RECHERCHE & FORMATION

Recherche et formation

68 | 2011
Former et apprendre à distance

Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur

Le « cas » français

Marie-Françoise Fave-Bonnet

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/1568
DOI : 10.4000/rechercheformation.1568
ISSN : 1968-3936

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 décembre 2011
Pagination : 127-136
ISBN : 978-2-84788-363-3
ISSN : 0988-1824

Référence électronique
Marie-Françoise Fave-Bonnet, « Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur », *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/1568 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1568

© Tous droits réservés

Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur

Le « cas » français

> Marie-Françoise FAVE-BONNET
Université Paris Ouest Nanterre La Défense, CREF (Centre de recherches éducation et formation), EA 1589

Pour qui s'intéresse aux questions de formation et à l'enseignement supérieur, il serait bien difficile d'être critique sur le dossier du n° 67 de la revue *Recherche & Formation*, et même sur chacun des articles en particulier. S'interroger sur la formation des enseignants fait partie des questions d'actualité à l'heure où l'on parle de « qualité » des formations dans l'enseignement supérieur. Rappelons que le précédent numéro de *Recherche & Formation* sur cette question, *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?* (n° 15), date de 1994 !

Comme le précise l'introduction, tout au long de ce dossier, sont « présentés et analysés cinq dispositifs développés dans les universités pour permettre et soutenir le développement professionnel des enseignants-chercheurs, particulièrement au sein de structures institutionnelles spécifiques, les centres de pédagogie universitaire. Ces dispositifs sont variés : des formations instituées, des modalités diverses d'accompagnement des enseignants, des activités de partage de pratiques. Ils mobilisent aussi, de façon indirecte, l'exploitation des évaluations des enseignements et des procédures outillées de valorisation des compétences pédagogiques pour la carrière d'enseignant-chercheur. » (p. 11). C'est dire l'intérêt et l'actualité de ce numéro, tant du point de vue de la formation (quels sont ces dispositifs ?) que du point de vue de la recherche (quelle analyse peut-on en faire ?).

Précisons plus avant ma position : je « m'intéresse » à l'enseignement supérieur depuis plus de 20 ans. Comme « praticienne réflexive » au sein de l'ADMES[1], puis de l'AIPU[2], je connais la plupart des auteurs de ce dossier, car je « guette » les innovations pédagogiques de mes collègues québécois, belges et suisses. En tant que

1 ADMES (Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur) : premières participations aux colloques de Grenoble (1986) et Lille (1988), puis présidente de 1997 à 2002.

2 AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire) : première participation aux colloques de Nice en 1990.

chercheur, je travaille sur les enseignants-chercheurs[3], les pratiques pédagogiques et l'évaluation dans l'enseignement supérieur, et plus récemment, sur le processus de Bologne. Loin d'entrer dans une controverse avec des collègues et des idées que je partage, je proposerai plutôt d'aller un peu plus loin dans le débat.

Les articles « sont écrits par des équipes de chercheurs et de professionnels dans le champ du développement pédagogique venant du Canada (Montréal), de la Suisse (Lausanne et Locarno), de l'Angleterre (Oxford, Londres et Southhampton), de Belgique (Louvain-la-Neuve, Leuven et Antwerpen), travaillant dans des institutions universitaires dont les centres de pédagogie universitaire existent pour certains, comme celui de l'Université McGill, depuis une quarantaine d'années. » (p. 11).

Le point central du débat partira de ce constat, et sera donc une tentative de réponse à la question que je me pose depuis tant d'années : pourquoi ces dispositifs ne se développent-ils pas (ou ont-ils tant de difficultés à se développer) en France ?

1. Le cas français : une histoire, une institution, une culture, une conceptualisation spécifique ?

Les auteurs de ce dossier pardonneront certainement de centrer la réflexion sur le cas de la France et de poser trois questions. Pourquoi les missions d'enseignement, en particulier dans les premiers cycles des universités, sont-elles si peu valorisées ? Pourquoi la « pédagogie universitaire » suscite-t-elle si peu d'intérêt en France ? Pourquoi les formations pédagogiques ont tant de difficultés à s'y développer ?

1.1 Une construction historique ?

Rappelons d'abord les spécificités fondamentales du système d'enseignement supérieur français : un système dual « universités-grandes (et petites) écoles », et une entrée sans sélection pour tout titulaire d'un baccalauréat à l'université. Ce contrat implicite entre la Nation et ses universités s'est instauré au nom de la démocratisation nécessaire de l'enseignement supérieur après 1968. Le système s'est depuis complexifié puisqu'il existe maintenant des filières sélectives à l'université à tous les niveaux d'entrée. Mais il reste que les universités accueillent, avec des tarifs d'inscription relativement peu élevés (par rapport à ce qui se passe dans le monde), une majorité d'étudiants encore indécis sur leur orientation future ou qui n'ont pas pu s'inscrire dans une filière sélective dans l'enseignement supérieur : 56% (hors IUT et école d'ingénieurs) des 2 318 000 inscrits dans le supérieur (en 2010-2011). 60% des étudiants des universités sont en cursus de licence. C'est là que se concentrent l'essentiel des problèmes pédagogiques à l'université, en particulier en sciences humaines et sociales, et en droit et économie où les effectifs sont les plus importants[4]. Rappelons également que le système des séries du baccalauréat

3 Afin de faciliter la lecture, le masculin sera utilisé de façon générique.

4 C'est sur ces premières années dans les filières « classiques » que se centre l'analyse qui suit.

s'est lui aussi complexifié (avec, entre autres, des baccalauréats technologiques et professionnels) alors que les universités doivent accueillir tout titulaire d'un baccalauréat, quelle que soit la série. Il en résulte souvent un gouffre entre les connaissances et les compétences acquises durant les études secondaires et les exigences des filières universitaires.

Parallèlement, depuis quarante ans, s'est effondré le modèle « humboldien »[5] de la « chaire » sur lequel s'était reconstruite l'Université française (1880-1895) pendant la Troisième République : un professeur responsable d'un domaine de savoirs tant en recherche qu'en enseignement, et son cours en amphithéâtre. La « massification » des années soixante a nécessité le recrutement de maîtres-assistants (non titulaires), puis de maîtres de conférences titulaires. Les changements pédagogiques d'après 68 ont instauré des TD (travaux dirigés) et des TP (travaux pratiques). Toute liberté pédagogique a été laissée aux enseignants. Avec la deuxième montée des effectifs des années quatre-vingt-dix, progressivement, les professeurs se sont concentrés sur les deuxième et troisième cycles et les filières professionnelles aux effectifs moins importants, suivi en cela par les maîtres de conférences. Les premiers cycles (en particulier les TD et TP de licence) ont été de plus en plus confiés à des enseignants non-titulaires aux statuts plus ou moins précaires : professeurs du secondaire, vacataires, allocataires, attachés temporaires de recherche et d'enseignement, etc.

Sur la même période, la place de la recherche s'est considérablement développée, ainsi que l'évaluation de celle-ci. Or, une autre spécificité française est la séparation institutionnelle, depuis la deuxième guerre mondiale, entre l'Université et les grands organismes de recherche (CNRS, CEA, INSERM, CNES, INRA[6]). Parmi les 100 665 chercheurs des administrations civiles (en équivalent temps plein) en 2009[7], 47 420 sont dans des établissements publics et services ministériels et 49 977 dans l'enseignement supérieur (où ils sont comptés à mi-temps car enseignants « et » chercheurs). Des liens existent entre les universités et ces organismes de recherche, en particulier au sein des unités mixtes de recherche (UMR). En sciences dites « dures » (physique, chimie, mathématiques, biologie, etc.), les créations de poste à l'université ont été demandées pendant des décennies au titre des besoins en enseignement, mais les recrutements étaient centrés sur la recherche, souvent pour renforcer un laboratoire extérieur (par exemple, CNRS) ou une UMR. Progressivement, les critères « d'excellence » des organismes de recherche se sont appliqués à l'université comme en sciences humaines et sociales, lettres et droit.

---

5 Wilhelm von Humboldt créa en 1810 l'Université de Berlin se caractérisant par le lien entre enseignement et recherche, la liberté du savoir et l'autonomie du corps enseignant.

6 CNRS : Centre national de la recherche scientifique.
CEA : Commissariat à l'énergie atomique.
INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale.
CNES : Centre national d'études spatiales.
INRA : Institut national de la recherche agronomique.

7 Note d'information DEPP n°11-13 d'octobre 2011

Aujourd'hui, même si les profils de poste lors d'un recrutement font apparaitre des demandes concernant recherche et enseignement, les compétences en recherche et l'adéquation au futur laboratoire prévalent dans le recrutement. L'expérience en enseignement et en formation est appréciée, mais les compétences pédagogiques (ou autres) ne sont pas évaluées, que ce soit pour un recrutement de maître de conférences ou de professeur.

Au moment du recrutement ou pour les promotions, c'est la qualité de la recherche qui est évaluée, et de façon rigoureuse et sélective. C'est, du reste, le cas tout au long de la carrière des enseignants-chercheurs : appel d'offre, réhabilitation du laboratoire tous les quatre (puis cinq ans) par le ministère via l'AERES, publication, etc. Les responsabilités pédagogiques (responsabilités d'une filière, d'un département, etc.), les responsabilités scientifiques (directions de laboratoire) ou administratives (directions d'un service) ou « politiques » (vice-présidence ou présidence de l'université) sont reconnues pour les promotions en tant que « preuves » d'un investissement collectif, mais non pour la qualité des responsabilités exercées.

N'étant pas évaluées, les activités et responsabilités pédagogiques ne sont pas valorisées.

Cette situation devrait changer à court ou moyen terme. Dans le domaine de la recherche, la concurrence s'est développée de façon plus ou moins rude, ou plus ou moins larvée, selon les disciplines, entre chercheurs et enseignants-chercheurs, laboratoires, universités et grands organismes ou même pays. La formation à la recherche est donc devenue un enjeu important, tant pour les jeunes chercheurs (écoles doctorales) que tout au long de la carrière (colloques, stages, congés sabbatiques, etc.). Pour ce qui concerne les formations, l'enseignement supérieur fonctionnait (et fonctionne encore) selon une hiérarchie plus ou moins implicite sur la qualité des formations entre les grandes écoles et les universités, Paris et province, grandes et petites universités, et à l'intérieur des universités, formations professionnelles sélectives ou « classiques », filières porteuses d'emploi ou pas, etc. Pour les premiers cycles des universités, en bas de cette hiérarchie, non formalisée, des diplômes, la qualité pédagogique des formations et des enseignants n'était pas un enjeu : au niveau local, la « renommée » de tel ou tel enseignant ou de telle ou telle filière suffisait ; au niveau de l'université, la qualité d'une formation se mesure aujourd'hui au taux d'insertion des diplômés. Les premiers cycles des universités, là où les échecs et les abandons sont les plus nombreux, ne sont pas « en concurrence » sur la qualité pédagogique de leurs formations, car ils accueillent un public « captif » avec une sectorisation selon le lieu d'habitation.

Le développement des évaluations institutionnelles, les palmarès publiés dans la presse, l'information sur les filières et le développement d'un relatif « consumérisme » chez les étudiants devraient développer un intérêt pour la

qualité pédagogique des formations, et donc mettre la formation pédagogique des enseignants-chercheurs sur le devant de la scène. D'autant plus que les initiatives ministérielles vont dans ce sens : « plan licence », « enseignant référent », renforcement des dispositifs d'orientation, de professionnalisation, d'insertion, etc.

1.2 La situation institutionnelle de la formation des enseignants-chercheurs ?

Une des dimensions spécifiques de la profession d'enseignant-chercheur est donc que, parmi les multiples activités, seule l'une d'entre elles fait l'objet d'une longue formation : la recherche. Cette socialisation par la recherche est déterminante pour comprendre comment cette profession est constituée de différents « métiers » : historien, physicien, etc. La socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs passe donc exclusivement par une initiation à la recherche dans une discipline donnée, et même dans une « spécialité » de cette discipline. Or, cette formation à la recherche s'est renforcée au cours des dernières décennies, en particulier par l'instauration du DEA puis des écoles doctorales.

Cette formation à la recherche pendant l'élaboration de la thèse met en place, comme dans toute initiation professionnelle, un certain nombre de valeurs propres à chaque discipline : rapport au travail, au temps, relation à l'enseignement, à la recherche, aux tâches collectives, au pouvoir politique, à l'argent personnel. La place de la mission d'enseignement est souvent occultée dans cette socialisation disciplinaire, même si, dans les faits, ce mode de transmission du « métier » touche à la fois la recherche, mais également l'enseignement, par la reproduction des pratiques observées et par la tradition orale. L'observation empirique des pratiques pédagogiques montrent des spécificités pédagogiques disciplinaires : pratique de l'exposé en histoire, de l'examen oral en droit, de la péréquation des notes en économie.

Pendant toute la carrière, comme le notait Berthelot[8], les pratiques de recherche vont aussi différencier fortement les activités : « les archives, les fouilles, le terrain, la paillasse, la bibliothèque nationale, la manip, les relevés cliniques ». Les pratiques scientifiques spécifiques de chaque discipline entraînent ainsi des pratiques professionnelles différentes : travail d'équipe au sein d'un laboratoire pour les sciences ou recherches plus solitaires chez les juristes et les historiens, par exemple. On retrouve ces différences dans les pratiques pédagogiques : travail d'équipe pour les préparations de TP ou de TD en sciences, autonomie de chaque enseignant en lettres. Charle[9] constate ainsi l'existence, depuis des décennies, de modèles de référence antinomiques dans les groupes de disciplines : « celui du champ intellectuel en général dans les matières littéraires, celui d'une pratique

8 BERTHELOT J.-M. & PONTHIEUX S. (1992). Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activités, *Documents du CERC (Centre d'études des revenus et des coûts)*, n° 105, Paris : La Documentation Française.

9 CHARLE C. (1994). *La république des universitaires : 1870-1940*, Paris : Seuil, p. 469.

professionnelle quasi privé chez les juristes et les médecins, celui d'une communauté tribale de laboratoire chez les scientifiques ».

Pourtant, une formation « initiale » commune à la profession a existé pendant plus de vingt ans en France. En effet, les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES), créés en 1989, sont actuellement en voie de disparition depuis le remplacement de l'allocation de recherche et du monitorat par le nouveau contrat doctoral, à compter de la rentrée universitaire 2009. Le renforcement des écoles doctorales ces dernières années, la mise en place progressive des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) (qui permet de disposer de nouvelles structures de coopération interuniversitaire), et surtout l'accroissement de l'autonomie des établissements (avec la loi LRU) ont conduit à confier aux établissements l'affectation des moniteurs jusque-là assurée par les CIES.

À leur création au début des années quatre-vingt-dix, l'objectif « politique » était de « retenir » les meilleurs étudiants (en fait de sciences « dures ») à l'université afin qu'ils n'aillent pas faire carrière en entreprise, d'où le rattachement des CIES au ministère de la recherche de l'époque. Il s'agissait d'assurer la formation des doctorants, bénéficiaires déjà d'une allocation de recherche, qui souhaitaient se préparer aux fonctions d'enseignant-chercheur dans le cadre d'un monitorat (et bénéficier de l'allocation spécifique de moniteur), parallèlement à la réalisation de leur thèse. Les moniteurs, dans ce cadre, devaient assurer un enseignement de 64 heures (équivalent TD) par an, au sein de leur établissement d'exercice. Ils devaient suivent une formation, sous forme de stages, d'au minimum dix jours par an, pendant trois ans, dans les CIES, structures légères dépendantes des rectorats. En vingt ans d'existence, les quatorze CIES, sur l'ensemble du territoire français, ont ainsi formé près de 40 000 moniteurs.

Il faut rappeler cependant les constats suivants. Le nombre d'allocations de recherche (et donc de monitorats) a toujours été, proportionnellement, plus important en sciences qu'en lettres et sciences humaines. En fait, une moitié environ seulement des moniteurs devenaient maîtres de conférences.

Ces formations étaient obligatoires et placées à un moment peu propice à un investissement pédagogique, car l'objectif prioritaire des allocataires-moniteurs était de réaliser leur thèse en trois ans, encouragés en cela par leur directeur de thèse.

Il faut noter aussi la place de moins en moins importante des formations de nature pédagogique au fil des années au profit « des méthodes de diffusion de la culture scientifique et technique », en bref, du métier de chercheur, comme le reconnait l'IGAEN[10], dans un rapport de 2009.

La situation institutionnelle des CIES n'était pas de nature à faire émerger une véritable formation pédagogique initiale pour tous les enseignants-chercheurs.

10 Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale.

1.3 Une culture « française » ?

Alors que dans la plupart des universités dans le monde les évolutions (concurrence, financement) conduisent à mettre l'accent sur la qualité des formations, et donc sur les compétences des enseignants, on peut s'interroger sur la lenteur dont font preuve les universités françaises pour mettre en œuvre des formations pédagogiques tant initiales que continues.

Y a-t-il une culture spécifique de l'université française de refus de l'idée même de pédagogie ? Si le terme de « pédagogie universitaire » commence à être utilisé par les chercheurs, il n'est apparu que récemment dans le milieu universitaire, avec la mise en place de services de pédagogie universitaire.

Y a-t-il une culture spécifiquement française de refus de l'idée de formation pédagogique des enseignants ? Rappelons-nous des conflits et débats récurrents depuis quarante ans à propos de la formation des enseignants du primaire et du secondaire entre les « pédagogues » et les « disciplines ». Ces conflits ont été réactivés récemment dans les universités à propos de la « mastérisation » de la formation des enseignants. Ce refus d'une formation pédagogique serait-il donc exacerbé pour l'université ?

Y a-t-il des difficultés spécifiquement françaises de reconnaissance et de diffusion des recherches en éducation, et spécifiquement sur la pédagogie universitaire ? Difficultés aussi de diffusion des innovations pédagogiques, des « bonnes pratiques » (selon le terme récemment introduit) ?

Telles sont les questions qui restent en suspens. Cependant, il faut constater que les résistances aux changements se rencontrent dans toutes les institutions d'enseignement supérieur, quel que soit le pays. Dans l'article mesurant l'impact des formations pédagogiques mises en place à Anvers, Stes & Van Petegem constatent que les conceptions de l'apprentissage bougent pour ceux qui ont suivi des formations pédagogiques, mais que l'environnement institutionnel a tendance à annihiler les effets de la formation : « les caractéristiques liées surtout au contexte ont été perçues comme étant des facteurs qui influencent l'impact à long terme de la formation d'un an. L'absence de consensus entre collègues a été le facteur le plus souvent mentionné comme élément ayant une influence négative. Quant aux étudiants, ils ont été considérés comme un facteur pouvant constituer un frein au changement. Leur effectif très chargé en cours et leur passivité apparaissent comme des obstacles à la mise en œuvre dans la pratique pédagogique quotidienne de la vision de l'éducation centrée sur l'étudiant encouragée durant la formation. Comme autres obstacles peuvent être aussi cités le manque de temps et la pression à publier ». Ce constat pourrait s'appliquer à bon nombre d'universités, en France ou ailleurs.

1.4 Des problèmes de traduction et de vocabulaire ?

Une dernière série de questions peuvent être évoquées après la lecture de ce dossier.

La plupart des références et cadres conceptuels de celui-ci sont issus de recherches anglo-saxonnes : les notions ou concepts de référence utilisés sont donc des traductions en français de termes ne correspondant pas à l'univers conceptuel des universitaires, ni même des chercheurs en éducation français. Par exemple, l'utilisation du terme de « développement » au lieu du terme de « formation » correspond à une conception plus récente, plus large et contextualisée. Comme le précise Jorro dans la rubrique « Autour des mots de la formation », « il s'agit d'une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel ». Même remarque sur le concept « développement pédagogique » (*educational development*) présenté par Frenay, là où les universitaires français utiliseraient le terme de « formation pédagogique ».

Il s'agit peut-être, là encore, d'une spécificité française : c'est le ministère de l'Éducation nationale (et/ou de l'enseignement supérieur) français qui diffuse les directives, les dispositifs, les priorités pédagogiques à mettre en œuvre dans les universités. C'est lui qui a « traduit », ou plus exactement qui a transposé (au sens de Latour) les réformes issues du processus de Bologne. Ces traductions sont « politiques », car elles servent à faire évoluer ou changer les pratiques et à garder le pouvoir sur le processus : par exemple, la désignation, en France, du processus de Bologne par le terme « L.M.D. » dans les directives de mise en œuvre ; ou bien l'introduction du terme de « compétences » au lieu de « connaissances » ; ou encore la traduction de « *quality assurance* » par « garantie de la qualité » ou « assurance de la qualité » ou « évaluation de la qualité » ou enfin « management de la qualité » afin de ne pas utiliser le terme d'« assurance-qualité », rejeté par de nombreux universitaires au nom du refus d'une université assimilée à une entreprise[11].

Nous constatons là un des aspects de la centralisation française qui devrait considérablement bouger avec la loi sur l'autonomie des universités.

2. Vers une formation et un développement professionnel des enseignants-chercheurs

Les universités, dans le cadre de cette loi, ont en charge la « formation » initiale (des contrats doctoraux) et continue de tous leurs personnels, y compris maintenant les enseignants-chercheurs.

---

11 Fave-Bonnet M.-F. (2007). *Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la « traduction » française de « quality assurance »*, communication au colloque international du RESUP, *L'université et ses marchés*, 1er au 3 février 2007, Sciences Po, Paris, 12 pages, disponible sur Internett à l'adresse suivante : <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/conferenceinternationaleparis2007/Actes/Actesparis2007.htm>, consulté le 27 mars 2012.

Le titre du numéro, *Former les universitaires en pédagogie*, fournit une première piste avec le concept de « développement professionnel » abordé par Jorro. C'est l'ensemble des activités professionnelles des enseignants-chercheurs qu'il faudrait analyser afin d'envisager des dispositifs de développement professionnel adaptés aux besoins et demandes des intéressés. La seule formation pédagogique est en effet loin de répondre à l'ensemble des besoins de développement professionnel. De plus, ce concept de « développement professionnel » s'inscrit dans ce qu'on appelle aujourd'hui la « formation tout au long de la vie ».

Revenons donc à la profession d'enseignant-chercheur et aux « métiers ».

La profession se définit par une obligation statutaire d'un service d'enseignement (192 heures annuelles « d'équivalent TD »), et par une liste de « missions » très générales. Or, comme nous l'avons vu, les enseignants-chercheurs sont formés au métier de chercheur (et généralement pas à l'enseignement), recrutés sur des critères scientifiques (et non pédagogiques), évalués sur leurs activités de recherche (et non d'enseignement), et souvent plus gratifiés par une notoriété de chercheur que par une popularité d'enseignant.

La sociologie du travail offre un cadre d'analyse. Les débats sur la sociologie des professions, en France, ont souvent abouti à des définitions très restrictives du terme de « profession », probablement à cause des divers courants (fonctionnalistes, interactionnistes) de la sociologie des professions dans le monde anglo-saxon qui leur ont servi de modèle. Dubar et Tripier[12] expliquent cette situation par le fait qu'en français, on utilise le mot « profession » dans des sens différents, et que la sociologie des professions n'a pas encore de visibilité à côté de la sociologie du travail et de la sociologie des organisations, ce qui n'est pas le cas de la sociologie des professions aux États-Unis. Un consensus s'est établi en France autour d'une définition « de position » de la profession : « un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent, par exemple, la profession d'avocat, de médecin, de critique, de professeur, de journaliste ».[13] Comme le note Musselin[14], la plupart des travaux sur les universitaires n'ont pas intégré la spécificité des professions au sein d'organisations, et la sociologie des professions a généralement négligé la question des relations entre profession et organisation, peut-être parce qu'elle s'est beaucoup intéressée aux professions juridiques et médicales.

Dubar et Tripier recadrant les analyses par rapport à la situation actuelle du travail et de l'emploi, concluent qu'il n'existe pas de profession « séparée » du

12 DUBAR C. & TRIPIER P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris : Colin.

13 DUBAR C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Colin.

14 MUSSELIN C. (1998). « Autonomie des universitaires, autonomie des universités », in BOURDONCLE R. & DEMAILLY L., *Les professions de l'éducation et de la formation,* Actes du colloque international, Lille, AISLF, 1995. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

système professionnel auquel elle appartient, qu'il n'existe pas de profession « unifiée », mais des segments professionnels plus ou moins identifiables, qu'il n'existe pas de profession « établie », « mais des processus de structuration et de déstructuration professionnelles dont les rythmes historiques, les formes culturelles et juridiques, les configurations politiques sont très variables », et qu'enfin, il n'existe pas de profession « objective », et qu'il faut donc « tenir compte des témoignages, récits, traces de la subjectivité des professionnels eux-mêmes ». (p. 247-250).

Cette nouvelle perspective, plus large, de définition de la profession leur permet de dégager quatre points de vue : l'identité professionnelle (déclaration), la spécialisation professionnelle (métier), la classification professionnelle (emploi) et la position professionnelle (fonction). Le terme de profession a en fait, quatre sens différents. L'exemple donné (p. 12-13) pour illustrer ces quatre dimensions est précisément la profession d'enseignant-chercheur. Elle peut se définir « selon quatre points de vue successifs, soit comme profession déclarée (au recensement, par exemple « enseignant-chercheur »), soit comme spécialité considérée comme un métier (par exemple « sociologue »), soit comme un emploi (un grade, s'il est fonctionnaire ou ce qui est inscrit sur sa feuille de paie, par exemple « maître de conférences ») et enfin, par la fonction qu'il remplit dans son entreprise, son administration ou son collectif de travail (par exemple, « chef de projet » ou « responsable de filière »).

Il faudrait donc reprendre ces points de vue pour analyser quatre dimensions très spécifiques de cette profession : l'articulation entre l'enseignement et la recherche, la spécialisation professionnelle en disciplines et donc en métiers, la relation entre l'emploi et le statut, et la question de l'investissement.

La nouvelle situation institutionnelle de la formation des enseignants-chercheurs créée par la loi sur l'autonomie des universités constitue un moment inédit. Les universités sauront-elles se saisir de cette opportunité pour construire une offre de formation et d'accompagnement diversifiée répondant aux besoins et demandes d'enseignants-chercheurs aux multiples missions ?

Marie-Françoise FAVE-BONNET
fave@u-paris10.fr