de chercheure associée non titulaire à l'université me place à sa marge, et donne l'occasion de le considérer comme un groupe professionnel comme un autre, dont l'activité sera traitée et considérée d'une manière neutre, sans chercher à tout prix à décrire sa propre communauté scientifique. L'ambition de l'option quantitative dans la démarche heuristique est générée par le désir de mettre au jour, au-delà des situations particulières, les invariants, la structure même qui s'impose à la population étudiée. Des thématiques que nous n'avons qu'abordées ici mériteront des approfondissements dans un travail à venir : la politique de formation continue des universités, le fonctionnement

des laboratoires de recherche, la gestion des conflits internes entre collègues ou avec les équipes administratives, les types d'enseignement (niveau de diplôme, cours magistraux, travaux dirigés, formation à distance) dans leur capacité différenciée d'accaparement, les activités mixtes de guidance, de conseil, d'accompagnement, de formation, le travail à domicile et l'empiètement sur la sphère privée des systèmes communicationnels et de formation à distance qui rendent floues les limites et les bornes temporelles de l'activité. Et en termes de méthode de traitement de nos données, nous produirons ailleurs une analyse par le biais de la régression logistique qui permettra, *toutes choses égales par ailleurs*, cette fois de présenter les données en termes de probabilité et de causalité pour interroger cette fois-ci les trajectoires potentielles des universitaires.

## **Références bibliographiques**

- Coulon A., Ennafaa R., Paivandi S. (2004). *Devenir enseignant du supérieur - enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.
- Des Nétumières F. (1997). Méthodes de régression et analyse factorielle. Histoire et mesure, volume 12 - n°3-4, *Penser et mesurer la structure*, p. 271-297.
- Paugam S. (2013). *Le lien social*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Soulié C., Faure S., Millet M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?* Rapport d'enquête, juin 2005.

## - ANNEXE -

### Questionnaire en ligne

Q1 : Quel est votre statut professionnel actuel ? [Une seule réponse] R1-1 : Maître de conférences ; R1-2 : Maître de conférences HDR ; R1-3 : Professeur des Universités

Q10 : Dans quelle(s) ville(s) exercez-vous ? [Plusieurs réponses possibles]

Q100 : Vous pouvez vous exprimer ici librement sur ce questionnaire et sur les thématiques développées [Question ouverte]

Q11 : Diriez-vous que le temps de trajet entre votre domicile et votre lieu d'activité est une contrainte ? [Échelle de Likert à 6 points de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »]

Q12 : Avez-vous suivi en tant qu'étudiant une même filière à l'Université de la première année à la thèse ? [Une seule réponse] R12-1 : Oui ; R12-2 : Non

Q13 : Aviez-vous un ou plusieurs enfants en bas âge (jusqu'à trois ans) pendant vos années de doctorat ? [Une seule réponse] R13-1 : Oui ; R13-2 : Non

Q14 : Collaborez-vous avec d'autres E.-C. en dehors de votre lieu d'activité ? [Une seule réponse] R14-1 : Jamais ; R14-2 : Rarement ; R14-3 : Fréquemment ; R14-4 : Toujours

Q15 : Combien d'heures environ consacrez-vous à la recherche chaque semaine ? [Question ouverte]

Q16 : Quelle a été votre charge de service d'enseignement l'an passé ? [Question ouverte]

Q17 : Dans quelle université avez-vous soutenu votre thèse ? [Question ouverte]

Q18 : Dans quelle université avez-vous soutenu votre HDR (si concerné) ? [Question ouverte]

Q19 : Combien d'heures de décharge avez-vous eues l'an passé ? [Question ouverte]

Q2 : Quelle est votre section CNU ? [Question ouverte]

Q20 : Quelle était l'activité de votre mère au moment de vos études au lycée ? [Une seule réponse] R20-1. Agriculteurs ; R20-2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; R20-3. Cadres et professions intellectuelles ; R20-4. Professions intermédiaires ; R20-5. Employés ; R20-6. Ouvriers ; R20-7. Retraités ; R20-8. Autres ou sans activités.

Q21 : Quelle était l'activité de votre père au moment de vos études au lycée ? [Une seule réponse] R21-1. Agriculteurs ; R21-2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; R21-3. Cadres et professions intellectuelles ; R21-4. Professions intermédiaires ; R21-5. Employés ; R21-6. Ouvriers ; R21-7. Retraités ; R21-8. Autres ou sans activités.

Q22 : Combien y avait-il d'enfants dans votre fratrie quand vous étiez au lycée ? [Question ouverte]

Q23 : Quelle était votre position dans cette fratrie ? [Question ouverte]

Q24 : Avez-vous été boursier dans l'enseignement secondaire ? [Une seule réponse] R24-1 : Oui ; R24-2 : Non

Q25 : Quel Baccalauréat avez-vous obtenu ? [Question ouverte]

Q26 : Avez-vous redoublé au collège ou au lycée ? [Une seule réponse] R26-1 : Oui ; R26-2 : Non

Q27 : Diriez-vous que vos semaines se ressemblent en termes d'enseignement ? [Une seule réponse] R27-1 : Oui ; R28-2 : Non

Q28 : Diriez-vous que votre charge d'enseignement prend sur votre travail de chercheur ? [Échelle de Likert à 6 points de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »]

Q29 : Diriez-vous que votre recherche prend sur votre temps d'enseignement ? [Échelle de Likert à 6 points de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »]

Q3 : Avez-vous déjà été qualifié(e) dans une ou plusieurs autres sections CNU ? [Une seule réponse] R3-1 : Non ; R3-2 : Oui. R3-2-1 : Si oui, laquelle ou lesquelles ? [Question ouverte]

Q30 : Diriez-vous que votre activité professionnelle est une vocation pour vous ? [Échelle de Likert à 6 points de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »]

Q31 : Vous pouvez détailler ici votre réponse [question ouverte]

Q32 : Diriez-vous que vos charges administratives prennent sur votre recherche ? [Échelle de Likert à 6 points de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »]

Q33 : Avez-vous déjà subi un harcèlement professionnel durant votre carrière d'E.-C. ? [Une seule réponse] R33-1 : Oui ; R33-2 : Non

Q34 : Souhaiteriez-vous enseigner davantage ? [Une seule réponse] R34-1 : Oui ; R34-2 : Non

Q35 : Avez-vous actuellement des horaires contraints ? (transports, garde d'enfants, distance, etc.) [Une seule réponse] R35-1 : Oui ; R35-2 : Non

Q36 : Estimez-vous avoir subi de la discrimination dans votre cadre professionnel d'E.-C. du fait de votre sexe ? [Une seule réponse] R36-1 : Oui ; R36-2 : Non

Q37 : Estimez-vous avoir subi de la discrimination dans votre cadre professionnel d'E.-C. du fait de votre phénotype (morphologie, couleur de peau, couleur des yeux) ? [Une seule réponse] R37-1 : Oui ; R37-2 : Non

Q38 : Estimez-vous avoir subi de la discrimination dans votre cadre professionnel d'E.-C. du fait de votre âge ? [Une seule réponse] R38-1 : Oui ; R38-2 : Non

Q39 : Estimez-vous avoir subi de la discrimination dans votre cadre professionnel d'E.-C. du fait de votre origine sociale ? [Une seule réponse] R39-1 : Oui ; R39-2 : Non

Q4 : Dans quel type d'établissement exercez-vous principalement ? [Une seule réponse] R4-1 : Université ; R4-2 : IUT ; R4-3 : ESPE ; R4-4 : École de Pharmacie ou de Médecine ; R4-5 : Autre

Q40 : Avez-vous déjà été en conflit avec un collègue dans votre activité actuelle ? [Une seule réponse] R40-1 : Oui ; R40-2 : Non

Q41 : Avez-vous été recruté(e) par l'Université où vous avez soutenu votre thèse ? [Une seule réponse] R41-1 : Oui ; R41-2 : Non

Q42 : Connaissiez-vous au moins l'un des membres présents à votre audition ? [Une seule réponse] R42-1 : Oui ; R42-2 : Non

Q43 : Souhaitez-vous exercer cette activité d'E.-C. jusqu'à votre retraite ? [Une seule réponse] R43-1 : Oui ; R43-2 : Non

Q44 : Avez-vous déjà réduit votre activité de chercheur contre votre gré ? [Une seule réponse] R44-1 : Oui ; R44-2 : Non

Q45 : Vos tâches administratives sur les trois dernières années ont : [Une seule réponse] R45-1 : Diminué ; R45-2 : Stagné ; R45-3 : Augmenté

Q46 : Diriez-vous que vos semaines se ressemblent en termes de recherche ? [Une seule réponse] R46-1 : Oui ; R46-2 : Non

Q47 : Selon vous, l'Université a pour mission de : [items à classer par ordre de priorité de 1 (très prioritaire) à 6 (moins prioritaire)] R47-1 : Former de futurs professionnels ; R47-2 : Produire de la recherche scientifique ; R47-3 : Transmettre des savoirs scientifiques ; R47-4 : Être un lieu d'apprentissage des connaissances ; R47-5 : Être un lieu de débats ; R47-6 : Fabriquer des diplômes

Q48 : Avant l'Université, avez-vous exercé dans le secteur privé ? [Une seule réponse] R48-1 : Oui ; R48-2 : Non

Q49 : Avant l'Université, avez-vous exercé dans le secteur public ? [Une seule réponse] R49-1 : Oui ; R49-2 : Non

Q5 : Quelle a été l'année de votre première nomination comme E.-C. ? [Question ouverte]

Q50 : Avant l'Université, étiez-vous déjà fonctionnaire ? [Une seule réponse] R50-1 : Oui ; R50-2 : Non

Q51 : Avant votre premier poste à l'Université, combien d'années aviez-vous travaillé ? [Question ouverte]

Q52 : Votre conjoint(e) exerce-t-il (elle) également comme E.-C. ou comme chercheur ? [Une seule réponse] R52-1 : Oui ; R52-2 : Non

Q53 : Êtes-vous satisfait(e) du niveau de vos revenus ? [Une seule réponse] R53-1 : Oui ; R53-2 : Non

Q54 : Avez-vous déjà suivi une formation durant votre carrière d'E.-C. ? [Une seule réponse] R54-1 : Non ; R54-2 : Oui R54-1-1 : Si oui, précisez laquelle, sur combien de temps et si elle a été proposée par l'Université [question ouverte]

Q55 : Quelle est votre maîtrise de la langue anglaise ? [Une seule réponse] R55-1 : Aucune maîtrise ; R55-2 : Quelques bases ; R55-3 : Je comprends et m'exprime simplement ; R55-4 : J'en ai une bonne maîtrise

Q56 : Vous considérez-vous comme un expert dans votre domaine de recherche ? [Une seule réponse] R56-1 : Oui ; R56-2 : Non

Q57 : Diriez-vous que votre laboratoire de recherche est un lieu de développement de compétences professionnelles ? [Une seule réponse] R57-1 : Oui ; R57-2 : Non

Q58 : Diriez-vous que votre laboratoire de recherche est un lieu de solidarité et/ou de collaboration ? [Une seule réponse] R58-1 : Oui ; R58-2 : Non

Q59 : Diriez-vous que votre laboratoire de recherche est un lieu de concurrence et/ou d'individualisme ? [Une seule réponse] R59-1 : Oui ; R59-2 : Non

Q6 : Quel type de thèse avez-vous soutenue ? [Une seule réponse] R6-1 : Thèse de doctorat (nouveau régime) ; R6-2 : Thèse d'État (ancien régime) ; R6-3 : Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle ; R6-4 : Autre diplôme équivalent ; R6-5 : Pas de thèse

Q60 : Vous arrive-t-il de partager des moments à caractère privé avec vos collègues en dehors du temps de travail ? [Une seule réponse] R60-1 : Jamais ; R60-2 : Rarement ; R60-3 : Fréquemment ; R60-4 : Toujours

Q61 : Avez-vous obtenu un CAPES ? [Une seule réponse] R61-1 : Oui ; R61-2 : Non

Q62 : Avez-vous obtenu une Agrégation ? [Une seule réponse] R62-1 : Oui ; R62-2 : Non

Q63 : Êtes-vous passé(e) par une Grande École ? [Une seule réponse] R63-1 : Oui ; R63-2 : Non

Q64 : Quelle est votre nationalité ? [Question ouverte]

Q65 : Quel est le niveau scolaire et/ou le diplôme le plus élevé de votre père ? [Question ouverte]

Q66 : Quel est le niveau scolaire et/ou le diplôme le plus élevé de votre mère ? [Question ouverte]

Q67 : Avez-vous songé à changer de métier depuis que vous êtes E.-C. ? [Une seule réponse] R67-1 : Oui ; R67-2 : Non

Q68 : Proposez-vous des enseignements à distance (FOAD) ? [Une seule réponse] R68-1 : Oui ; R68-2 : Non

Q69 : Diriez-vous que la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (dite loi sur l'autonomie des Universités) a modifié votre activité d'E.-C. ? [Échelle de Likert à 6 points de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »]

Q7 : Combien d'années avez-vous mis pour achever votre thèse ? [Question ouverte]

Q70 : Vous pouvez détailler ici votre réponse [question ouverte]

Q71 : Avez-vous actuellement des enfants en bas âge (moins de trois ans) ? [Une seule réponse] R71-1 : Oui ; R71-2 : Non

Q72 : Votre conjoint(e) exerce-t-il (elle) dans la même ville que vous ? [Une seule réponse] R72-1 : Oui ; R72-2 : Non

Q73 : Combien de Masterants encadrez-vous cette année ? [Question ouverte]

Q74 : Combien de Doctorants encadrez-vous cette année ? [Question ouverte]

Q75 : Quelles sont vos responsabilités administratives ? [Plusieurs choix possibles] R75-1 : Je n'en ai pas ; R75-2 : Président d'Université ou Vice-Président ; R75-3 : Doyen, directeur d'UFR ou d'Institut ; R75-4 : Responsable d'année ; R75-5 : Responsable d'UE ; R75-6 : Membre d'une commission pédagogique ; R75-7 : Directeur de laboratoire ; R75-8 : Autres

Q76 : Êtes-vous membre d'un comité de lecture ? [Une seule réponse] R76-1 : Oui ; R76-2 : Non

Q77 : Utilisez-vous pour vos enseignements les environnements numériques de travail (Moodle, Classilio, etc.) ? [Une seule réponse] R77-1 : Oui ; R77-2 : Non

Q78 : Utilisez-vous des portails documentaires pour la préparation de vos enseignements et vos recherches (Cairn, Persee, Sudoc, etc.) ? [Une seule réponse] R78-1 : Oui ; R78-2 : Non

Q79 : Vous sentez-vous freiné(e) dans votre carrière ? [Une seule réponse] R79-1 : Oui ; R79-2 : Non

Q8 : Comment avez-vous financé votre doctorat ? [Plusieurs réponses possibles] R8-1 : J'étais ATER ; R8-2 : J'avais une activité professionnelle sans lien avec la recherche ; R8-3 : J'avais des vacances d'enseignement à l'Université (y. c. à l'IUT) ; R8-4 : J'avais une bourse (CIFRE, allocation de recherche, bourse régionale, etc.) ; R8-5 : J'avais un contrat de recherche ; R8-6 : J'étais enseignant en dehors de l'Université ; R8-7 : J'étais enseignant à l'Université (y. c. à l'IUT) ; R8-8 : J'ai contracté un crédit ; R8-9 : J'avais d'autres revenus (actions, rente, revenus immobiliers, etc.) ; R8-10 : Mon conjoint (ma conjointe) avait une activité professionnelle ; R8-11 : Ma famille subvenait à mes besoins ; R8-12 : Autre

Q80 : Quelles seraient vos propositions pour améliorer votre activité de chercheur ? [Question ouverte]

Q81 : Quelles seraient vos propositions pour améliorer votre activité d'enseignant ? [Question ouverte]

Q82 : Quelles seraient vos propositions pour améliorer la gestion de vos tâches administratives ? [Question ouverte]

Q83 : Considérez-vous légitimes vos tâches administratives ? [Une seule réponse] R83-1 : Oui. R83-2 : Non

Q84 : Selon vous, quel est votre degré d'engagement professionnel ? [Échelle de Likert à 6 points de « Totalement investi » à « Totalement désinvesti »]

Q85 : Votre laboratoire de recherche est : [Une seule réponse] R85-1 : Une équipe d'accueil, EA. R85-2 : Une unité de recherche mixte CNRS. R85-3 : Autres

Q86 : Avez-vous vécu une situation de conflit avec un membre de l'Université en dehors de vos collègues ? [Une seule réponse] Q86-1 : Oui. Q86-2 : Non

Q87 : Diriez-vous que votre métier s'est amélioré ? [Échelle de Likert à 6 points de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »]

Q88 : Diriez-vous que le contrôle continu est une amélioration pour l'évaluer des étudiants ? [Échelle de Likert à 6 points de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »]

Q89 : Selon vous, le niveau global des étudiants dans votre discipline : [Une seule réponse] Q89-1 : S'est amélioré. Q89-2 : N'a pas évolué. Q89-3 : A baissé. Q89-4 : Je ne sais pas

Q9 : Quelle est votre Université ? [Une seule réponse] R9-1 : Université de Haute-Alsace ; R9-2 : Université de Lorraine ; R9-3 : Université de Strasbourg ; R9-3 : Autre

Q90 : Combien d'années avez-vous exercé comme chercheur universitaire avant votre premier poste ? [Question ouverte]

Q91 : Diriez-vous que la réforme LMD dans le cadre du processus de Bologne a modifié votre activité d'E.-C. ? [Échelle de Likert à 6 points de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »]

Q92 : Vous pouvez détailler ici votre réponse [Question ouverte]

Q93 : Depuis que vous êtes en poste, avez-vous le sentiment de connaître globalement : [Une seule réponse] R93-1 : Une stabilité des charges de travail. R93-2 : Une diminution des charges de travail. R93-3 : Une augmentation des charges de travail

Q94 : Vous arrive-t-il de travailler le weekend pour votre activité professionnelle ? [Une seule réponse] R94-1 : Jamais. R94-2 : Rarement. R94-3 : Fréquemment. R94-4 : Toujours

Q95 : Avez-vous publié sur les trois dernières années un plusieurs : [Plusieurs réponses possibles] R95-1 : Ouvrages, chapitres d'ouvrage scientifique. R95-2 : Direction d'ouvrages ou de revues. R95-3 : Ouvrages de vulgarisation. R95-4 : Articles dans des revues à comité de lecture répertoriées. R95-5 : Articles dans des revues à comité de lecture non répertoriées. R95-6 : Articles dans des revues sans comité de lecture. R95-7 : Communications avec actes dans un congrès international. R95-8 : Communications avec actes dans un congrès national

Q96 : Combien d'heures consacrez-vous approximativement par semaine à des tâches administratives ? [Question ouverte]

Q97 : Diriez-vous que votre activité de recherche alimente vos enseignements ? [Échelle de Likert à 6 points de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord »]

Q98 : Quel est votre âge ? [Question ouverte]

Q99 : Quel est votre sexe ? [Une seule réponse] R100-1 : Une femme ; R100-2 : Un homme

# **Concurrences dans l'investissement professionnel dans un métier hybride : approche sociologique du monde universitaire**

---

**Stéphane Guillon**

*Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, Faculté de  
Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg  
LISEC Alsace (EA 2310), équipe ATIP*

## **Introduction**

Un projet d'ouvrage est parfois l'occasion de se repositionner dans une forme de collaboration d'équipe à l'intérieur d'un laboratoire scientifique et d'interroger ses forces et faiblesses face à une thématique proposée par l'équipe de recherche à laquelle on appartient. « L'activité du chercheur » n'est pas trop éloignée comme objet de recherche de mes objets actuels en pédagogie universitaire et en relation formation-emploi dans l'enseignement supérieur mais nécessite de ma part une forme de modification dans le choix de la focale d'observation. Les chercheurs — et sur ce point, j'ai tout de suite su que je ne traiterais que des universitaires — sont en France partie prenante de la relation

pédagogique à l'Université. Je m'y étais intéressé d'abord en tant qu'ils *enseignaient*, qu'ils avaient des usages des technologies, qu'ils s'impliquaient plus ou moins dans l'ingénierie de formation à distance, qu'ils avaient en présentiel des stratégies plus ou moins formalisées et explicitées en termes de pédagogie. En gros, d'abord en tant qu'ils étaient enseignants. Le côté « chercheur » de cette population, c'est d'abord professionnellement que je l'observais, lors des réunions auxquelles j'avais assisté au cours des dernières années et, la plupart du temps, avec le sentiment mêlé d'assister plutôt que de pleinement prendre part à un projet commun. Une partie de mes partenaires de recherche sur la période qui a précédé ce projet étant partie à la retraite, j'ai senti la nécessité de tisser de nouveaux liens pour approfondir surtout ma maîtrise du traitement statistique des données. Pour traiter ce thème, j'ai été très rapidement conforté dans l'idée d'inscrire ma démarche dans le corpus de références qui m'a constitué, la sociologie de l'éducation, du travail et de l'emploi et d'interroger ainsi l'activité de recherche en tant qu'elle n'est *qu'une fonction parmi d'autres* d'un métier et que son intensité varie selon la position et la situation des individus à l'intérieur de leur champ professionnel. Si je parvenais à rassembler quelques collègues sur ce projet (Vanessa Boléguin et Jérémy Picot), il me paraissait envisageable de produire de nouvelles données sur les enseignants-chercheurs, à une échelle interrégionale (un territoire et une population qui correspondent à l'ancrage géographique de notre laboratoire de recherche : l'Alsace et la Lorraine), des données nouvelles et originales desquelles nous extrairions le matériau de notre réflexion. Nous utiliserions une approche statistique multivariée permettant de mettre au jour des récurrences dans les situations vécues par les répondants, sans aller en détails dans la description du contenu, des méthodes et des productions de la recherche en train de se faire. Nous aborderions alors l'activité de recherche en tant qu'elle est une fonction professionnelle dans un métier aux missions plus vastes, plurielles et concurrentes. Nous excluons ainsi l'idée que l'investissement dans la recherche ne soit qu'une simple affaire de motivation ou de dispositions personnelles (être doué ou pas), l'intensité dans l'activité de recherche chez les

enseignants-chercheurs pouvant être appréhendée comme *le symptôme des contraintes* qui sont susceptibles de peser inégalement sur l'universitaire. Je me souvenais des travaux de Lahire sur les écrivains qui devaient exercer un second métier pour gagner leur vie et je faisais un parallèle avec notre population de recherche : « plus ou moins en lutte permanente pour conquérir ou maintenir le retrait et la solitude nécessaires. [...] Ils vivent des modes de compartimentage de leurs activités et des modalités, plus ou moins fréquentes, de passages de l'une à l'autre, assez différents » (Lahire, 2006, p. 496). L'enseignant-chercheur apparaît en effet comme un professionnel qui se partage entre enseignement et recherche, mais dont les espaces de socialisation professionnelle prennent deux formes : lorsqu'il s'investit dans l'activité de recherche ou dans l'enseignement et le pédagogique, les acteurs avec lesquels il entre en contact et qui participent de sa socialisation professionnelle ne sont pas forcément les mêmes. D'une part, l'activité d'enseigner le positionne parmi des *collègues* (y compris les administratifs), proches géographiquement, côtoyés au quotidien, souvent liés par l'appartenance à une même composante ; d'autre part, l'activité de recherche lui fait tisser des liens avec des *pairs*, parfois éloignés géographiquement, dans une série de relations plus ou moins discontinues, épisodiques, dans une forme de collaboration qui peut même passer par une absence de contacts directs ou personnels.

Surtout, je voulais d'abord penser l'activité de recherche comme le cœur identitaire de l'enseignant-chercheur universitaire dans la mesure où j'en étais personnellement relativement éloigné parce qu'accaparé par l'ingénierie de diplôme et une surcharge d'enseignement. Il a donc été décidé que notre propos consisterait à décrire les conditions d'exercice du chercheur en tant qu'elles le contraignaient dans ses activités de recherche. Ensuite, je souhaitais pour ma part retrouver ce qui en tant que chercheur en début de carrière avait été une grande source de satisfaction : les enquêtes longitudinales qui avaient alimenté ma thèse et mes premières publications, construites autour d'une masse de données statistiques considérables, qui avaient permis de construire des modèles explicatifs de phénomènes centraux de mon point de vue :

le chômage et le déclassement des diplômés, la réussite étudiante, la question de la diplomation. De vastes projets qui avaient participé de mon inscription dans une matrice disciplinaire (les sciences de l'éducation) et un ancrage scientifique (la sociologie).

L'objet de mon intervention aujourd'hui dans ce colloque est de tenter de montrer qu'au-delà de la liberté individuelle des acteurs de prendre en charge leur carrière et de hiérarchiser leurs priorités, une série de contraintes, de pesanteurs structurelles, socioprofessionnelles liées au métier pèsent plus ou moins fortement sur l'individu. L'intervention précédente a déjà décrit avec précision la logique et les étapes de réalisation de l'enquête quantitative par le biais de notre questionnaire et le succès rencontré par notre démarche : près de 350 répondants parmi nos collègues. Je présenterai ici la revue de la littérature que nous avons commencé à compiler avant de donner quelques résultats d'analyse, une esquisse d'un travail de plus longue haleine qui reste à entreprendre, dans les interstices laissés libres par notre propre activité d'enseignant-chercheur.

## **Notre cadre de référence**

L'activité des enseignants-chercheurs a été étudiée dans le cadre d'une série d'enquêtes et de rapports, surtout autour de l'évolution de l'organisation universitaire, de ses missions, de la pédagogie universitaire et de la sociologie des étudiants.

En termes de satisfaction et d'implication, Drucker-Godard *et al.* (2013) montrent que les enseignants-chercheurs sont globalement satisfaits de leur situation professionnelle : « Leur plaisir au travail est associé à la dimension pédagogique de leur profession, à l'attachement à la notion de service public, à la liberté et à l'autonomie qu'ils ressentent et à la dimension intellectuelle de leur activité. Ils expriment également un fort attachement, principalement affectif, à leur institution et à leur profession ». Néanmoins, les mêmes auteurs précisent que les enquêtés formulent un sentiment de malaise : « Ils signalent [...] une surcharge de travail administratif et une dévalorisation des tâches

pédagogiques dans l'évaluation. Une piste d'explication du mal-être peut être trouvée dans un conflit de valeurs entre des valeurs initiales qui avaient présidé au choix de carrière des enseignants chercheurs et les nouvelles valeurs qui émergent des réformes des universités, plus centrées sur l'efficacité et l'efficience ». Forest rappelle de son côté que le « manque de temps pour la recherche constituait, dans l'enquête menée par le sénateur Yves Fréville, en 2001, la première préoccupation des enseignants-chercheurs devant la faiblesse des rémunérations » (Forest, 2012, p. 216). Sur les dernières années, de nombreux rapports ont précédé puis suivi les mutations en cours du champ universitaire : Becquet & Musselin, 2004 ; Espéret, 2001 ; Belloc, 2003 ; Soulié *et al.*, 2005 et Schwartz, 2008. Ponthieux *et al.*, identifiant un « accroissement inconsidéré des activités d'enseignement et des tâches administratives » (1992, p. 183) montrent la variété des tâches de travail et surtout la difficulté pour les enseignants-chercheurs de tout concilier, conduisant à un risque de « secondarisation de l'enseignement supérieur ». Ils décrivent « un principe tensionnel sur lequel se construit l'organisation temporelle des universitaires : invasion des tâches d'enseignement et de gestion d'un côté, lutte permanente et douloureuse pour le maintien d'une activité de recherche, sans laquelle, pour la grande majorité, le métier d'universitaire perd sa raison d'être ». En même temps, ils faisaient le constat d'une hétérogénéité des situations des enseignants-chercheurs. Becquet et Musselin (2004) ont par exemple mis au jour l'impact fortement différenciateur de l'appartenance disciplinaire, du statut et des contraintes institutionnelles. Il apparaît ainsi clairement « que le métier d'enseignants-chercheurs se caractérise par une répartition entre la recherche, l'enseignement et les responsabilités d'administration, dont les liens d'interdépendance varient selon les « cultures disciplinaires », établissements, le statut professionnel, les choix de carrière, comme les contraintes familiales de chacun ».

Schwartz (2008) abordait de son côté une gamme assez large de thèmes en lien avec l'activité de l'enseignant-chercheur : la place des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche ; la

gestion des carrières ; les rémunérations, les statuts, les recrutements et les premières affectations, le temps de travail.

Près d'une décennie après le rapport d'enquête de Soulié *et al.* (2005) portant sur le travail des enseignants-chercheurs, l'identité professionnelle de ce groupe a changé. Le contexte organisationnel, les missions nouvelles, les mutations de la sociologie étudiante, les changements en matière de pilotage et d'autonomie des universités, ont modifié les conditions de travail et le rapport à l'activité des universitaires (Becquet et Musselin, 2013). Une tension est mise au jour entre enseignement, recherche et tâches « périphériques », parfois perçues comme illégitimes (Dahan et Mangematin, 2010), qui semble contraindre plus spécifiquement les maîtres de conférences. Ensuite, l'injonction à la polyvalence (Ponthieux *et al.*, 1992 ; Gingras, 2003) risque de produire les conditions d'un désengagement relatif du professionnel pour ce qui concerne son activité de chercheur. Et le type de rapports professionnels qu'il découvre dans le collectif de travail pourrait également impacter son cheminement professionnel : la diversité des liens réticulaires (partenaires, collectif dans un laboratoire de recherche, spécialistes de la discipline ou de l'expertise thématique), peuvent impacter la qualité et la profondeur de son engagement dans l'une ou l'autre des activités professionnelles au détriment des autres (Bédard et Béchar, 2009).

Notre problématique peut être résumée de la manière suivante : peut-on expliquer les écarts entre acteurs en termes d'activité de recherche ? Peut-on formuler l'hypothèse d'un moindre investissement relatif dans l'activité de recherche académique qui renverrait plutôt à une concurrence avec l'enseignement et l'administratif plutôt qu'à un déficit de compétences dans l'activité même de la démarche scientifique ? La recherche se placerait ainsi pour les enseignants-chercheurs universitaires dans le temps de travail *laissé vacant* par les autres activités, exigeant pour certains un empiètement sur la vie privée (le weekend, les congés, la nuit), pour d'autres l'acceptation de devoir subir un emploi du temps chronophage, *de facto* défavorable à la recherche, et rester un

chercheur occasionnel, produisant *dans la discontinuité et la fragmentation*.

## **Nos premiers résultats**

Nous avons choisi d'étudier l'investissement dans la recherche en croisant les données autour de quatre grandes thématiques. Nous exploitons 30 questions du questionnaire. D'abord, *les opinions exprimées et les sentiments*, ensuite *les autres formes d'activités du métier d'enseignant-chercheur*, puis *le profil et le contexte professionnels des répondants*, enfin *les données socio-démographiques, les contraintes personnelles et professionnelles*. Que pouvons-nous dire au moment de ce colloque sur les premiers résultats de notre enquête ?

Concernant la première thématique [les opinions exprimées et les sentiments], ni l'expression d'une vocation personnelle pour s'engager dans le métier d'enseignant-chercheur, ni le fait de souhaiter le rester jusqu'à la retraite, ni le fait d'avoir voulu changer de métier à un moment donné de sa carrière d'universitaire *ne sont corrélés au degré d'investissement actuel dans l'activité de recherche*. Par contre, les répondants les plus fortement investis dans la recherche sont surreprésentés parmi ceux qui estiment que les conditions d'exercice du métier d'enseignant-chercheur ne se sont pas améliorées et parmi ceux qui estiment que le processus de Bologne n'a pas modifié l'activité de l'enseignant-chercheur. La diversité des points de vue exprimés portant sur l'apparition du contrôle continu, sur l'autonomie des universités et sur l'évolution du niveau moyen des étudiants n'est pas corrélée à l'investissement actuel dans la recherche.

Concernant la deuxième thématique [les autres formes d'activités du métier d'enseignant-chercheur], les chercheurs les moins investis dans la recherche sont plus fréquemment d'avis que l'enseignement prend sur le temps de recherche, contrairement aux chercheurs déclarant 20 heures d'activité de recherche par semaine. Les premiers se sentent d'ailleurs plus fréquemment freinés dans leur évolution de carrière. Ils sont très fortement

surreprésentés parmi les répondants ayant un service d'enseignement *supérieur à 250 heures et au-delà de 300 heures annuelles*. Il existe une relation entre le fait de peu s'investir dans l'activité de recherche et le fait d'y préférer l'enseignement : 60% des répondants qui n'investissent hebdomadairement pas plus de 10 heures dans la recherche souhaiteraient enseigner davantage ; et ce désir d'augmenter son service d'enseignement n'est généralement pas lié à des considérations pécuniaires. Les tâches administratives accaparent également très fortement les répondants les moins investis dans la recherche et beaucoup moins les chercheurs très investis, mais aucune liaison statistique n'apparaît significative entre l'intensité de l'investissement dans la recherche et le point de vue sur l'impact des charges administratives. Les répondants les moins investis dans la recherche sont surreprésentés parmi les *responsables de diplôme* (ou d'année). Ensuite, logiquement, plus on s'investit dans la recherche, plus la fréquence de la collaboration avec d'autres scientifiques augmente. La systématisme du travail le weekend n'est pas liée par contre à l'intensité de l'activité de recherche. Enfin, l'expression d'un engagement professionnel fort dans le métier d'enseignant-chercheur ne permet pas d'inférer un plus fort degré d'investissement dans l'activité spécifique de recherche.

Concernant la troisième thématique [le profil et le contexte professionnels des répondants], *le lieu d'exercice* du métier d'enseignant-chercheur impacte l'investissement dans la recherche : les répondants *exerçant dans un institut universitaire de technologie* sont surreprésentés parmi les chercheurs déclarant une activité de recherche ne dépassant pas 10 heures par semaine. Par contre, la localisation géographique régionale de l'université n'est pas corrélée au volume horaire de recherche. L'appartenance disciplinaire a une valeur explicative très forte : les répondants les plus investis dans l'activité de recherche appartiennent aux sections CNU des Sciences ; un investissement relativement fort concerne plus fréquemment surtout la Médecine, la Pharmacie et, dans une moindre mesure, les Lettres et Sciences Humaines. Les filières concernées par un moindre investissement sont d'abord le Droit-économie-gestion, le Pluridisciplinaire et la Théologie. Si l'on

croise l'appartenance disciplinaire et la charge d'enseignement, il apparaît très clairement que les disciplines où l'on retrouve le plus souvent les enseignants-chercheurs surinvestissant dans la recherche sont celles où le service d'enseignement est le plus faible : Médecine, Pharmacie ; et inversement, pour les services d'enseignement supérieur à 300 heures, on retrouve une surreprésentation du Pluridisciplinaire et Droit-économie-gestion. Les répondants consacrant le moins de temps à la recherche confirment par ailleurs que c'est *contre leur gré* qu'ils ont dû réduire cette activité. Par ailleurs, le statut de professeur ou MCF avec une HDR et une expérience en tant qu'universitaire supérieure à la moyenne des répondants sont fortement corrélés à la probabilité de *surinvestir dans la recherche* pendant la semaine, alors que le fait d'avoir été qualifié au CNU dans plusieurs sections n'a aucune valeur prédictive.

Concernant la quatrième et dernière thématique [les données sociodémographiques, les contraintes personnelles et professionnelles], ni l'âge, ni les trajets domicile-travail, ni l'existence d'enfants de moins de trois ans ne sont corrélés au nombre d'heures consacrées à la recherche pendant la semaine. Par contre, les femmes sont *sous-représentées* parmi les répondants ayant déclaré faire de la recherche plus de 20 heures par semaine et sont légèrement surreprésentées chez les enseignants-chercheurs les moins investis dans la recherche.

Cette première approche multivariée conforte ainsi notre hypothèse d'une concurrence entre d'un côté la recherche et de l'autre l'enseignement et les tâches administratives mais également une fonction particulière : la responsabilité de diplôme ou d'année. Exercer en IUT mais surtout dans certaines disciplines impacte cet investissement dans la recherche dans la mesure où cela conditionne le temps disponible et l'étendue de la marge de manœuvre dans le cadre professionnel au quotidien.

Nos données et notre analyse exploratoire semblent faire apparaître le fait que les concurrences qui pourraient coexister chez l'enseignant-chercheur entre les trois types d'activité (administration, enseignement et recherche) ne s'exprimeraient

pas avec la même intensité à l'intérieur des différents champs d'intervention de ce professionnel. Ainsi, nous pourrions dire que chez l'enseignant-chercheur, ce ne sont pas simplement la recherche et l'enseignement qui s'opposent le plus fortement chez ce professionnel hybride, mais plutôt d'un côté la recherche et de l'autre les tâches administratives, l'ingénierie de diplôme et la charge d'enseignement. Surtout, les maîtres de conférences en début de carrière, et plus spécialement lorsqu'ils obtiennent un poste en IUT, sont plus fréquemment confrontés à une charge d'enseignement lourde où ils apparaissent plus isolés. Alors que l'activité liée à l'enseignement est égalitaire en termes de genre, les femmes semblent moins sollicitées par les tâches administratives et relativement moins investies hebdomadairement dans la recherche, mais la question est de savoir si cette différenciation est liée à des contraintes personnelles (tâches domestiques, mobilité géographique et disponibilité différenciées) ou parce qu'elles se retrouvent plus spécialement dans des disciplines très accaparantes en termes d'enseignement.

## **Conclusion**

Produire de la recherche sur l'activité des enseignants-chercheurs alors que l'on appartient soi-même à ce groupe professionnel peut produire un biais axiologique en termes de neutralité éventuelle. Comment en effet parler de son groupe d'appartenance professionnelle tout en gardant une distance sans jugements de valeurs et sans se laisser influencer dans son questionnement par sa propre pratique ? Il nous semble avoir réduit le risque en adoptant une démarche quantitative aidée par le test statistique de significativité et l'analyse factorielle, en nous inspirant de plusieurs enquêtes dont les angles d'approche étaient plus complémentaires que redondants.

Nous ne sommes pas loin de penser que l'analyse de l'activité trouve tout son sens lorsque l'on questionne les tiraillements, les renoncements relatifs et les regrets provisoires. Il faut bien sûr se coltiner le réel, négocier une marge de manœuvre dans un système de contraintes, d'urgences et de temporalités concurrentes. En

même temps, l'évolution du système universitaire comme champ professionnel tend, parce que les temps sont à l'économie et au rationalisme budgétaire, à déqualifier, à déspecialiser les groupes professionnels. Peut-être commence-t-on à voir apparaître un enseignant-chercheur universitaire davantage enseignant, ingénieur de formation, agent de secrétariat, conseiller emploi, consultant, répétiteur et qui reste, dans les interstices, *un chercheur fragmenté*. Probablement, analyser l'activité de l'enseignant-chercheur permet-il de représenter, *en creux, en négatif*, la transformation en cours de l'enseignement supérieur. Cette activité de recherche apparaît alors secondaire, *encapsulée*, dans un système éducatif de plus en plus soumis à l'injonction professionnalisante (préparer les étudiants à se former à un métier). Notre hypothèse d'une concurrence entre les différentes missions, au détriment de la recherche, a été en partie confirmée, mais l'analyse des résultats — qui a permis d'inscrire le champ académique dans un modèle d'analyse en sociologie du travail — a mis également en lumière une tension intergénérationnelle et genrée. Clairement, les répondants à notre enquête avec une ancienneté moindre tendent à subir plus souvent qu'à leur tour l'impact des mutations professionnelles à l'œuvre dans l'enseignement supérieur. Les résultats que nous venons d'exposer donnent de l'Université l'image d'un lieu hétérogène dans ses pratiques et les opportunités qu'il crée, parfois inégalitaire et source potentielle de conflictualité, où apparaît une tension (avec les pairs et avec les collègues) qui signale une « double contrainte » (Bateson *et al.*, 1956) subie par l'universitaire du fait de sa double appartenance, partagé qu'il est entre deux champs distincts de socialisation professionnelle.

Il s'agissait ici pour nous de proposer les prémices d'une étude sociologique quantitative des conditions pratiques d'exercice du métier d'enseignant-chercheur dans trois universités du Grand-Est.

## Références bibliographiques

- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., Weakland, J. (1956). Towards a Theory of Schizophrenia, *Behavioral Science*, vol. 1, 251-264.
- Becquet V., Musselin C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*, Rapport de recherche MENRT, 2002-2007.
- Bédard D., Bécharde J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Belloc B. (2003). *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants-chercheurs*. Paris, La Documentation française.
- Dahan A., Mangematin V. (2010). Recherche, ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant-chercheur. *Annales des Mines, Gérer et comprendre*, Eska, 4, n°102, p. 14-24.
- Drucker-Godard C., Fouque T., Gollety M., Le Flanchec A. (2013). « Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs ». AIRMAP, *Revue Gestion et Management Public*, 2013/2, Vol. 1, n°4, p. 4-22.
- Espéret E. (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris, La Documentation française.
- Forest F. (2012). *Les universités en France. Fonctionnement et enjeux*. Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Gingras Y. (2003). Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales* 3 (148), p. 3-7.
- Lahire B. (2006). *La condition littéraire*. Paris, La Découverte.
- Ponthieux S., Berthelot J.-M., Foulon A. (1992). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*, Documents du CERC n°105, 1992.
- Schwartz R. (2008). *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement supérieur. Rapport à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Paris, La Documentation française.

Soulié C., Faure S., Millet M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?* Rapport d'enquête, juin 2005.

# Quand les enseignants-chercheurs en IUT se racontent

---

**Sophie Kennel**

*Directrice adjointe, IUT Robert Schuman, Université de Strasbourg  
Chercheure associée au LISEC Alsace (EA 2310), équipe ATIP*

## **Introduction**

Ce petit chapitre n'a pas de prétention scientifique. Il entend montrer combien l'intention originelle de l'événement scientifique qu'est Thémat'IC rejoint les questionnements sur l'activité de l'enseignement-chercheur. Les lignes qui suivent sont aussi l'occasion de présenter quelques « photographies » du discours tenu par des enseignants-chercheurs de l'IUT Robert Schuman de Strasbourg sur leur activité de recherche, photographies prises à l'occasion de notre journée d'études. Ces extraits d'interviews trouvent toute leur place dans ce recueil, tant ils illustrent les propos et les constats développés dans les différentes contributions de ces actes.

## **Thémat'IC et l'activité du chercheur**

Le département Information-Communication de l'IUT Robert Schuman initie et organise depuis 2006 Thémat'IC, événement scientifique qui prend tour à tour la forme d'une journée d'étude ou d'un colloque. Depuis plusieurs années, le partenariat pour

Thémat'IC entre le département de formation en Information-Communication de l'IUT Robert Schuman de Strasbourg et le Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), auquel appartiennent la plupart de nos collègues, permet un enrichissement mutuel particulièrement fructueux.

Dès son origine, l'intention de cet événement scientifique était multiple. Il s'agissait, dans l'esprit même des missions des Instituts Universitaires de Technologie (IUT), de faire se rencontrer le monde de la recherche et celui du milieu socio-économique, des « professionnels », sans que ce terme n'exclue les chercheurs ou les enseignants de toute professionnalité. La visée était bien de débattre et de produire ensemble de la connaissance. Le transfert de technologie, la formation à l'innovation et par la recherche, une formation au plus proche des pratiques professionnelles sont les axes forts de la pédagogie et de la recherche en IUT. Le lien croisé entre pratique et théorie, entre expérimentation et application, correspond donc bien à la vocation d'un Institut universitaire de technologie où la formation de futurs professionnels exige technicité et réflexivité, et pour qui l'appartenance à l'Université est fortement revendiquée.

Les sujets traités lors des différentes éditions de Thémat'IC illustrent une certaine diversité de questions de recherche des enseignants-chercheurs au sein d'un même département, le département Information-Communication, même si la pluridisciplinarité du département aurait bien sûr méritée d'être mieux représentée. Les thèmes ci-dessous montrent aussi l'éloignement des sujets de recherche par rapport aux enseignements des différents collègues (communication, information, économie, sociologie, histoire, langues, web, etc.) :

1. Information : besoins et usages ;
2. La maîtrise de l'information par les adultes : enjeux et méthodes ;
3. Adolescences et cultures : pratiques, usages, réception à l'épreuve des genres ;

4. Savoirs et savoir-faire des professionnels de la publicité : Histoire et perspectives (1950-2009) ;
5. Les ressorts de l'ascension sociale : Quelles mobilités ?
6. Métiers de l'information-documentation... évolutions, identités, représentations ;
7. Le genre à l'étude ! Les termes et les formes de l'expérience étudiante ;
8. Communautés en ligne et constructions identitaires ;
9. L'activité du chercheur ;
10. Compétences transversales : agir ensemble pour la réussite étudiante.

Au départ, l'intention de Thémat'IC était aussi de permettre aux enseignants-chercheurs du département Information-Communication de travailler leur question de recherche lors d'un événement scientifique, en mettant à leur disposition les ressources de l'IUT (locaux, personnels, compétences). Bien conscients, comme le pointe la recherche de Vanessa Boléguin et de Stéphane Guillon, qu'être en poste à l'IUT pouvait constituer un frein à la carrière scientifique de nos collègues, nous souhaitons leur permettre de valoriser leurs recherches en leur facilitant l'organisation de colloques. Malheureusement, peu d'entre eux se sont saisis de cette opportunité, peut-être parce que la direction d'événements scientifiques n'est pas suffisamment reconnue par les instances d'évaluation de la recherche.

Nous espérons aussi, en organisant et médiatisant ces colloques, montrer le dynamisme scientifique des IUT. Le but était de rendre attractives les carrières en IUT et d'inciter les enseignants-chercheurs à postuler dans notre institut, malgré cette fameuse réputation de contexte peu favorable à l'évolution de la carrière scientifique. Aujourd'hui, dix ans après la première édition de Thémat'IC, la situation est différente. La pression, la menace même des dernières années sur les carrières ont eu pour effet un plus grand investissement des collègues dans les laboratoires, souvent au détriment de l'engagement pédagogique. Les nouveaux entrants dans la carrière d'enseignants-chercheurs sont, eux aussi, moins enclins à faire des concessions avec leur carrière

scientifiques pour prendre en charge les lourdes tâches de pilotage des formations de DUT et de licence professionnelle. Pourtant, la création de ces dernières (arrêté de 1999) a eu pour effet un alourdissement considérable des charges pédagogiques et administratives des enseignants (65% des presque 2000 spécialités de licences professionnelles sont portées par des IUT), aucun poste supplémentaire, qu'il soit enseignant ou administratif, n'ayant été créé par le ministère pour assumer, piloter et coordonner ces nouveaux diplômés.

Il existe malheureusement peu de littérature sur les enseignants-chercheurs en IUT. Les éléments identifiés par l'enquête de Vanessa Boléguin et Stéphane Guillon dans les pages qui précèdent sont donc tout à fait intéressants et confirment la perception des acteurs.

### **Interroger les enseignants-chercheurs d'IUT sur leurs activités**

Pour illustrer les échanges lors de la journée Thémat'IC 2015, nous avons interrogé huit enseignants-chercheurs de l'IUT Robert Schuman sur leur perception de leur activité de recherche et du lien avec leurs autres activités. Ces huit interviews ont été menées et filmées par des étudiantes de première année de DUT. La grille d'entretien, construite avec elles, comprenait les questions suivantes :

- Le travail du chercheur, c'est quoi ?
- La recherche, est-ce une activité comme une autre ?
- Parmi l'ensemble des activités qui composent cette activité de recherche, à laquelle êtes-vous le/la plus attaché.e ?
- Laquelle de ces activités vous paraît la plus significative de votre activité de recherche pour l'extérieur ?
- L'enseignement vous paraît-il une activité naturellement liée à la recherche ?
- Comment organisez-vous votre temps, entre recherche, enseignement et autres responsabilités ?

En complément de ces témoignages, la table-ronde de Thémat'IC 2015, « Quand les enseignants-chercheurs se racontent », a été l'occasion pour ces mêmes enseignants-chercheurs de dialoguer sur leurs activités. Nous avons interrogé ces collègues de statuts et disciplines différentes sur leur représentation de leur activité d'enseignant-chercheur, les spécificités de leur contexte d'exercice et de leur activité, l'articulation ressentie entre leurs différentes missions (recherche, enseignement, pilotage).

Les pages qui suivent synthétisent les éléments de discours des répondants et seront ainsi illustrées d'incises sur le vécu et les représentations de l'activité de recherche.

### *Qu'est-ce que l'activité de recherche ?*

Chacun s'accorde à dire que l'activité de recherche est « vaste ». « La recherche, c'est DES activités » affirme un enseignant-chercheur, ce que confirment bien les autres témoignages. Tous listent les étapes de la démarche scientifique pour décrire leur activité : l'étude de la littérature, la construction de l'expérimentation ou la modélisation de l'étude, l'analyse des résultats puis leur communication.

Il s'agit ainsi d'« utiliser la recherche qui a déjà été produite et de réfléchir à la façon dont on peut trouver les cadres théoriques et méthodologiques qui vont permettre de cerner les questions et produire un matériau qu'on va pouvoir analyser ».

Les enseignants-chercheurs des sciences dites « dures » insistent sur le fait que l'activité de recherche est une double-activité, à la fois physique et intellectuelle : « intellectuelle pour comprendre et analyser les résultats et physique pour faire les expériences à la paillasse ce qui demande beaucoup de temps et d'énergie ». En citant un collègue, une de nos interviewées illustre d'ailleurs cette affirmation par l'image du chimiste « garçon de café des manipulations ».

Au cœur des témoignages figure la production du savoir comme élément essentiel de l'activité de recherche : « le rêve de tout

chercheur est la grande découverte. Au quotidien le rôle du chercheur est de pousser la connaissance toujours plus loin ».

L'activité de recherche est bien définie autour de la connaissance par nos interlocuteurs. Rechercher c'est « travailler sur les connaissances, travailler les savoirs ». Il est d'ailleurs nécessaire pour cela « d'identifier les vides dans le savoir pour compléter la connaissance ».

Il faut aussi « savoir se vider de tout ce qu'on croit être juste, vrai ou pas vrai ». Rechercher « oblige à oublier toutes ses certitudes », à « accepter de voir des choses sous un nouveau jour tous les jours ». Chercher est un « travail qui nécessite humilité, de se défaire de ses certitudes », « il faut toujours remettre ses connaissances à jour, poursuivre la recherche », et sans cesse « faire preuve de curiosité, dans le monde des idées ».

Un collègue explique aussi que dans l'activité, « le bout du chemin est de trouver comment on va réussir à produire une réponse à la question qu'on s'est posée, à partir des données accumulées et des publications ».

### *La compréhension et la diffusion comme aboutissement*

Ce qui constitue la mission du chercheur est donc bien de « comprendre et expliquer les phénomènes pour résoudre un problème », « d'ouvrir des voies inexplorées », « d'expliquer la nature » afin d'avoir une « meilleure compréhension du monde ». Cette compréhension du monde qui nous entoure doit nous permettre « de l'appivoiser et de nous en servir ».

L'objectif de publication et de diffusion est cité par tous comme déterminant. Toute l'activité de recherche est « conditionnée par sa diffusion », sous forme d'enseignement et de publications.

Il faut « communiquer : publier, faire des conférences, enseigner ». C'est d'ailleurs la tâche la plus significative pour l'extérieur car « si vous ne publiez pas, des groupes qui s'intéressent au même sujet que vous ne peuvent pas connaître votre travail ni en bénéficier ». Publier ou communiquer représente l'aboutissement du travail qui a été fait et une opportunité

d'échange. Car c'est de « l'échange que viennent les idées. Les idées nouvelles viennent souvent de l'interdisciplinarité et plus il y a d'échanges plus il y a d'émulation ».

### *Articulation recherche/enseignement*

Pour chacune des personnes interrogées, la recherche est donc bien liée à la communication, à l'explication : « il faut transmettre ». Il faut aussi « attiser la curiosité et forcer le questionnement » des étudiants pour leur faire acquérir un esprit scientifique.

Articuler l'activité de recherche avec l'enseignement n'est pas toujours aisé pour les collègues des IUT. S'ajoutent aux éléments évoqués plus haut la distance des laboratoires car dans de nombreux cas les enseignants-chercheurs exercent leur recherche dans des laboratoires extérieurs à l'IUT. Il y a aussi parfois la distance aux thématiques des autres collègues quand ces enseignants-chercheurs n'appartiennent pas à la discipline de spécialité de la formation. La recherche s'exerce ainsi dans des espaces et des temporalités divers et doit de plus s'articuler pour les enseignants-chercheurs avec leur mission d'enseignement.

Même si « lier enseignement et recherche est ce vers quoi on doit tendre, c'est ce qui devrait être », il n'est pas toujours facile d'articuler recherche et enseignement en IUT. La première raison est que sa thématique de recherche n'est pas toujours existante dans les programmes pédagogiques nationaux du DUT ou dans la maquette de licence professionnelle dans laquelle on enseigne. L'autre raison est qu'il est parfois difficile de former par la recherche, d'adapter son niveau scientifique au niveau de formation de premier cycle : DUT et licence professionnelle. Les enseignements complémentaires en Master et l'encadrement en doctorat représentent du coup pour certains de nos collègues la seule opportunité de lier enseignement et recherche, comme ils l'avancent dans les entretiens.

Pourtant, l'enseignement n'est pas complètement éloigné de la recherche, pour peu que l'on joue un peu avec les cadres. Une collègue choisit des sujets de TD pour les étudiants, qui

correspondent à son axe de recherche. Le travail de préparation des cours lui permet aussi de travailler ses objets de recherche et de développer sa bibliographie. Ainsi « ce sont plus les enseignements qui vont alimenter la recherche si on peut faire travailler les étudiants sur des questions traitées ». Donner un cours force ainsi « à faire une synthèse de ce que l'on fait, ce qui est essentiel et bénéfique ».

Pour une autre collègue, il s'agit bien d'activités différentes mais complémentaires. Plusieurs personnes interrogées considèrent que l'articulation entre ces activités fonctionne plutôt par phases, selon des temporalités les plus souvent imposées.

Selon les enseignants-chercheurs les plus avancés dans la carrière, on retrouve pourtant dans l'enseignement et la conduite de la recherche les mêmes ingrédients : encadrement, partage de savoir, accompagnement.

### *Les temps de la recherche*

Les termes de « temps et énergie » pour décrire l'activité de recherche ont déjà été évoqués. Nos répondants témoignent que les temps de recherche sont en effet conditionnés par les échéances (dates-limites de dépôt de contributions, articles, réponses aux appels à projets) et par les emplois du temps qui cadrent les enseignements et les réunions pédagogiques.

Sur cette question, les huit interviewés se rejoignent. Faire de la recherche demande de gérer l'urgence, « c'est usant ». Du point de vue de l'organisation, « on va au plus pressé. D'un côté il y a les étudiants, les réunions pédagogiques, de l'autre les stagiaires, les thésards et les réunions scientifiques ». Sont listés plusieurs fois tous les moments « invisibles » et « privés » de la recherche comme la nuit et les vacances car finalement l'activité de recherche est une « activité qui n'a pas de cadre temporel ou spatial ». C'est une « activité toujours en chantier, qui n'est jamais terminée ».

Le temps de la recherche exige pourtant des conditions particulières. Il faut « savoir se ménager des temps qui sont des temps où vous allez pouvoir vous concentrer sur les questions que

vous vous posez et écarter tout ce qui peut vous encombrer mentalement », des « temps de cerveau libre ».

### *Des tensions dans l'activité*

Étonnamment, le discours sur la tension entre les activités, les temps contraints n'est guère différent entre les répondants assumant des charges administratives et les autres. Seules percent quelques écarts, les uns parlant des trois activités quand d'autres n'en citent que deux. Le ressenti est aussi différent, bien perceptible dans les images : « c'est dur » résume bien ce sentiment.

Mais plusieurs des collègues interrogés considèrent que la recherche en elle-même, hors même des autres activités, est un « exercice très anxiogène, un processus long et pénible, mais en même temps très excitant ». Cette ambivalence, ce paradoxe entre souffrance et plaisir revient souvent dans les discours : « la recherche n'est pas une activité comme les autres car elle est passionnante, dévorante même ».

Parmi les tensions principales citées, c'est la course à la production qui revient le plus. Elle « peut être néfaste » et être un frein à la « grande découverte, à la conduite de la recherche fondamentale qui est pourtant essentielle à la société ».

Dans nos entretiens, les contraintes matérielles ont été peu évoquées. Un seul collègue mentionne l'énergie dépensée dans les appels à projets parce que « les financements sont le nerf de la guerre ».

### *Et de la passion*

Ce terme de « passion » est revenu plusieurs fois au cours des entretiens : « au début c'est une activité, ça devient une passion, puis cela devient un métier pour certains ». En effet, faire de la recherche, c'est « "vivre pleinement la question" comme dirait Edgar Morin, c'est ça le plus important. Si vous pouvez vivre de votre passion, c'est l'idéal, et on y arrive parfois ».

Parmi les éléments de satisfaction, on trouve le fait que la recherche est « une activité très méthodique mais aussi très créative ». Un enseignant-chercheur par exemple témoigne : « deux activités me plaisent beaucoup : monter une manipulation, l'inventer. Et l'aspect modélisation, adapter les modèles et les tester. On crée à la fois quelque chose de réel et quelque chose de conceptuel ». Il semble bien que malgré le tiraillement entre leurs diverses activités, les enseignants-chercheurs tirent une grande satisfaction de leur activité scientifique.

## **Conclusion**

Quand les enseignants-chercheurs de l'IUT expliquent à des étudiantes de première année de DUT ce qui définit leur activité de recherche, l'élément le plus dominant est bien l'intérêt qu'ils portent à cette activité : les termes « passion », « curiosité », « engagement » reviennent souvent. On ne perçoit guère dans ces huit entretiens, pas plus que lors de notre table-ronde, de particularités entre les discours tenus par les acteurs des IUT et les éléments définissant les perceptions d'enseignants-chercheurs d'autres institutions.

Ce petit florilège de témoignages d'enseignants-chercheurs de l'IUT Robert Schuman sur leur activité de recherche illustre donc bien les éléments d'analyse proposés dans les contributions de ce recueil. Cette édition 2015 de Thémat'IC est ainsi un joli clin d'œil à la philosophie de notre journée d'études. Elle nous a donné l'occasion d'interroger le chercheur comme professionnel, de prendre pour objet d'étude celui que nous interpellons régulièrement pour nous accompagner dans la compréhension de notre contexte et de nos problématiques.

## Remerciements

Merci aux personnes suivantes d'avoir accepté de répondre à nos questions :

1. Marion Béchet, ATER en Sciences de l'information et de la communication  
Laboratoire de Linguistique, Langues et paroles (LiLPa)  
Département Information-Communication de l'IUT Robert Schuman, Université de Strasbourg
2. Anne Bodlenner, Maîtresse de conférences en Chimie  
Laboratoire de Synthèse Organique et Molécules Bioactives ECPM  
Département Chimie de l'IUT Robert Schuman, Université de Strasbourg
3. Patricia Caillé, Maîtresse de conférences en Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes  
Equipe Praxis du Centre de recherches sur les médiations (EA 3476)  
Département Information-Communication de l'IUT Robert Schuman, Université de Strasbourg
4. Nicolas Girard, Maître de conférences habilité à diriger des recherches  
Laboratoire d'innovation thérapeutique, Université de Strasbourg  
Département Chimie de l'IUT Robert Schuman, Université de Strasbourg
5. Julien Gossa, Maître de conférences en Informatique  
Equipe Informatique et calcul parallèle Scientifique du Laboratoire des sciences de l'ingénieur, de l'informatique et de l'imagerie (ICUBE UMR 7357)  
Département Informatique de l'IUT Robert Schuman, Université de Strasbourg
6. Nicolas Javahiraly, Maître de conférences en Sciences physiques, habilité à diriger des recherches  
Laboratoire des sciences de l'ingénieur, de l'informatique et de l'imagerie (ICUBE UMR 7357)  
Département Chimie de l'IUT Robert Schuman, Université de Strasbourg
7. Martial Libéra, Maître de conférences habilité à diriger des recherches en histoire contemporaine  
UMR7367 « Dynamiques Européennes »  
Département Information-Communication de l'IUT Robert Schuman, Université de Strasbourg

8. Julie Sedel, Maîtresse de conférences Sociologie

UMR 7363 SAGE (Sociétés, Acteurs, Gouvernement en Europe)  
Département Information-Communication de l'IUT Robert Schuman,  
Université de Strasbourg

Ainsi qu'aux étudiantes de 1<sup>ère</sup> année de DUT Information-communication d'avoir mené et enregistré les entretiens :

- Juline Bigot
- Célia de Pin
- Emilie Feder
- Joanna Fessel
- Anne-Sophie Frelinger

# Enseignant-chercheur : une profession, de multiples métiers

---

## Jérémy Picot

*Maître de conférences en Sciences Économiques  
IUT Robert Schuman, Université de Strasbourg,  
CNRS, BETA (UMR 7522), membre de la chaire UNESCO  
« Pratiques journalistiques et médiatiques »*

Lorsqu'il m'a été proposé de témoigner de ma perception de mon activité de maître de conférences en sciences économiques, j'ai d'abord pensé que cette description de la vie d'un enseignant-chercheur au sein d'un Institut Universitaire et Technologique (IUT) allait être un récit standardisé, et finalement assez peu personnel, de la nomination d'un jeune docteur sur son premier poste. De prime abord, il s'agit, en effet, du vécu d'un certain nombre de maître(sse)s de conférences.

Il n'en est rien. Tout au contraire, sept ans après mon arrivée sur ce poste, cet exercice est l'occasion de dresser un bilan d'une activité riche, variée et passionnante. Il me permet de me livrer à une réelle introspection. C'est l'occasion de s'arrêter un instant afin d'analyser ce qu'a été l'évolution des activités et des tâches qui m'ont été confiées au cours de ce début de carrière et surtout de penser à la manière dont je les ai vécues.

Après avoir travaillé au sein d'une faculté de sciences économiques, l'arrivée sur un premier poste dans un département d'IUT est source de découvertes, de désillusions et de renoncements. Cependant le fait d'exercer dans une telle structure permet également d'acquérir de nouvelles compétences, de se découvrir autodidacte et de voir évoluer ses propres pratiques du métier d'enseignant-chercheur. Ce témoignage me permet de confronter ce qu'ont été mes activités en faculté et ce qu'elles sont au département information-communication.

Les observations et les généralités qui sont ici exprimées ne le sont que sur le fondement de ma propre expérience. Il est fort probable que la vie dans d'autres structures soit radicalement opposée et aurait mené à des conclusions différentes.

Dans un premier temps, je me propose de réaliser une comparaison de mon ressenti sur les différences entre l'exercice de la profession d'enseignant-chercheur en IUT ou en faculté. Je continuerai ensuite par livrer des impressions et des expériences plus personnelles au sujet des métiers d'enseignant-chercheur.

### **Faculté et département d'IUT : une même université mais des structures avec peu de points communs**

Ayant été recruté comme allocataire de recherche-moniteur puis agent temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) pendant la rédaction de ma thèse, j'avais jusqu'à mon recrutement sur un poste de maître de conférences enseigné l'économie sous différents aspects (micro-économie, statistique inférentielle, bureautique, économie générale) à des publics variés mais toujours en unité de formation et de recherche (UFR) ou faculté. Ma nomination en IUT me permet d'opérer une comparaison entre ces deux composantes de l'Université. C'est l'occasion de se rendre compte qu'il existe (au moins) deux réalités différentes au sein de l'Université. Les départements d'IUT et les UFR ou facultés n'ont réellement pas la même orientation, du moins pour ce que j'en ai vu.

### *Département d'IUT versus faculté : des centres d'intérêts différents...*

Le fait d'exercer en faculté met en relation des personnes qui poursuivent des recherches au sein d'un même laboratoire et enseignent dans leur spécialité à un public dont cette spécialité est le cœur des études.

Par conséquent, laboratoire et UFR, d'une part, et recherche et enseignement, d'autre part, sont quasiment confondus. D'un œil extérieur, il est difficile de les différencier. Il en est de même pour les enseignants-chercheurs qui évoluent dans ces structures : ils ont essentiellement pour centre d'intérêt leurs travaux de recherche. Les discussions entre collègues tournent souvent autour des problématiques communes de recherche.

À l'IUT, la constitution d'équipes pluridisciplinaires et le domaine d'étude professionnalisant ont pour conséquence que, plus qu'en faculté, l'étudiant est réellement au centre des préoccupations. Est-ce dû au fait de ne pas travailler sur les mêmes domaines de recherche ? J'en doute et nous verrons pourquoi plus tard.

Pour résumer, une UFR regroupe essentiellement des individus centrés sur leurs thématiques de recherches (souvent communes) tandis que les membres d'un département d'IUT axent leurs rapports sur l'enseignement. Cela ne signifie pas pour autant que la recherche ne fasse plus partie des travaux de l'enseignant-chercheur en IUT.

### *Une organisation différente...*

Bien que les deux unités soient gérées par les enseignants qui la composent, leurs organisations et, par conséquent, l'exercice d'un même métier, y sont radicalement différents.

Il est certain que les enseignants-chercheurs sont multitâches mais il est demandé à ceux qui occupent des postes en IUT d'être encore plus flexibles que leurs homologues d'UFR. Les emplois du temps servent d'exemple tant dans la multiplicité des tâches assignées que dans la flexibilité des individus. La faculté chargera une secrétaire d'établir un emploi du temps hebdomadaire identique

pour l'ensemble d'un semestre. À l'IUT, il est de la responsabilité d'un des membres enseignants du département de préparer un emploi du temps semestriel avec une organisation différente chaque semaine et d'en assurer les modifications quotidiennement. Cette différence d'organisation est sans aucun doute due à la professionnalisation des enseignements à l'IUT par opposition au caractère généraliste de la formation d'UFR. Ce caractère professionnalisant fait que les étudiants en DUT ont des semaines de cours de 30 à 35 heures assurées pour la moitié d'entre elles par des intervenants extérieurs issus d'une des professions auxquelles prépare le diplôme. Les demandes de flexibilités de ces vacataires associées à un emploi du temps chargé pour les étudiants obligent les enseignants du département à une flexibilité importante. Ils servent de variable d'ajustement dans la constitution des plannings hebdomadaires.

*Et une relation aux étudiants différente.*

Outre les oppositions en termes de tâches, de flexibilité et de centre d'intérêt, un dernier point d'opposition que j'aimerais souligner est la relation à l'étudiant.

Une distance plus importante s'instaure naturellement entre étudiants et enseignants en faculté qu'au sein d'un département d'IUT (à niveaux de formation comparables). Ceci s'explique sans doute, à mon sens, par la différence de centres d'intérêts évoquée précédemment mais également par plusieurs autres facteurs.

D'une part, la relation reste plus distante entre étudiants et enseignants car elle est moins suivie. Le fait de « fréquenter » « ses » étudiants pendant des cours mais également lors de suivis tels que les projets tutorés et autres projets pédagogiques permet de tisser des liens différents, d'avoir une approche différente entre l'enseignant et l'étudiant. De plus, les cours assurés par un enseignant d'IUT sont multiples et, par conséquent, l'étudiant voit ce formateur plusieurs fois par semaine alors que dans une UFR, ils se côtoient une à deux heures par semaine, souvent dans une relation distanciée par un cours magistral en amphithéâtre.

D'autre part, les étudiants d'UFR sont moins demandeurs de proximité avec leurs enseignants. L'IUT est souvent présenté aux futurs bacheliers comme une formation à mi-chemin entre le lycée et la faculté, en terme d'encadrement. Par conséquent, les étudiants sélectionnés pour suivre un DUT attendent que leurs enseignants soient proches d'eux, les accompagnent et les suivent régulièrement. À l'inverse, les étudiants d'UFR sont beaucoup moins en attente de ce suivi et peuvent même ainsi paraître consuméristes. Ils n'attendent pas de leurs enseignants une quelconque forme de proximité. Ils ne la demandent donc pas et seraient même surpris de la voir se former.

Mes deux expériences d'enseignement et d'intégration à une équipe de recherche m'ont montré une réelle différence entre le fonctionnement d'une UFR et d'un département d'IUT mais également deux façons très différentes d'exercer la profession d'enseignant-chercheur. Je vais maintenant aborder cette perception de l'enseignement et de la recherche en IUT.

### **Des compétences et des rôles multiples.**

D'un point de vue personnel, le rôle de maître de conférence en IUT a été une découverte du métier d'enseignant-chercheur malgré mes interventions précédentes en faculté pendant la rédaction de ma thèse. Liée à mon expérience d'ATER, l'idée que je me faisais de cette profession était finalement assez erronée. L'enseignant en IUT est finalement un homme-orchestre doté de multiples casquettes.

#### *Une réflexion importante sur l'enseignement.*

Avant mon recrutement, il ne m'avait pas paru essentiel de réfléchir à la manière de faire appréhender les contenus de mes cours aux étudiants. Pour être honnête, la plupart du temps, les contenus étaient construits par un enseignant-chercheur en charge du module. Il ne me demandait alors que d'égrainer les corrections d'exercices ou de déclamer les parties d'un enseignement magistral

qui étaient d'ailleurs souvent les mêmes que j'avais moi-même testées en tant qu'étudiant...

La réflexion centrale au sein du département, la construction personnelle de cours et la naissance d'un réel attrait pour la pédagogie m'ont permis de me rendre compte qu'il existe de nombreuses autres manières de faire « passer du contenu ». Si chaque année les contenus, contraints par un programme national (ce n'est pas le cas en faculté), sont sensiblement les mêmes, les formes de l'enseignement sont réfléchies, remises en cause et améliorées. L'appui d'un ingénieur pédagogique permet de réaliser des expériences et de comprendre l'inefficacité ou la réussite des différentes activités proposées aux étudiants.

Cette réflexion pédagogique est riche d'enseignements pour l'enseignant-chercheur. L'élan collectif du département orienté vers la réussite étudiante m'entraîne également en ce sens. La volonté de faire passer des contenus le plus clairement et le plus simplement possible ont fait naître chez moi un réel goût pour la pédagogie. Cette remise en question qui, chaque année, m'amène à repenser les différentes séances de cours, est au cœur du métier.

Un enseignant-chercheur est donc, selon moi, autant enseignant que chercheur.

### *La recherche est bien présente en IUT*

Nous venons de le voir, l'enseignement est le cœur de mon activité de maître de conférences. Il est vrai que cette tâche a, pendant un certain temps, pris le pas sur mes activités de recherche. On peut dire que cette facette du métier a « tourné au ralenti » pendant quelques années.

Cependant, l'exercice auquel je me livre aujourd'hui m'amène à me demander si la pédagogie est la seule responsable de cette mise entre parenthèses. En effet, il a fallu le temps de tisser des liens avec des chercheurs que l'on côtoie tous les jours et qui œuvrent dans des spécialités différentes. De nouvelles collaborations sont nées dans la dernière année écoulée avec des enseignants-chercheurs qui ne sont pas des économistes mais des sociologues

ou des spécialistes de la communication. Je dirais même que j'ai davantage de contacts avec les membres de la chaire UNESCO « Pratiques journalistiques » à laquelle j'appartiens qu'avec les chercheurs de mon laboratoire de rattachement, le Bureau d'Économie Théorique et Appliquée. Ainsi, l'IUT me semble être un lieu de rencontre de chercheurs qui favorise la pluridisciplinarité. Davantage qu'en faculté, où les thématiques de recherche tournent autour de la spécialité de l'UFR, les collaborations de chercheurs issus de domaines différents sont facilitées par l'IUT.

Une idée reçue circule encore fréquemment : il est dit que les maîtres de conférences recrutés en IUT ne font plus de recherche. S'il est possible que ça ait été vrai dans un passé encore récent, mon expérience personnelle et l'observation que je peux faire de mes collègues recrutés en même temps que moi m'amènent à penser que cette pensée est fautive et doit être combattue. Nombre d'entre nous publient chaque année plusieurs articles, préparent une habilitation à diriger des recherches, organisent et participent à des séminaires et des colloques. L'IUT est un milieu riche d'idées, et comme je l'ai indiqué précédemment, d'opportunités de collaborations, qui plus est, pluridisciplinaires. Il suffit de constater l'existence du « congrès national de la recherche en IUT », colloque annuel, et d'en consulter les actes pour s'en rendre compte. Des travaux de recherche appliquée, empirique mais également des résultats de recherche fondamentale et théorique y sont chaque fois présentés.

Les IUT sont ainsi des lieux d'enseignement et de recherche à part entière. Ceci étant dit, le mode de gestion des départements n'est sans doute pas sans lien avec la fautive croyance collective d'absence de recherche dans les IUT.

### *Un rôle administratif au cœur de la profession.*

Les départements d'IUT sont gérés par leurs membres. De nombreuses tâches administratives viennent s'ajouter aux activités d'enseignement et de recherche. Parfois, elles prennent même le pas sur l'activité de recherche, plus évidemment utilisée comme variable d'ajustement.

L'accumulation de ces tâches, souvent peu ou pas reconnues en termes financiers par l'administration de tutelle, m'a mené à mettre entre parenthèses pendant un temps mes activités de recherche. À mon arrivée au département, l'absence de chef de département et de directeur des études a fait que ces tâches ont été confiées aux nouveaux arrivants. La découverte du fonctionnement du département, de cette nouvelle activité de directeur des études, la préparation de cours ne m'ont pas laissé le « loisir » de poursuivre les travaux entrepris en thèse. Fort heureusement, j'ai pu publier des articles issus de chapitres de ma thèse, d'une part, et les co-auteurs avec qui je publiais pendant la préparation du doctorat me forçaient à les suivre dans de nouvelles pistes de collaborations en m'indiquant des deadlines et en comprenant ma participation réduite aux travaux communs.

Ces travaux administratifs sont tellement chronophages, peu reconnus d'un point de vue financier et délaissés par les commissions de spécialistes dans les évaluations des dossiers de candidature aux avancements de corps ou de grade, qu'il est souvent difficile de trouver une personne susceptible de les reprendre quand la personne qui en est en charge souhaite interrompre cette activité. Un premier exemple a déjà été pris précédemment lorsque je signalais l'absence de chef de département et de direction des études lors de mon recrutement. Une seconde anecdote illustre également parfaitement ce fait. Les étudiants du département sont recrutés après étude de leur dossier et audition. Le classement généré doit être validé par un jury où siègent la direction de l'IUT ainsi que les chefs et directeurs des études des différents départements. Tout cela nécessite qu'au sein du département une personne soit en charge du recrutement et gère l'application post-bac (APB) pour produire les différents documents nécessaires à la réunion du jury. En 2014, la personne en charge de cette tâche avait annoncé son souhait d'abandonner cette fonction. Malgré ses multiples relances, aucun remplaçant n'avait été trouvé. C'est ainsi que lors du jury qui devait confirmer le classement des candidats, le département information communication ne disposait d'aucun document à présenter. Mon aisance avec les outils informatiques m'a permis d'éditer les

documents dans l'urgence et... de devenir le nouveau recruteur chargé de la gestion de l'application post bac au sein du département.

## **Conclusion**

L'implication, tant administrative que pédagogique mais aussi scientifique des uns et des autres est très variable au sein du département. C'est une preuve, à mon sens, que les latitudes laissées par ces postes permettent d'exercer la profession d'enseignant-chercheur de manières variées. Elles laissent chacun exprimer ses compétences et se spécialiser dans les tâches qui lui tiennent le plus à cœur. Pour ma part, j'essaie d'être comme un homme orchestre et de gérer toutes les facettes de ce métier passionnant à tous points de vue. La recherche a réussi à reprendre sa place au milieu des réflexions pédagogiques et administratives qui comprennent également un aspect politique d'engagement de la vie du département pour les années à venir.

À l'heure où j'écris ces lignes, les IUT viennent de fêter leurs 50 ans d'existence en présence de la Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Dans son discours, cette dernière a souhaité d'excellentes prochaines 50 années. L'appartenance à l'institution est source de défis mais également de fierté et de passion. Je pense que nous sommes tous, enseignants et enseignants-chercheurs, prêts à les relever et à construire l'IUT de demain au service de nos étudiants et de la recherche.

# Conclusion

---

**Sophie Kennel**

*Directrice adjointe, IUT Robert Schuman, Université de Strasbourg  
Chercheure associée LISEC Alsace (EA 2310), équipe ATIP*

## **De la réflexivité sur son activité de chercheur à l'activité scientifique comme question de recherche**

La lecture des différentes contributions de ce recueil peut donner une impression d'intime : une équipe de recherche qui s'interroge sur sa propre activité. Certes, l'approche de l'édition Thémat'IC 2015 était particulière. Sur ce projet de recherche nouveau, l'équipe a souhaité débattre mais surtout se confronter au regard d'autres chercheurs ; soumettre sa question de recherche, sa démarche, la discussion des résultats à l'analyse critique de ses pairs. Nous sommes bien dans l'esprit scientifique et celui de Thémat'IC : faire appel à l'éclairage de la recherche pour comprendre et analyser une question qui se pose à nous dans notre activité professionnelle : enseigner, chercher, produire et diffuser la connaissance.

La rencontre Thémat'IC 2015 a été l'occasion d'explorer quelques facettes de cette activité du chercheur. Les points saillants restent, dans le discours des acteurs interrogés, la multiplicité des tâches, le partage — la tension souvent — entre la mission d'enseignement et la mission de recherche, et surtout la charge administrative.

Cette dernière, quelle qu'en soit l'ampleur, est souvent mal vécue. Elle représente une contrainte ressentie comme de plus en plus envahissante et invalidante pour la réalisation des autres missions et le développement professionnel de l'enseignant-chercheur. Interroger le chercheur non engagé dans l'enseignement serait intéressant ici pour mettre en regard les perceptions sur les tensions subies dans la profession.

La compréhension du travail du chercheur se retrouve aussi dans les interstices de son activité. S'il y a de multiples activités dans le travail d'un enseignant-chercheur (la lecture, les manipulations, les réunions, l'écriture, etc.) il y a aussi une grande variété de situations selon le statut, la discipline, le contexte, l'engagement dans la carrière, l'intégration dans une équipe. La question du groupe, de la communauté professionnelle dans ses liens et ses conflits, a été effleurée dans nos pages et bien sûr nous intéresse. Elle interpelle également l'activité du chercheur dans son rapport à la norme, aux valeurs de la recherche scientifique telles qu'elles sont définies par les institutions de tutelle et intégrées par l'acteur.

Alors, le chercheur, et plus particulièrement l'enseignant-chercheur, exerce-t-il une profession comme une autre ? Comme n'importe qui d'autre ?

L'approche de l'ergologie nous a proposé un éclairage particulièrement structurant de l'activité de recherche et de la posture du chercheur. Cette dualité, entre mise en distance et engagement dans l'action, définit bien l'activité du chercheur. Il nous semble qu'elle est un atout pour outiller notre tentative de compréhension de l'activité scientifique.

Finalement, cette édition de Thémat'IC a été une belle opportunité de se regarder faire de la recherche et par ce regard, de transformer notre pratique de recherche. À un moment de notre projet d'étude, cette rencontre entre d'un côté des acteurs impliqués conjointement plus qu'ensemble dans leur thématique et de l'autre d'autres collègues prêts à jouer le rôle d'amis critiques, a permis de dessiner une vision augmentée de notre objet de recherche commun.

# Journée d'études Thémat'IC 2015

Rencontre interdisciplinaire entre chercheurs et professionnels

## **L'ACTIVITÉ DU CHERCHEUR**

---

### **Comité scientifique**

Louis Durrive, PAST, LISEC Alsace, Université de Strasbourg

Isabelle Houot, Maîtresse de conférences, LISEC Lorraine, Université de Lorraine

Stéphane Guillon, Maître de conférences, LISEC Alsace, Université de Strasbourg

Sophie Kennel, Chercheure associée, LISEC Alsace, Université de Strasbourg

Hugues Lenoir, Maître de conférences-HDR, LISEC Lorraine, Université de Paris Nanterre-La Défense

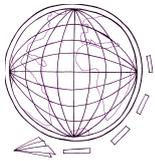
Michel Sonntag, Professeur des universités, INSA, Strasbourg

Emmanuel Triby, Professeur des universités, LISEC EA 2310, Université de Strasbourg

### **Comité d'organisation**

Sophie Kennel, IUT R. Schuman, Université de Strasbourg

Les étudiantes de 1<sup>ère</sup> année de DUT Information-Communication :  
Juline Bigot, Célia de Pin, Émilie Feder, Joanna Fessel, Anne-Sophie Frelinger



Contact Thémat'IC :

Sophie KENNEL

03.88.85.84.82

[sophie.kennel@unistra.fr](mailto:sophie.kennel@unistra.fr)

IUT Robert Schuman, Illkirch-Strasbourg

Département Information-Communication

72 rte du Rhin BP 10315

67411 Illkirch cedex

☎ 03 68 85 89 00

<http://iutrs.unistra.fr>

Toute l'actualité Thémat'IC sur :

<http://thematic.u-strasbg.fr>



Achévé d'imprimer :

Décembre 2016

Imprimerie de la DALI

