

Université de Technologie de Compiègne
Printemps 2018



PH13 – Philosophie du travail
L'enseignant-chercheur

Garance VERRIER & Adrien THUAU

Juin 2018

Table des matières

Introduction : choix du métier d'enseignant-chercheur	2
1 Définition du métier d'enseignant-chercheur : prescriptions et loi (Garance parcours)	3
1.1 Devenir enseignant chercheur	3
1.2 Sources de prescriptions pour le métier d'enseignant et de chercheur	3
1.3 Le métier d'enseignant chercheur décrit par la loi (Adrien)	6
1.4 Écart prescrit-réel du métier (Garance)	8
2 Relations entre la recherche et l'enseignement	8
2.1 Des liens entre les deux métiers qui émergent (Garance)	10
2.2 L'environnement de l'enseignant-chercheur : presque déterminant?(Adrien)	11
3 Des tensions qui émergent	13
3.1 Identification et choix des tensions pertinentes	13
3.2 Le temps et la quiétude du chercheur (Garance)	13
3.3 Les attentes de l'enseignant-chercheur et celles de l'étudiant	14
3.4 Des attentes qui formes des tensions	14
Conclusion	17

Remerciements

Suite à ce travail, nous tenions à remercier les trois enseignants-chercheurs de l'UTC ayant accepté de nous donner de leur temps pour répondre à nos questions lors des entretiens que nous avons mené avec eux.

Merci également à Monsieur CANTAIS qui, bien que n'étant pas enseignant-chercheur, a remué ciel et terre pour nous aider à trouver des professionnels acceptant de s'entretenir avec nous.

Introduction : choix du métier d'enseignant-chercheur

Dans le cadre de l'enquête à réaliser sur un métier pour l'UV PH13, nous avons choisi de nous intéresser au métier d'enseignant-chercheur. Cette idée nous est venue par l'intermédiaire de notre propre expérience d'étudiant à l'UTC : il nous est parfois rappelé que de nombreux chercheurs travaillent à l'UTC, sans pour autant que nous sachions de ce que cela signifie. De plus, de nombreux enseignants qui dispensent les cours que nous suivons sont en réalité enseignant-chercheur. Pourquoi avons nous alors l'impression d'avoir un enseignant face à nous plutôt qu'un enseignant-chercheur ? Pourquoi le fait d'enseigner semble-t-il être une contrainte pour certains enseignant-chercheur ? Ces différentes questions nous ont invité à nous pencher sur ce métier dont certains points, difficile à définir et à expliquer, semblaient devoir être clarifiés. Dans ce rapport, nous partirons de nos interrogations de départ précédemment exposées afin d'essayer de comprendre les relations qui existent entre la partie « enseignement » et la partie « recherche » de ce métier, bien que les entretiens que nous avons réalisés traitent du métier dans sa globalité.

Dans un premier temps, nous présenterons le métier grâce à une courte présentation des prescriptions qui régissent la vie professionnelle d'un enseignant-chercheur. Aussi, nous utiliserons des outils permettant de comprendre comment le métier d'enseignant-chercheur est défini par la loi, et comment cela transparaît dans l'organisation de l'UTC. Dans un deuxième temps, nous essaierons de définir les relations entre les deux parties de ce métier à l'aide des entretiens que nous ont accordé plusieurs enseignants-chercheurs de l'UTC. Enfin, nous présenterons plusieurs tensions qui ont émergé au cours des parties précédentes.

1 Définition du métier d'enseignant-chercheur : prescriptions et loi (Garance parcours)

1.1 Devenir enseignant chercheur

Avant de s'intéresser au coeur du métier de chercheur, il nous semble pertinent de rappeler les voies d'accès à ce métier, très diverses et qui révèlent ainsi la variété des profils des enseignants-chercheurs. Sur

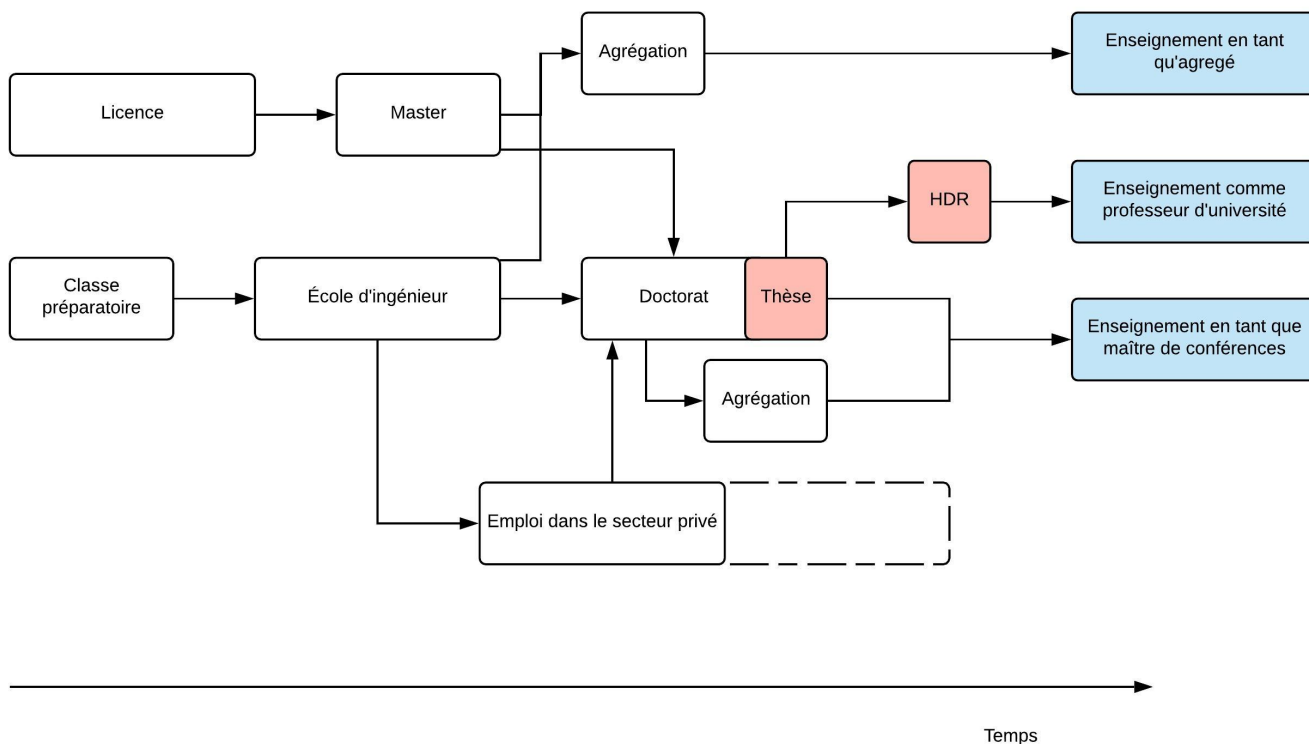


FIGURE 1 – Enseignement et recherche dans le supérieur

ce schéma apparaît également le métier d'enseignant agrégé bien que la recherche ne fasse a priori pas parti de ses missions. Toutefois, l'un de nos entretiens ayant été réalisé avec un agrégé en mathématiques également investi dans des projets de recherche sans être maître de conférence, il nous a semblé pertinent de remarquer qu'au delà du parcours, c'est la volonté de tenir un fil de recherche qui rassemble ces profils divers sous une même casquette.

À l'opposé, on retrouve également des chercheurs¹ qui, malgré l'absence de prescriptions d'enseignement, donnent des cours ou encadrent des TP. Si cette mission n'est pas directement prescrite aux chercheurs, elle est encouragée à mener une activité pédagogique quelle qu'elle soit, dans la mesure où celle-ci ne nuit pas à leurs recherches.

1.2 Sources de prescriptions pour le métier d'enseignant et de chercheur

1. Au niveau étatique/national :

- (a) L'État, sous la forme du CNU (Conseil National Supérieur des Universités), prescrit à l'enseignant de mener des évaluations notées au cours du semestre afin de pouvoir, à l'issue des études des élèves, être en mesure de leur décerner un diplôme d'ingénieur reconnu par l'État;

1. Affiliés au CNRS ou à l'INRA.

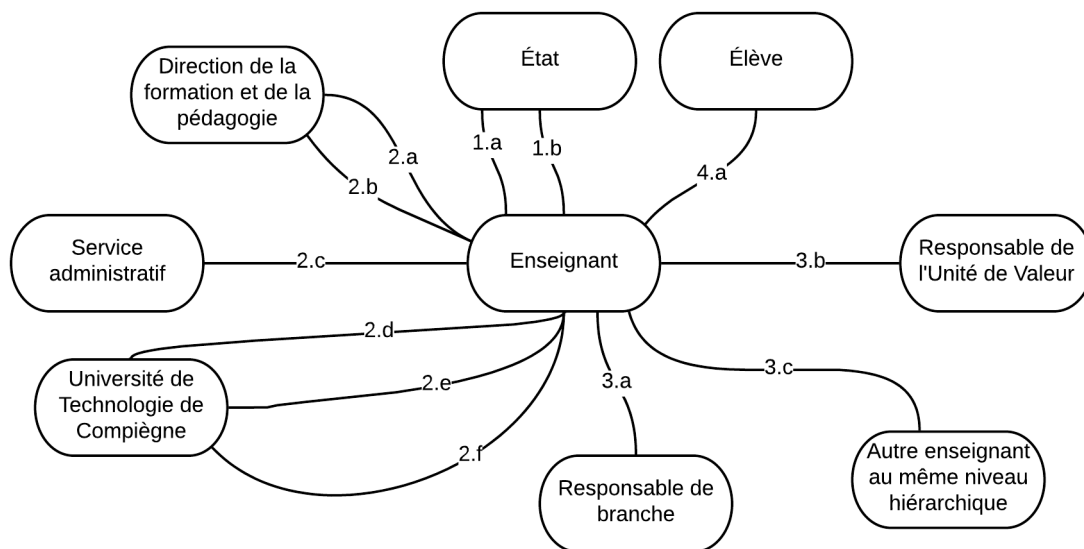


FIGURE 2 – Sources de prescription pour la partie enseignement

- (b) L'État prescrit un parcours précis à l'enseignant-chercheur par l'intermédiaire de sa formation obligatoire (doctorat, thèse, éventuellement agrégation et/ou HDR) ;
- (c) L'État prescrit le respect de critères précis de collaboration, de à l'enseignant d'effectuer un service de 128 heures de cours ou de 192 heures de travaux dirigés ou travaux pratiques.

2. Au niveau de l'UTC :

- (a) La Direction de la Formation et de la Pédagogie prescrit à l'enseignant l'utilisation d'outils numériques tel que le moodle ;
- (b) La Direction de la Formation et de la Pédagogie prescrit à l'enseignant de lire l'évaluation des élèves à la fin du semestre et de donner des pistes d'amélioration de leur cours suite à ces commentaires ;
- (c) Le service administratif de l'UTC prescrit à l'enseignant de rendre les notes des étudiants après évaluation ;
- (d) L'UTC prescrit à l'enseignant d'être présent aux jurys d'UVs et au jurys d'élèves en fin de semestre.
- (e) L'UTC prescrit à l'enseignant d'assister aux entretiens de recrutement d'autres membres du personnel lorsque celui-ci a été choisi pour faire partie du jury ;
- (f) L'UTC prescrit à l'enseignant de suivre un élève dans son parcours en tant que conseiller.

3. Au niveau de la branche :

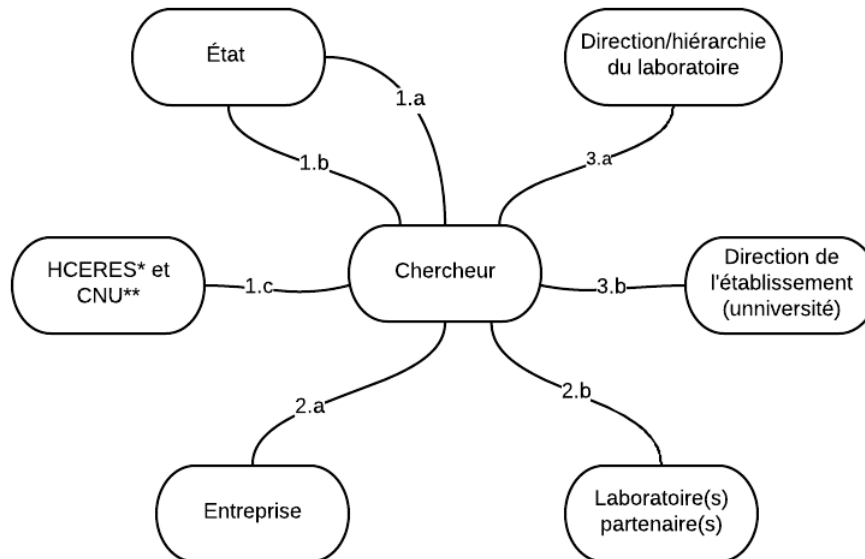
- (a) Le responsable de branche prescrit à l'enseignant un contenu global de formation ainsi que des méthodes d'enseignement au sein duquel son cours doit s'inscrire ;
- (b) Le responsable d'une UV prescrit à l'enseignant qui n'est pas responsable de respecter le contenu à enseigner pendant ce cours ;
- (c) Les autres enseignants d'une même UV prescrivent à l'enseignant de respecter un certain consensus dans ce qui est enseigné dans le cours afin que les élèves aient accès au même contenu quel que soit leur professeur.

4. Au niveau de l'élève :

- (a) L'élève prescrit à l'enseignant de lui transmettre des savoirs et savoir-faire mais aussi de s'adapter à lui. L'élève prescrit à l'enseignant de se remettre en question tant en termes de contenu de cours que de méthode.

5. Au niveau de l'individu :

- (a) L'enseignant s'auto-prescrit de transmettre au mieux des savoirs et des savoir-faire aux étudiants ;
- (b) L'enseignant s'auto-prescrit de donner le goût de sa matière aux étudiants ;
- (c) L'enseignant s'auto-prescrit de suivre la progression de ses étudiants.



*Haut Conseil de l'Évaluation, de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
** Conseil National des Universités

FIGURE 3 – Sources de prescription pour la partie recherche

1. Au niveau étatique/national :

- (a) L'État prescrit à l'enseignant-chercheur des domaines de recherche par l'intermédiaire de financements focalisés sur certains domaines ou projets ;
- (b) L'État prescrit un parcours précis à l'enseignant-chercheur par l'intermédiaire de sa formation obligatoire (doctorat, thèse, éventuellement agrégation et/ou HDR) ;
- (c) L'État prescrit le respect de critères précis de collaboration, de publication et de fonctionnement de l'organisme de recherche par l'intermédiaire des évaluations par le HCERES (pour les chercheurs) et par le CNU pour les enseignants-chercheurs.

2. Au niveau des partenaires de recherche :

- (a) L'entreprise prescrit (dans certains cas, dont celui d'une thèse SIFRE ou de laboratoires d'entreprise) des domaines de recherche par l'intermédiaire de financements focalisés sur certains domaines ou projets ;
- (b) Les laboratoires partenaires prescrivent le respect de conditions d'affiliation et/ou de certification, comme c'est le cas pour les EPST (Établissement Public à caractère Scientifique et Technologique) tels que le CNRS ou l'INSERM.

3. Au niveau de l'établissement (ici, l'UTC) :

- (a) La direction/hierarchie du laboratoire prescrit un respect des règles de fonctionnement du laboratoire, dont le respect du cadre de recherche du laboratoire ;
- (b) La direction de l'établissement prescrit les règles de relation avec les étudiants (et avec les doctorants si le chercheur a une HDR).

1.3 Le métier d'enseignant chercheur décrit par la loi (Adrien)

Nous avons constaté lors de nos entretiens que le métier d'enseignant-chercheur est assez complexe du fait des deux parties dont il est constitué : l'enseignement et la recherche. Ainsi, nous avons décidé de partir de la description du métier telle qu'elle est proposée par la loi. Nous en avons profité pour mettre en avant les caractéristiques qui ressortent à partir de 2009, date d'entrée en vigueur de la réforme de ce métier.

Le schéma suivant, sous forme de FAST correspond donc à des extraits de loi que nous avons ordonné afin de mieux comprendre comment les différentes parties du métier peuvent s'articuler. Ce schéma ne correspond en aucun cas à une vue d'ensemble du métier, mais à la description légale qui en est faite depuis 2009.

Ce schéma nous servira de base pour notre travail : nous essaierons de comprendre les différentes facettes du métier, l'écart prescrit-réel, les relations entre l'enseignement et la recherche, ainsi que les tensions qui peuvent émerger en des extraits de la loi.

Les codes de présentation sont les suivants :

- Les parties en noir non gras correspondent à des extraits de la loi telle qu'elle existait avant 2009 ;
- Les parties en violet (non gras) correspondent aux ajouts de la loi de 2009 ;
- Les parties en gras correspondent aux parties que nous avons ajouté afin de préciser comment l'organisation prend place à l'UTC.

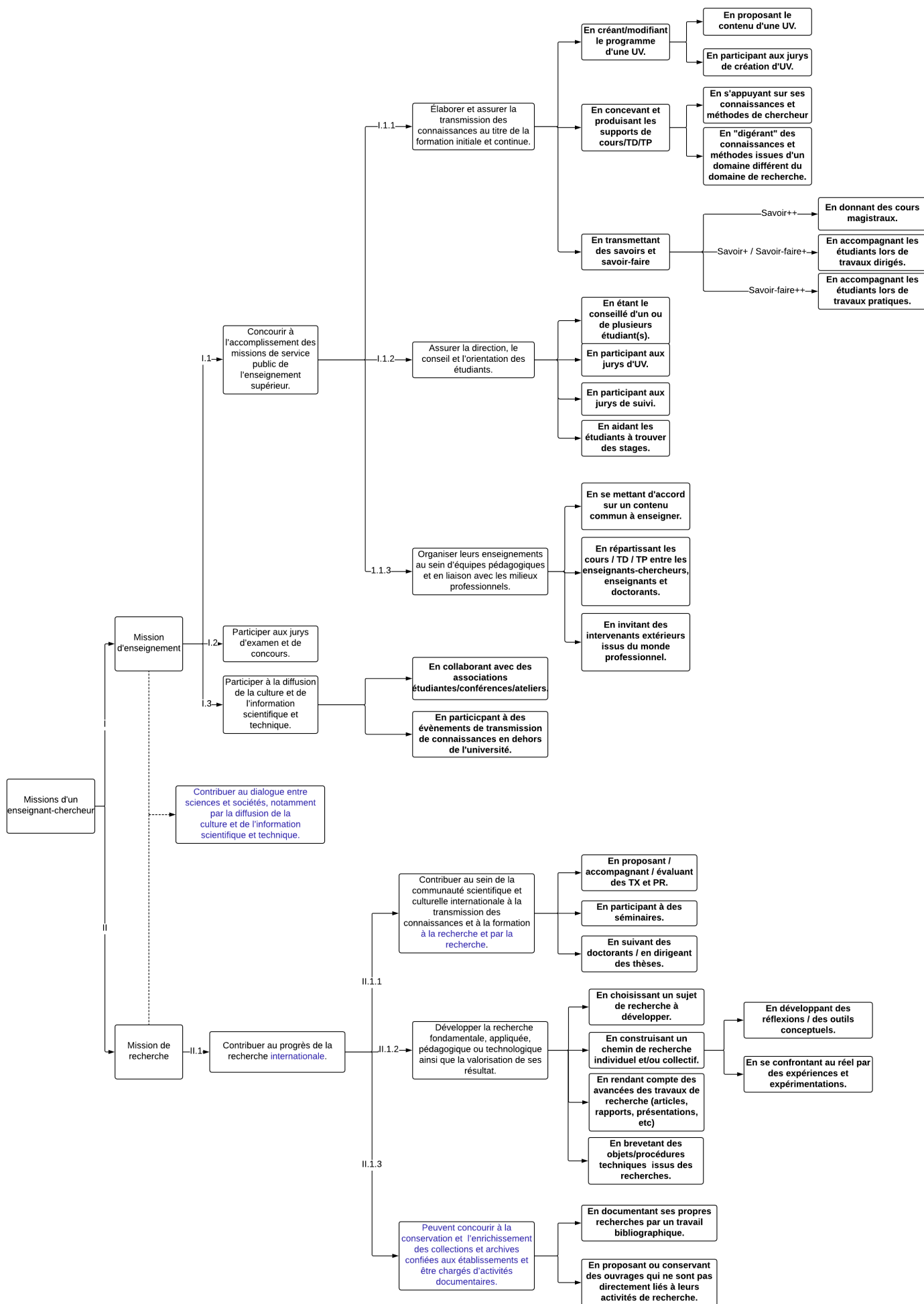


FIGURE 4 – FAST du métier d'enseignant-chercheur décrit par la loi

1.4 Écart prescrit-réel du métier (Garance)

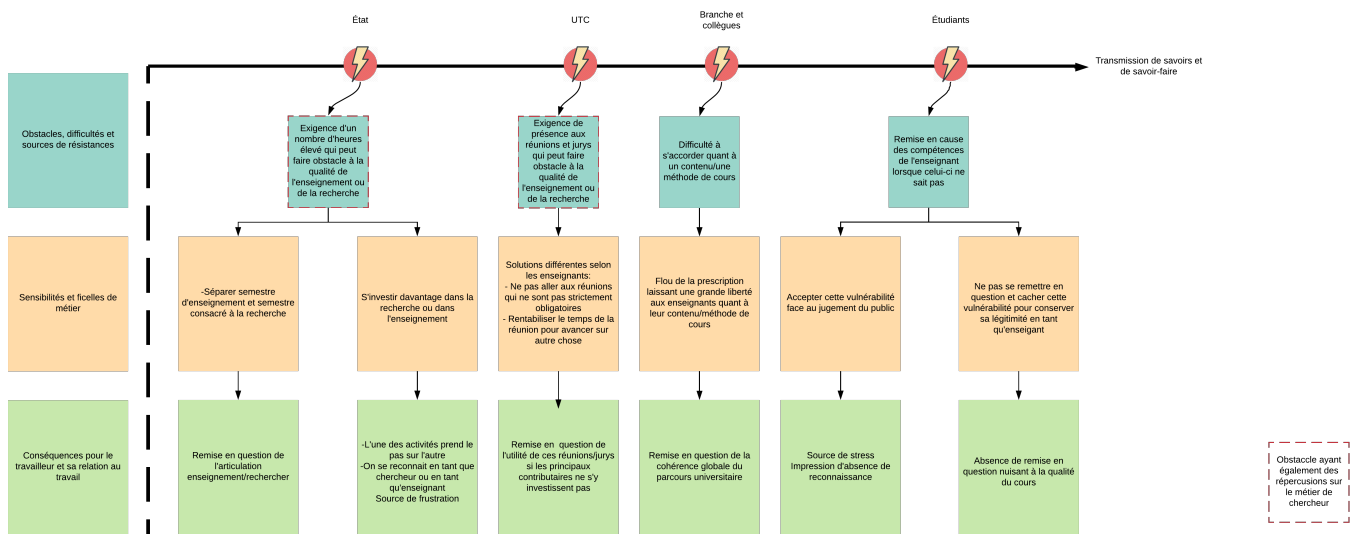


FIGURE 5 – Écart-prescrit réel du métier d'enseignant

En comparant les prescriptions sur le métier d'enseignant et la réalité du terrain, on peut distinguer un point central poussant les enseignants à s'approprier ce cadre de prescription pour l'adapter à la réalité de terrain² : le temps. Même en omettant la recherche de l'emploi du temps de l'enseignant, le temps fait défaut et pousse l'enseignant-chercheur à faire des concessions dans ses activités.

2 Relations entre la recherche et l'enseignement

Tel que décrit par la loi, le métier d'enseignant ressemble davantage à une juxtaposition de deux métiers distincts que sont la recherche et l'enseignement qu'à une réelle symbiose. Toutefois, pourquoi rassembler deux professions en une seule si ces dernières n'entretiennent aucune relation ? C'est ce que nous avons tenté de comprendre à travers la réalité du terrain des entretiens.

Ci-dessous, nous avons repris notre précédent FAST du métier d'enseignant chercheur en le complétant au moyen des ressources issues de nos rencontres avec les professionnels. Ces ajouts se situent le plus à droite de notre schéma car ils rendent compte réalités quotidiennes les plus concrétisées du métier. Sur ce dernier émergent alors des ponts entre recherche et enseignement que nous avons mis en valeur au moyen d'un code couleur.

2. En dehors des prescriptions étudiantes que nous étudierons plus avant dans la suite de ce mémoire lorsque nous aborderons l'interaction enseignant-chercheur/élève et des prescriptions entre collègues dont l'étude reposant sur celle d'un collectif de travail entre enseignants ne sera pas développé ici.

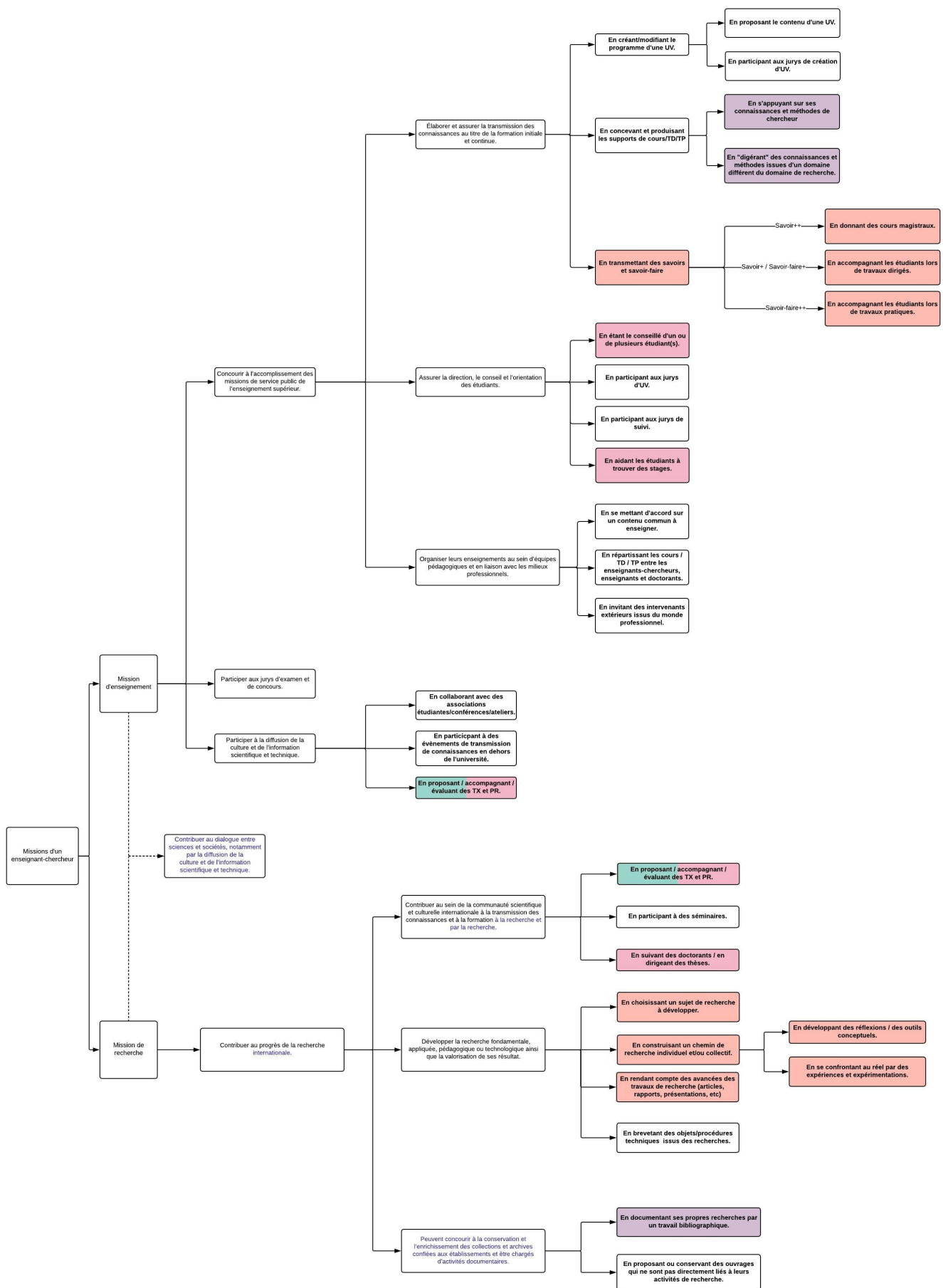


FIGURE 6 – FAST du métier d'enseignant-chercheur après entretiens avec les professionnels

2.1 Des liens entre les deux métiers qui émergent (Garance)

Distinguons tout d'abord deux types de liens pouvant s'établir entre recherche et enseignement. D'une part, recherche et enseignement peuvent être liés par leurs ressemblances, leurs points communs. Les deux peuvent également s'influencer l'une l'autre, dans un sens comme dans l'autre.

Instruire l'enseignement par la recherche

Argument principal de la création du statut d'enseignant chercheur, l'apport de la recherche pour l'enseignement proposé dans le supérieur est-il aussi tangible dans la réalité, et particulièrement dans une école d'ingénieur telle que l'UTC où les étudiants ne se destinent pas à un doctorat ou à l'enseignement ? Suite aux entretiens, nous avons pu distinguer deux manières dont la recherche peut, en principe, être bénéfique à l'enseignement, l'une plus évidente au quotidien que l'autre (en violet sur le FAST).

1. Apport d'un fond issu de la recherche : bien que les cours enseignés soient parfois assez éloignés des sujets de recherche des enseignants³, ces derniers évoquent néanmoins la tendance générale à avoir davantage le réflexe de parler de la recherche en cours. Selon la proximité entre sujet de recherche et sujet d'enseignement, il peut alors s'agir soit d'enseigner sa thèse, soit d'initier aux sujets de controverse mais aussi de montrer combien la connaissance est loin d'être figée et qu'il est nécessaire de prendre du recul vis à vis de la façon dont elle peut-être enseignée en école d'ingénieur.
2. Apport d'une méthodologie de recherche qui peut informer la forme du cours. Par exemple, cela peut donner lieu à plus de travail collectif ou à davantage de dossiers pour lesquels une démarche de recherche (par exemple, bibliographique) est attendue pour répondre à la question initiale.

Outre un apport de fond et de forme plus ou moins développé selon les enseignements, lier enseignement et recherche peut également être le moyen pour donner l'envie aux élèves ingénieurs de poursuivre leurs études en doctorat (en rouge sur le FAST). Peu présent lors des cours magistraux ou des TDs, cet aspect est davantage manifeste dans le cadre d'UV projet (PR) ou « Travaux de laboratoires »(TX) où l'enseignant-chercheur peut entretenir une relation plus privilégiée avec les étudiants, et ce tout en tentant d'avancer sur des problématiques de recherche.

Puiser dans l'enseignement pour faire avancer sa recherche

Absent de notre FAST du fait d'un manque de missions concrètes s'y référant, l'apport réciproque de l'enseignement à la recherche est aussi présent pour les professionnels que nous avons rencontré. Toutefois, ici, l'interaction est plus diffuse (d'où une absence sur le FAST). Elle s'apparente davantage à une situation d'enseignement comme environnement de la recherche avec, par exemple, des lectures pour préparer des cours pouvant ouvrir de nouvelles perspectives pour rechercher.

Remise en question dans la recherche, l'enseignement et les deux en même temps

À travers notre FAST, il apparaît (en orange) combien la remise en question est centrale dans le métier de l'enseignant-chercheur, à la fois similarité entre les deux branches du métier et pont les reliant.

En premier lieu, il semble que, même en distinguant les deux facettes enseignement et recherche, la remise en question permanente soit un noeud important du travail. Ainsi, dans l'enseignement, la réalité du public (ici, les étudiants) place l'individu dans une position de vulnérabilité où chacun de ses faits, gestes, et surtout paroles sont scrutés par l'assemblée. La remise en question peut- alors être indirecte ou directe selon les cas. Indirecte lorsque, voyant que telle méthode ou tel exercice ne fonctionne pas ou n'est pas compris, un enseignant se pose des questions sur sa façon de faire passer son savoir en vue

3. Cela est particulièrement vrai dans des disciplines dites « accumulatives » telles que les mathématiques où le contenu de la recherche ne peut-être enseigné qu'à des personnes déjà chercheuses. Le statut d'école généraliste de l'UTC où l'enseignement se fait de façon « pratico-pratique »

d'assumer au mieux la fonction principale de l'enseignement, à savoir, la transmission de savoirs et de savoir-faire. Directe lorsque une parole de l'enseignant est mise en doute lors d'un cours. Ici, la remise en question du savoir est véhiculée par l'idéal sous-jacent d'un enseignant omnipotent et omniscient, unique détenteur du savoir. Dans ce cas, le respect des étudiants envers l'enseignant et sa position de pouvoir est subordonné à son savoir qui se doit alors d'être irréprochable. Dans le cas où un élève mettrait en doute cette connaissance, l'enseignant est placé en situation de vulnérabilité vis à vis de l'élève puisque la cause principale de la considération à l'égard du professeur s'effrite. Dès lors, la position de l'enseignant est remise en cause ce qui peut même aller jusqu'à des situations où l'élève pense pouvoir prendre la place de l'enseignant.

Dans le même temps, si on attend une irréprochabilité du savoir enseignant vis à vis de la remise en question directe, il est aussi convenu que le professeur doit se remettre en question hors du cours dans le but de fournir le meilleur enseignement possible. Dès lors, remise en question indirecte (fortement encouragée) et directe (non autorisée) sont deux éléments en tension (faire schéma de la tension pour bien le montrer) fragilisant la position de l'enseignant telle qu'elle existe en France. En faisant l'analogie avec un spectacle de cirque par exemple, on constate que, tout comme le trapéziste, on attend de l'enseignant un travail en amont du cours (spectacle) afin que ce dernier soit le plus réussi possible. Toutefois, à l'inverse du cirque, en cas d'erreur (accident) traduisant la vulnérabilité et l'imperfection proprement humaine de l'individu mis en scène, la réaction du public est très différente : au spectacle, on va s'inquiéter du devenir du trapéziste blessé ou trouver dommage pour lui qu'il ait raté cette figure après tant d'heures de répétition et de travail. Dans le pire des cas, on regrettera d'avoir payé si cher ce billet de spectacle mais, en aucun cas on ne remettra en cause nos places respectives de spectateur et d'artiste comme cela peut être le cas dans l'enseignement. Ce qui légitime sa position n'est pas le travail ou le talent mais une perfection de la cause. Lorsque cette perfection est ébranlée, que reste-t-il à l'enseignant pour asseoir sa position ?

La casquette de chercheur suscite également, comme nous avons pu le constater en entretien, la remise en question. Elle en est aussi un élément constitutif. Chercher, c'est se poser des questions, remettre en question l'existant pour avancer et ne pas considérer ce que l'on a trouvé comme acquis mais comme un mouvement tendant vers une connaissance de plus en plus précise de tel ou tel phénomène. En ce sens, la remise en question est positive mais, elle peut aussi être vecteur de stress lorsqu'elle vient de l'extérieur et non du coeur de recherche lui-même. Ainsi, la confrontation aux pairs lors du choix d'une thèse, lors d'un séminaire ou de la publication d'un article peut, là aussi, venir remettre en question le coeur d'une réflexion, comme dans le cas de l'enseignement, on se retrouve dans une position de vulnérabilité au moment de présenter ses résultats, c'est de certaine manière une partie de nous-même que l'on montre à autrui..

Visible à la fois chez le chercheur et chez l'enseignant, la remise en question l'est aussi chez l'enseignant-chercheur créant ainsi une articulation entre les deux faces d'une même pièce. En effet, en préparant ses cours, l'enseignant doit comprendre et approfondir un contenu au delà d'une compréhension de base afin d'être en mesure de l'expliquer à autrui. Cela pousse à se poser des questions, « à se demander ce qui pose problème ». En outre lorsque le cours donné est d'un thème similaire à celui de la recherche, ce questionnement donne alors à voir un nouvel angle d'attaque par lequel prendre le problème de recherche. La remise en question des étudiants peut également être motrice en cela qu'elle met sous les yeux du chercheur des éléments restés non interrogés à travers des questions d'étudiants.

2.2 L'environnement de l'enseignant-chercheur : presque déterminant?(Adrien)

Au cours de nos entretiens, nous avons beaucoup parlé des caractéristiques du métier d'enseignant-chercheur dans le cadre de l'UTC. Pourtant, à plusieurs reprises, nous avons également évoqué d'autres environnements possibles de travail. Ce faisant, nous avons pu constater combien l'environnement du chercheur est primordial dans l'exercice du métier.

Des interactions potentiellement fructueuses entre enseignant-chercheurs

Par exemple, nous avons à plusieurs reprises évoqué les possibilités d'échange avec les collègues qui revêt une grande importance pour certains professionnels. Bien qu'il existe une grande disparité dans les façons de travailler entre les différents enseignant-chercheurs, la possibilité de s'entretenir avec ses collègues quant aux travaux de recherche en cours ou, par exemple, quant à des méthodes pédagogiques visant l'amélioration de l'enseignement, peut permettre une prise de recul vis à vis de leur métier. De plus, ces échanges éventuels sont consubstantiels des liens développés plus haut entre enseignement et recherche : ces passerelles entre les deux parties du métier sont visibles tant au niveau de l'individu qu'au niveau du collectif.

Un enseignant-chercheur interpellé par un collègue quant à un problème d'enseignement peut en retirer des bénéfices pour son travail de recherche (prendre du recul sur une notion à vulgariser par exemple). Ces interactions ouvrent la voie à une stimulation directe, voire à la formation de collectifs de travail, possiblement plus difficiles à construire dans des environnements plus isolés ou moins propices aux échanges.

Jusqu'ici, nous avons parlé des échanges intra-disciplinaires entre enseignants-chercheurs. Cependant, nous avons constaté lors de nos entretiens que les relations interdisciplinaires, bien que plus rares, peuvent être tout aussi intéressantes. En effet, les efforts d'adaptation nécessaires à l'échange avec un collègue spécialisé dans une autre discipline peuvent être conséquents. La prise de recul sur les travaux de l'enseignant-chercheur est alors d'une autre nature : moins technique, elle peut inviter à une réflexion plus large sur la discipline sa propre discipline, voire à envisager de nouveaux angles d'attaque restés inexplorés ou des ponts entre disciplines dans le but de se sortir une situation délicate.

Nous commençons ici à voir que l'environnement de l'enseignant-chercheur peut très largement contribuer à son travail, et, par conséquent, aux relations entre ses activités de recherche et d'enseignement. Cependant, une autre partie prenante de son environnement conditionne également le sens donné à son travail : les étudiants.

Le rôle des étudiants dans le travail d'enseignant-chercheur

Ne pas prendre en compte les étudiants dans l'environnement de l'enseignant-chercheur occulterait une part importante des interactions de ce dernier avec son milieu. Nous revenons ici à l'origine de notre choix de sujet pour l'étude de PH13. Nous avons constaté, en tant qu'étudiants, que nous ne percevions pas nécessairement l'individu nous dispensant un cours comme un enseignant-chercheur, mais plutôt comme un enseignant. Pourtant, certains d'entre eux évoquent volontairement leur travail de recherche dans leurs cours et ce pour diverses raisons évoqués précédemment : inciter les étudiants à poursuivre leur parcours en doctorat, appuyer leur propos par des exemples de recherches récentes, expliquer comment on a obtenu tel résultat suite à un processus de recherche, etc.

Ces sujets ont été rapidement traités dans certains entretiens afin de comprendre comment ce ressenti pourrait se justifier. Nous sommes arrivés à la conclusion que l'organisation de l'enseignement supérieur en France ne favorisait pas les interactions entre les étudiants et les enseignant-chercheurs, par manque de temps et d'argent. Les enseignant-chercheurs ont un emploi du temps chargé qui ne leur permet pas toujours de prendre le temps nécessaire pour échanger avec les étudiants. Les liens idéaux entre l'enseignement et la recherche⁴ ne peuvent pas toujours se mettre en place : malgré la bonne volonté de nombreux enseignant-chercheurs, le manque de temps ne leur permet pas de disposer de retours approfondis sur les pratiques pédagogiques, ou simplement d'échanger avec des étudiants.

On peut lire dans un article d'EducPro des propos intéressants d'étudiants français poursuivant leurs études dans de grandes universités américaines aux moyens incomparables à ceux des plus grandes universités françaises :

4. Mettre rappel à la partie précédente.

“ Quand des étudiants français aux États-Unis parlent des relations avec leurs enseignants, ils sont dithyrambiques : «La disponibilité des profs est vraiment exceptionnelle, par mail ou en direct», s’enthousiasme Audren, étudiant au MIT ; «Je peux demander un meeting avec n’importe quel prof, même très connu et très occupé, je suis sûr d’être reçu dans un délai record», souligne Emmanuel Straschnov, qui prépare un MBA à la Harvard Business School (HBS) ; «C’est une révolution», ose Rémi Jolibois, 24 ans, diplômé des Arts-et-Métiers ParisTech et étudiant en sciences au MIT ; ou encore : «Ils sont là pour vous faire réussir et ça se sent», affirme Sarah Greter, en master de sciences de l’éducation à Harvard.

De fait, cette «disponibilité totale» est instituée par le système d’office hours, c’est-à-dire des heures obligatoires réservées pour les rencontres professeurs-étudiants tout au long de l’année. Pour Sylvaine Guyot, enseignante française en littérature, si l’implication auprès des étudiants fait partie du job, les moyens mis en œuvre font également la différence : «C’est la taille des classes, de 10 à 25 étudiants au plus, qui rend souvent possible un suivi aussi individualisé.»

Harvard et MIT : la pédagogie américaine sous le regard d’étudiants français, EducPro, 12 septembre 2012. URL[[Dernière consultation : 09/06/2018](#)] ”

Forts de ce constat, nous avons identifié à l’UTC la mise en place d’un système offrant la possibilité aux enseignant-chercheurs et aux étudiants de renouer ces liens et d’allouer un temps du temps à une relation plus approfondie entre élève et enseignant-chercheur : les TX et les PR. En effet, ces UVs permettent aux étudiants de travailler sur des thématiques précises en petits effectifs, tout en jouissant d’une autonomie leur permettant de développer une réflexion se rapprochant d’un travail de recherche. De plus, les TX et PR sont souvent monitorées par des enseignants-chercheurs qui ont proposé la thématique. Cette dernière se rapproche donc souvent de sujets de recherche jugés intéressants à développer, tout en étant adaptée aux capacités des étudiants. Les interactions entre enseignement et recherche deviennent alors effectives grâce à ce dispositif permettant aux enseignants-chercheurs comme aux étudiants d’en tirer des bénéfices pour leurs futurs projets.

3 Des tensions qui émergent

Cette partie semble être la plus délicate du travail que nous avons mené. En effet, au cours des entretiens, la perception du métier par les professionnels rencontrés était évidemment différente. Ainsi, les tensions que nous avons tenté d’identifier entre les différentes parties du métier d’enseignant-chercheur sont à lire comme des tensions potentielles, qui ne se retrouvent pas nécessairement dans l’expérience de chaque enseignant-chercheur, ou qui peuvent ne pas être vécues comme des tensions par certains d’entre eux. Cependant, nous essaierons de nous focaliser sur les points qui sont revenus sur plusieurs entretiens, ou qui nous paraissaient intéressants à développer. Tout au long de cette partie, nous utiliserons le mot « tension » qui correspond à une terminologie méthodologique : nous parlons ici de résistances vécues ou potentielles dans un métier, mais qui n’impliquent pas nécessairement de tensions relationnelles entre les individus.

3.1 Identification et choix des tensions pertinentes

Mettre le tableau des tensions et le gloubiboulga de Garance

3.2 Le temps et la quiétude du chercheur (Garance)

Temps de l’enseignement et temps de la recherche -> quiétude du chercheur remise en cause (maturation et documentation pour ne pas refaire ce qui a déjà été fait)

La question du temps est, en définitive, l'une des points les plus soulevés en entretien. Tout d'abord est évoqué une réelle tension matérielle entre temps accordé à la recherche, à l'enseignement et aux tâches administratives. Cette tension est sans doute la plus tangible et quantifiable tout en étant extrêmement fondée sur les emplois du temps individuels. Autrement dit, ce qui est vécu comme une tension très forte pour certains, l'est beaucoup moins pour d'autres. Dans tous les cas, l'organisation entre 3 casquettes que sont l'enseignement, la recherche et l'administratif est primordiale car, dès lors qu'un déséquilibre entre ces 3 pôles se fait sentir, cela peut créer un mal-être, une frustration ou même nuire à la qualité du travail. En règle générale, le déséquilibre est relevé quand la charge administrative devient trop importante, mais l'accroissement du nombre d'heures de cours effectuées⁵ par les enseignants est aussi facteur d'une inégalité du temps accordé aux différentes tâches. Dans ce cas, la question du temps se pose en termes de quantité et, on comprend assez aisément combien il est difficile de développer un travail de recherche lorsque l'on manque de temps pour le faire. Toutefois, cette tension autour du temps se pose également d'un point de vue qualitatif. En effet, outre du temps, les chercheurs évoquent également la nécessité d'un temps long que cela soit pour mûrir des idées ou simplement parce que certaines expériences ou recherches bibliographiques prennent du temps. Or, le seul fait de devoir porter trois casquettes à la fois fragmentent déjà les agendas des enseignants chercheurs. Bien que liées, leurs différentes missions ne peuvent se réaliser au même moment. Dès lors, si on observe des emplois du temps, il apparaît que sur une semaine⁶, une journée est consacrée à l'enseignement par exemple, une autre aux tâches administratives, une demi-journée de réunion, des entretiens avec des doctorants et, en creux de tout cela, se trouve le temps pour la recherche. Autrement dit, l'enseignant-chercheur ne peut disposer de longs créneaux ininterrompus à moins que de diviser son emploi du temps entre enseignement et recherche sur de plus longue période. Par exemple, il est possible de remplir tout son quota d'enseignement annuel en un seul semestre pour se réserver le reste de l'année à des activités de recherche. Néanmoins, si cette solution permet de répondre à la nécessité d'un temps long, on peut alors se questionner de la relation effective entre recherche et enseignement, les deux se faisant sur des périodes temporelles différentes.

Si cette fragmentation est essentielle à la structure même du métier d'enseignant-chercheur, cette dernière se retrouve accentuer ces dernières années par ce que certains chercheurs interrogés appellent une « professionnalisation de la recherche » ou même industrialisation de la recherche. En effet, on attend désormais un retour sur investissement des chercheurs assez rapidement. En d'autres termes, on attend des chercheurs qu'ils soient rentables en produisant régulièrement des résultats sous forme de publications. Ceci induit alors un raccourcissement du temps pour le chercheur puisqu'il doit arriver le plus rapidement possible à des résultats convaincants. Dès lors, maturation et recherches bibliographiques peuvent se retrouvées réduites à peau de chagrin.

Enfin, la fragmentation du temps de travail n'est pas seulement affaire de temps mais aussi d'espace cérébrale disponible. En effet, en ayant trois activités principales à gérer conjointement, il faut aussi les faire cohabiter sans que l'une d'elles prennent le pas sur les autres, au risque de ne plus penser qu'à ses cours et plus à sa recherche ou inversement. En effet, lorsque nous sommes plongés dans une activité et que nous y sommes impliqués, il arrive souvent de ne plus penser qu'à cela, or, cela pose un problème dès lors qu'il est indispensable de penser à trois choses en même temps.

3.3 Les attentes de l'enseignant-chercheur et celles de l'étudiant

3.4 Des attentes qui formes des tensions

Dans la partie précédente, nous avons décrit en quoi la remise en question de l'enseignant-chercheur est une partie importante du métier. Forts de ce constat, nous sommes revenus à notre point de départ : notre place d'étudiants par rapport aux enseignant-chercheurs. Nous allons ici voir comment les attentes

5. Si les enseignants-chercheurs doivent effectuer un quota minimal d'heures de cours, ils sont de plus en plus nombreux à réaliser des heures supplémentaires du fait d'un non-renouvellement du corps enseignant.

6. La semaine étant un temps relativement court où la fragmentation en petites périodes est particulièrement visible.

des enseignant-chercheurs et celles des étudiants peuvent être source de tensions et comment la remise en question peut là aussi être identifiée, mais sous une forme différente.

Cette question ayant été assez peu traitée en entretien, nous nous servons ici de notre expérience d'étudiant ainsi que des propos des entretiens approchant cette question.

En tant qu'étudiant, nous avons parfois le sentiment que notre implication dans le cours ne doit pas conditionner la qualité de celui-ci. C'est à dire que la structure du cours, sa clarté et la pédagogie de l'enseignant-chercheur ne doivent pas être fonction de l'implication des étudiants y participant, ce qui n'empêche pas de nombreux étudiants de participer activement aux cours dispensés par un enseignant-chercheur. L'étudiant est souvent plus consommateur qu'acteur du cours : il attend un cours magistral bien cadré et organisé, et des TD, voire TP où il existe un réel accompagnement.

Du côté de l'enseignant-chercheur, l'implication de l'étudiant semble essentielle à l'amélioration du cours. C'est grâce aux questions posées, aux retours des étudiants qu'il lui est possible de comprendre quelle partie du cours est moins bien comprise, parfois moins bien expliquée, trop longue, etc.

À l'issue des entretiens, nous voulions intégrer le rôle de l'étudiant dans le métier d'enseignant-chercheur en identifiant comment ils interagissent au sein d'un même collectif de travail. Pourtant, la tâche s'est révélée plus ardue que prévue : les interactions, bien qu'existantes, sont assez rares et cadrés du fait du temps de l'enseignant-chercheur et de la forme des cours. Il émerge donc ici une tension potentielle entre l'attente de l'étudiant et celle de l'enseignant-chercheur : l'étudiant, largement consommateur, ne permet pas aux enseignant-chercheurs d'avoir un réel retour sur les cours dispensés, ce qui ne permet pas d'orienter la remise en question de l'enseignant-chercheur sur ses pratiques d'enseignement. En somme, la faible implication de l'étudiant réduit fortement l'intérêt des liens que nous avons présenté de l'enseignement vers la recherche. Cette tension, comme pour celles concernant le temps, rendent plus difficile les connexions entre les deux parties du métier que nous avons identifiés dans la section précédente.

Nous parlions jusqu'ici des formats de cours classiques, sans évoquer les particularités de l'UTC. En effet, il nous semble que certaines formes d'enseignement à l'UTC favorisent grandement la construction de collectifs de travail entre étudiants et enseignants-chercheurs. Cette caractéristique nous a été confirmée par plusieurs enseignants-chercheurs en entretien. Le format des TX et des PR à l'UTC nous est encore une fois apparu comme fortement intéressant : les étudiants et les enseignants-chercheurs ont plus de temps pour échanger autour de sujets qui viennent régulièrement du monde de la recherche, tout en étant adaptés aux moyens des étudiants (qu'ils soient temporels, financiers ou intellectuels). Des rendez-vous peuvent être pris afin d'échanger sur l'avancée des projets et sur les difficultés rencontrées.

Nous constatons que plusieurs relations entre enseignement et recherche sont alors favorisés : la transmission du goût de la recherche aux étudiants est directe, puisque les TX et PR s'apparente souvent à des processus de recherche, bien qu'ils se fassent sur un temps plus court. Les chercheurs et les étudiants peuvent aussi directement bénéficier du produit de ces formes d'enseignement : les chercheurs afin de disposer d'une introduction à un sujet qui les intéresse, ou à un outil qu'ils n'avaient pas eu le temps de développer et les étudiants grâce aux éventuels ajouts que l'enseignant-chercheur pourra proposer dans des cours. De plus, la liberté octroyée aux étudiants dans les TX et PR leur permet de développer

Il serait intéressant de s'inspirer de ce constat afin de proposer des pistes de solution afin de favoriser les liens entre étudiants et enseignants-chercheurs, puisqu'il semblerait qu'ils impactent directement le métier auquel nous nous intéressons.

Pistes de solution

L'opportunité de pouvoir évoluer au sein d'enseignements comme les TX et les PR à l'UTC nous a invité à se poser la question suivante : serait-il possible de repenser la forme des cours à l'UTC à partir de ce qui se fait dans ces projets ?

Plusieurs enseignants et enseignants-chercheurs à l'UTC tentent d'introduire ces formes de collabo-

ration dans des UVs plus « classiques », même si la formation d'un collectif de travail s'opère encore principalement entre les étudiants qu'avec l'enseignant-chercheur lui-même. En réfléchissant à ce type de travaux, nous sommes arrivés à la conclusion que de nombreux obstacles entravaient le développement de tels groupes de travail.

Le premier élément contraignant concerne les effectifs des UVs : de nombreux enseignements rassemblent plus de cent étudiants, ce qui complique largement les interactions entre les groupes et avec l'enseignant-chercheur, notamment lors des cours en amphithéâtre.

Un autre facteur contraignant concerne le temps des enseignants-chercheurs déjà évoqué précédemment. S'impliquer dans un collectif de travail avec des étudiants demande beaucoup de temps. Ainsi, investir du temps pour cent étudiants répartis en plusieurs groupes semble plus que difficile aux vues des missions reposant déjà sur les épaules de l'enseignant-chercheur (recherche et administratif).

Le troisième obstacle qui nous est apparu concerne la volonté d'implication des étudiants. Il semble largement relié aux deux autres, puisque sans investissement de l'étudiant dans ce type d'enseignement, son intérêt est largement amoindri.

Ainsi, du fait de ces obstacles, il apparaît que le collectif de travail entre les enseignants-chercheurs et les étudiants est rarement solidement établi, malgré la mise en place par l'UTC d'une forme d'enseignement favorisant un réel partage de connaissance, un véritable échange entre les enseignants-chercheurs et les étudiants, et donc, a fortiori, l'émergence de collectifs de travail facilitant les liens potentiels entre enseignement et recherche que nous avons identifiés à l'issue des entretiens. Ces collectifs prennent leur source dans une volonté de s'impliquer des étudiants et des enseignants-chercheurs, tout en étant trop contraignants pour être faciles à mettre en place à plus grande échelle.

Conclusion

Au cours de ce travail, nous avons pu constater à quel point le métier d'enseignant-chercheur est complexe, du fait des nombreuses parties prenantes gravitant autour de lui. De plus, le métier d'enseignant-chercheur relève, comme son nom l'indique, d'une composition de deux métiers dont les liens n'ont pas toujours été mis en lumière. De ce fait, l'environnement dans lequel l'enseignant-chercheur évolue conditionne, voire détermine, cette connexion entre les deux parties du métier portée par son nom même mais pour autant pas toujours effective.

Dans ce rapport, nous avons exposé comment le métier est décrit par la loi, en tant que cette dernière met en lumière les prescriptions officielles sur la profession, puis les écarts qui sont apparus par rapport à celle-ci au cours des entretiens. Ces différences nous ont amené à établir des liens potentiels entre enseignement et recherche non visibles à travers les textes de loi, mais qui ne sont pas vécus de la même façon selon les professionnels rencontrés⁷. En tentant d'expliquer de tels écarts entre les ressentis, nous avons mis au jour le rôle de tensions propres au métier d'enseignant-chercheur dans l'affaiblissement⁸ des connexions entre enseignement et recherche, donc dans la dénaturation du sens que revêt ce métier, tant au niveau des professionnels qui l'exercent qu'au niveau des personnes qui les côtoient (dont les étudiants). La réalité du métier ne correspond donc ni à la description qu'en fait la loi, ni à l'idéal auquel le métier pourrait aspirer du fait de sa double mission d'enseignement et de recherche et des liens se tissant entre les deux. Cependant, nous avons pu identifier grâce aux échanges avec les professionnels rencontrés des dynamiques d'enseignement favorisant grandement ces interactions au sein de l'UTC : les TX et les PR.

Bien que ces formes d'enseignement semblent difficilement généralisables⁹, elles offrent une base pour repenser l'implication des étudiants aux côtés des enseignants-chercheurs : l'étudiant n'est alors plus seulement un consommateur des cours qui lui sont dispensés, il en devient un acteur, dont la contribution sert aux membres du collectif de travail alors créé entre enseignant-chercheur et étudiants.

7. Et, a fortiori, selon les professionnels en règle général.

8. Ou le renforcement lorsque ces tensions sont moins fortes ou équilibrées par le travail de l'enseignant-chercheur.

9. En termes de coût, de temps et d'effectifs trop nombreux à l'UTC pour pouvoir mettre en place tous les enseignements sur ce format.