



HAL
open science

Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université

Romuald Bodin, Mathias Millet, Saunier Emilie

► **To cite this version:**

Romuald Bodin, Mathias Millet, Saunier Emilie. Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2018, Les conditions enseignantes. Politiques éducatives, statuts sociaux et reconfigurations du travail, 17. hal-01885480

HAL Id: hal-01885480

<https://hal.science/hal-01885480>

Submitted on 6 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université

Romuald BODIN*, Mathias MILLET** et Émilie SAUNIER***

L'université est le lieu de profondes transformations. Les réformes économiques, politiques et culturelles qui y sont engagées génèrent d'importantes modifications dans les conditions d'études des étudiants et les conditions de travail des personnels enseignants. Pour exemple, des tâches jusqu'alors périphériques (recherche de contrat, tutorat, recrutement et accueil des étudiants, évaluation et professionnalisation des formations, numérisation des contenus d'enseignement, suivi des étudiants par mail, etc.) occupent des plages horaires de plus en plus importantes dans les emplois du temps. Plusieurs travaux notent ainsi un accroissement des charges pédagogiques et administratives, souvent lié à des freins budgétaires en matière de recrutement (Zetlaoui, 1999) et un allongement de l'année universitaire, qui conduisent les universitaires à estimer avoir moins de temps à consacrer à leur activité de recherche (Annoot & Fave Bonnet, 2004) et à devoir, *a contrario*, en consacrer davantage à l'existence d'un « travail invisible » (Berthelot & Ponthieux, 1992; Fave Bonnet, 1993; Losego, 2004; Faure *et alii.*, 2005; Ali & Rouch, 2013).

Les transformations qui concernent spécifiquement les pratiques d'enseignement sont significatives et marquées par la montée de la question pédagogique à l'Université¹. La « pédagogie universitaire » s'est peu à peu imposée comme

* GRESCO, Université de Poitiers

** CITERES, Université de Tours

*** ELLIADD, Université de Franche-Comté

1 Il faudrait approfondir l'étude des conditions historiques et sociales d'apparition de cette question pédagogique à l'Université sur lesquelles on ne s'arrêtera pas ici. On notera néanmoins que, dans

problème social, c'est-à-dire comme un enjeu public, au centre de controverses et de débats (Blumer, 1971 ; Lenoir, 1989 ; Neveu, 2015). Plusieurs interrogations sont soulevées. Celles, d'abord, qui concernent les meilleures manières d'enseigner et de former des étudiants beaucoup plus nombreux et au profil social souvent plus hétérogène qu'auparavant. Celles, ensuite, autour de la lutte contre "l'échec" dans les premiers cycles (Bodin & Millet, 2011). Celles, enfin, sur la professionnalisation des formations dans un contexte de lutte contre le chômage (Erlich & Verley, 2010). On assiste ainsi, depuis les années 1990, et de façon exponentielle ces dernières années, à une inflation des travaux, rapports, articles de presse, discours politiques, etc., fruit de véritables promoteurs ou entrepreneurs de problème qui questionnent la "qualité" de l'enseignement à l'Université et diffusent la question pédagogique dans le supérieur comme problème public *via* de nombreuses publications dans des revues anglo-saxonnes, belges, suisses, québécoises² et plus récemment françaises³. Parallèlement, émergent de nouvelles institutions et de nouveaux acteurs : centres ou services de pédagogie universitaires, instituts d'innovation pédagogique et de développement professionnel, conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur.

L'orientation générale de ces débats fait néanmoins problème au plan sociologique. La question de la qualité de l'enseignement y est souvent traitée sous l'angle de la qualité proprement "pédagogique" des enseignants, c'est-à-dire abstraction faite des conditions objectives d'exercice (état des locaux, matériels, ratio enseignants/étudiants, etc., mais aussi diversité et multiplicité des tâches autre que l'enseignement). Rares sont finalement les travaux ou discours qui proposent un

la période récente, l'amplification du problème public est adossé sur au moins quatre conditions sociohistoriques de mobilisation : la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur (cf. processus de Bologne) qui conduit à penser les pratiques académiques à travers une « démarche qualité » (Schultheis, Roca i Escoda & Cousin, 2008) ; la massification du supérieur et la professionnalisation des formations dans un contexte de lutte contre le chômage et "l'échec" universitaire ; l'introduction du numérique dont la mise en œuvre est pensée en lien avec des modèles pédagogiques centrés sur les étudiants (Langevin *et alii.*, 2007 ; Poteaux, 2013) ; enfin, le souci de développer de nouvelles compétences « comme la créativité et la capacité d'innovation » ou « l'esprit d'entreprendre », censés appeler une révision « en profondeur » des méthodes pédagogiques (Romainville dans Rege Colet & Romainville, 2006 : 10 ; Chambard, 2017).

2 La *Review of Higher Education* et la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* sont particulièrement visibles dans ce champ.

3 D'après Gueudet *et alii.*, cette préoccupation est « particulièrement soulevée » en France « par les conséquences de la formation des enseignants, confiée depuis septembre 2010 aux universités » (Gueudet *et alii.*, 2011 : 7).

état des lieux des pratiques effectives⁴, sinon sous la forme implicite de préconisations, et souvent dans les termes de l'innovation pédagogique. Tout se passe comme si la pédagogie universitaire était interrogée avant même qu'une connaissance précise des pratiques en cours n'ait été produite. Or, l'Université est un espace fort hétérogène : les représentations comme les pratiques des universitaires varient aussi fortement que les manières d'étudier et d'être étudiant, selon les conditions d'exercice, les établissements, les statuts et selon les filières et les disciplines d'appartenance (Lahire *et alii.*, 1997). Il paraît dès lors difficile de parler de "La" pédagogie universitaire, en faisant comme si enseigner en médecine ou en histoire, en psychologie ou en mathématiques recouvrait les mêmes impératifs, l'apprentissage des mêmes gestes de savoir ou les mêmes conditions matérielles.

À rebours de ces conceptions "nivelantes" des réalités universitaires, cet article insiste sur deux idées. La première est que les pratiques d'enseignement à l'Université ne peuvent être saisies indépendamment des autres dimensions du travail universitaire et doivent être replacées dans des conditions d'exercice plus larges. Enseigner dans le supérieur interroge en effet les divisions temporelles et la séparation des sphères d'existence (privées et professionnelles), repose sur un travail invisible important alimentant un sentiment fréquent de débordement. De même, loin d'être opposé au temps de recherche, l'enseignement constitue un lieu de fabrication intellectuelle et les manières d'enseigner se révèlent être des préoccupations très présentes dans le quotidien des universitaires. De ce point de vue, et même si les variations dans les pratiques et conditions d'enseignement sont souvent grandes, ces dimensions de la pratique et les préoccupations qui en résultent constituent des dénominateurs communs au métier d'enseignant-chercheur utiles à rappeler pour souligner certaines spécificités de l'enseignement à l'Université. La seconde idée insiste sur l'importance des matrices disciplinaires comme principe de variation (Millet, 2003, 2013). Celles-ci constituent des cadres puissants, modulant les conditions de travail et d'enseignement, imposant des contenus socialisateurs, qui résultent de l'articulation d'une série de propriétés sociales et pédagogiques (nombre et profil des étudiants, type d'enseignements,

4 On évoque dans un texte précédent (Saunier, 2016) plusieurs hypothèses permettant de comprendre l'existence d'enquêtes tardives sur les pratiques concrètes d'enseignement. En particulier, ce faible intérêt a pu être expliqué par le fait que la pédagogie a été historiquement constituée comme une affaire « primaire » (Passeron, 1991) c'est-à-dire « propre à l'école primaire » et dès lors « peu digne d'intérêt pour ceux qui sont censés maîtriser (et même produire) des savoirs » (Lahire *et alii.*, 1997 : 88).

d'évaluation des connaissances, nature des exercices, etc.) avec un ensemble de savoirs (scientifiques ou littéraires, appliqués ou fondamentaux, nomologiques ou historiques, intégrés ou polymorphes). Les spécificités disciplinaires affectent différemment un travail d'enseignement universitaire dont les contraintes changent avec les matières enseignées, leurs attendus (accompagnement des étudiants, type d'exercice ou d'évaluation par exemple), et leurs logiques de "ce que savoir veut dire"⁵. C'est à la description de ces cultures de travail et pratiques d'enseignement dans le supérieur que se consacre ce texte. Pour une large part centré sur l'articulation des différentes tâches universitaires, celui-ci fait le choix d'une *focale orientée sur les pratiques des enseignants-chercheurs* et n'évoque celles des autres enseignants du supérieur que lorsque cela pouvait éclairer le propos.

Ce travail s'appuie sur une enquête⁶ initiée en 2013 dans le cadre du projet ANR (Idéfi-PaRé) « Parcours réussite » porté par l'université de Poitiers. L'enquête associe une approche quantitative (*via* la passation de questionnaires) et qualitative (entretiens et observations). Le questionnaire a été diffusé à ce jour au sein de sept universités françaises, partiellement au sein de plusieurs autres, et par le biais de listes professionnelles et associatives. Dans la plupart des universités, la diffusion s'est faite par la négociation d'un accès aux listes de diffusion utilisées par l'établissement pour communiquer avec l'ensemble des personnels enseignant. Nous indiquons alors que l'enquête visait l'ensemble des enseignants quel que soit leur statut. Un mail leur était ensuite envoyé qui proposait un lien permettant d'accéder à un questionnaire en ligne. Au moment où nous écrivons, 2 273 questionnaires ont été recueillis.

Sans être parfaitement représentative de la population nationale de référence, l'échantillon des répondants au questionnaire est assez proche de cette dernière. Parmi l'ensemble des personnels enseignants, seuls les enseignants non permanents sont sous représentés parmi les répondants. La répartition selon l'âge du

5 Il existe d'autres principes de variation, d'ailleurs plus ou moins liés selon les cas aux matrices disciplinaires, que nous laisserons volontairement de côté dans le cadre de ce texte. Parmi ceux-ci, on peut citer le genre, le statut ou bien encore le lieu d'exercice qui sont également très discriminants tant concernant la gestion temporelle que la division des tâches entre enseignants-chercheurs. La force des variations disciplinaires nous conduit à insister sur cet aspect des choses, ce qui ne signifie pas que nous négligeons les autres dimensions qui feront l'objet d'analyses ultérieures.

6 L'enquête a été réalisée avec les collaborations de Claire Auzuret (doctorante à l'université de Nantes) et de Claire Pichavant (ingénieure d'études au GRESCO – université de Poitiers).

répondant (en fonction de son statut) est elle aussi satisfaisante. On observe en revanche une légère surreprésentation des femmes. Enfin, si la proximité avec la population de référence concernant la distribution par groupes disciplinaires n'est pas aussi bonne pour toutes les disciplines, tous les groupes restent représentés.

Afin d'approfondir les différentes thématiques traitées par le questionnaire, une série d'entretiens a été réalisée auprès d'enseignants et enseignants-chercheurs. Une quarantaine d'entretiens ont à cette date été réalisés avec des enseignants et enseignants-chercheurs de 9 disciplines différentes (médecine, histoire, droit, psychologie, langues, physique, informatique et mathématiques, économie), choisies pour leurs différences d'ancrage épistémologique et académique.

Une série d'observations directes de situations d'enseignement (CM, TD et TP) dans les disciplines évoquées ci-dessus a également été réalisée (une cinquantaine à ce jour).

Une triple contrainte propice au sentiment de débordement

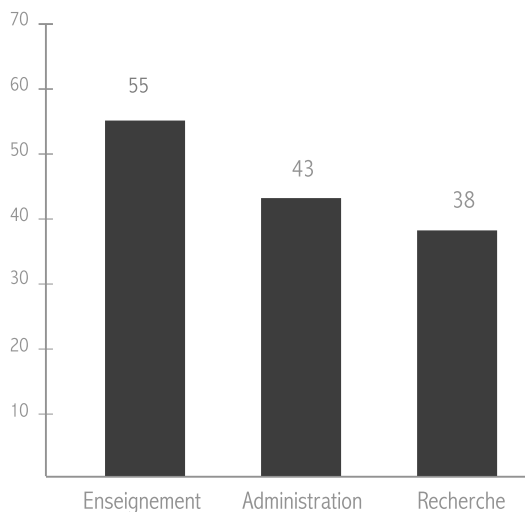
Les enseignants-chercheurs, et à des degrés divers les autres enseignants du supérieur⁷, ont pour caractéristique d'avoir à mener de front plusieurs missions, d'enseignement, de recherche et d'administration notamment qui, si elles sont à bien des égards complémentaires, s'avèrent aussi en concurrence. Le constat d'une difficile conciliation des divers aspects du métier n'est pas nouveau : Fave-Bonnet cite déjà les propos d'universitaires qui en font état dans un numéro de la revue *Esprit* datant de 1964 (Fave-Bonnet, 1994). Notre enquête quantitative permet de préciser que des trois types de tâches qui scandent le métier d'enseignant-chercheur à l'Université (recherche, enseignement, tâches administratives et organisationnelles), aucune ne tient finalement une place suffisamment marginale pour être considérée comme secondaire. En entretien, un MCF en psychologie en

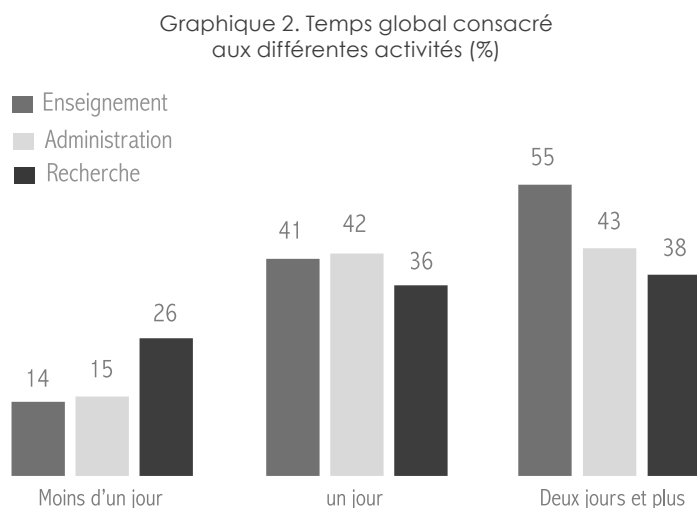
7 Si le problème de l'articulation des tâches d'enseignement, de recherche et d'administration est central dans le débat sur les pratiques d'enseignement à l'Université, c'est surtout parce que les enseignants chercheurs qui y sont directement confrontés sont quantitativement majoritaires dans les établissements. Ils constituent le modèle de métier autour duquel s'organise le fonctionnement universitaire. Si les PRAG et les PRCE sont, de par leur statut, censés avoir avant tout en charge des activités d'enseignement et administratives, un certain nombre d'entre eux participe toutefois aussi à des activités de recherche, parfois en s'engageant dans la réalisation d'une thèse de doctorat. Il reste que leur investissement dans les activités de recherche se réalise à des degrés beaucoup plus variés, et pour cause, que les enseignants chercheurs.

poste à Poitiers le souligne : « Mon problème c'est qu'on en arrive à un point où mon métier, c'est trois métiers ». Les enseignants-chercheurs se trouvent, dès lors, face à la nécessité d'avoir à constamment jongler et arbitrer entre ces trois types d'activités très différentes. Les enseignants-chercheurs ne sont ni des enseignants qui font un peu de gestion administrative, ni des chercheurs qui font un peu d'enseignement. Il s'agit bien d'une triple fonction.

Si une minorité des enseignants-chercheurs s'y consacre majoritairement (13 % d'entre eux déclarent y consacrer 3 jours et plus par semaine), le temps de recherche se trouve en réalité nettement concurrencé par les activités d'administration pour un quart d'entre eux environ, qui affirment passer autant de temps sur l'une et l'autre des deux activités en leur consacrant chacune pas moins de 2 jours par semaine. Et s'il faut identifier une hiérarchie temporelle entre ces différentes tâches, celle-ci ne respecte pas toujours la représentation que l'on s'en fait spontanément. Ce sont bien les pratiques d'enseignement qui viennent en premier et s'imposent face aux deux autres. Viennent ensuite les activités administratives. Le temps consacré à la recherche n'arrive qu'en troisième position (graphique 1). À l'inverse, seuls 14 % réservent moins d'une journée à la préparation des cours (contre 15 % aux tâches administratives et 26 % à la recherche) (graphique 2).

Graphique 1. Enseignants chercheurs consacrant 2 jours et plus aux différentes activités (%)





Mais cette description serait en partie trompeuse si on ne voyait pas que cette triple fonction est elle-même parcellisée. Elle découpe moins la semaine de l'enseignant à l'Université que ses journées. Surtout, cette parcellisation, et donc l'organisation des journées et semaines de travail, est décrite comme fortement changeante au cours de l'année par 60 % des universitaires. Ces réalités semblent avoir de nombreuses conséquences au quotidien et en ce qui concerne l'engagement dans des tâches à long terme. C'est un élément qui revient très souvent dans les entretiens. La difficulté de consacrer une journée entière à la recherche sans être interrompu s'observe par exemple chez une historienne récemment recrutée comme maîtresse de conférences et qui regrette de ne pas trouver le temps de préparer la publication de sa thèse :

« Ce qu'il faut vraiment que je fasse très vite c'est la publication de ma thèse que j'ai soutenue en 2010 et là j'y arrive pas. J'arrive pas à trouver du temps en fait. (...) En ce moment je vois pas quand je pourrais travailler à ça. Et mais je pense que aussi l'idée que... enfin le travail de thèse a été un travail intensif, où j'avais le temps, je pouvais passer 10 h à travailler ma thèse par jour tu vois. Donc c'est un travail où je voyais le temps long et là si je travaille ma thèse j'ai 2 h... dans la semaine. Et l'idée de se mettre à travailler de cette manière là je crois que c'est difficile, d'avoir un temps très très fractionné » (MCF, histoire, Paris).

Enfin, et ce n'est pas sans lien avec cette parcellisation de l'activité, le questionnaire révèle aussi l'existence de tâches invisibles extrêmement chronophages. C'est le cas du temps passé à répondre à des mails ou à en envoyer puisque 54 % des enseignants-chercheurs déclarent y consacrer en moyenne une journée par semaine et 25 % deux jours et plus. Aussi cette propriété du travail des enseignants-chercheurs se traduit-elle dans une très forte amplitude horaire. Seuls 30 % des répondants affirment ne travailler que 5 jours ou moins par semaine. La très grande majorité (70 %) déclare en revanche travailler au moins 6 jours (33 % disent même travailler « *tous les jours* »). Cette dimension du temps de travail rapproche ainsi bien plus les enseignants-chercheurs d'une partie des professions libérales et du patronat que des cadres supérieurs (ingénieurs, DRH, etc.) du public comme du privé⁸. Quel que soit le statut, l'amplitude des horaires de travail apparaît très importante (graphique 3).

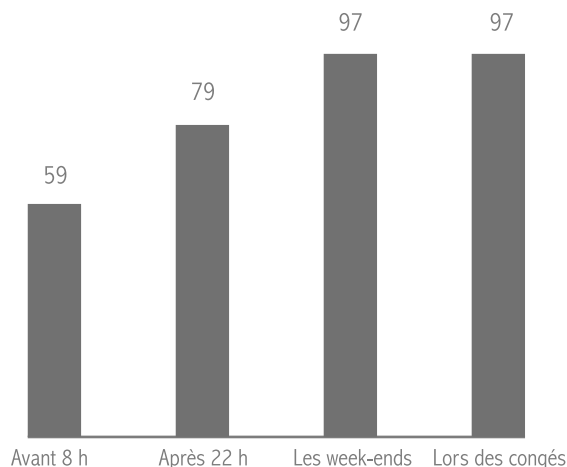
De cette grande amplitude des horaires de travail découle une forte intrication des sphères d'existence. Seuls 10 % des enseignants-chercheurs déclarent que vie professionnelle et vie privée sont clairement séparées, quand à l'inverse 71 % affirment qu'elles sont totalement ou fortement intégrées. Pour eux, les marqueurs sociaux qui délimitent généralement le temps et les lieux des activités professionnelles et instaurent des frontières nettes entre ceux-ci et les autres espaces et temps sociaux (dès lors définis comme « extra-professionnels » : familial, amical, etc.), tendent à disparaître. Le temps consacré au travail les soirs, les week-ends ou lors des congés, les conduit en quasi-totalité (98 %) à déclarer travailler parfois ou souvent à leur domicile (78 % pour les seuls « *souvent* ») (tableau 1).

Si ce débordement sur le « hors travail » est le résultat d'un métier dans lequel les enseignants-chercheurs s'engagent souvent sans compter et sur le mode de la passion, il reste le résultat d'un ensemble d'obligations à l'origine d'arbitrages difficiles. Non seulement les universitaires ont régulièrement le sentiment de ne pas pouvoir réaliser toutes leurs missions aussi bien qu'ils le voudraient, mais ils vivent aussi cette intrusion du travail dans le privé comme des contraintes professionnelles subies. 61 % (contre 44 % pour les autres enseignants du supérieur)

8 Les universitaires peuvent être pensés comme un genre de profession libérale un peu spécial rétribuée par l'État, ce qui a des effets tant scientifiques que pédagogiques. Entrepreneurs d'eux-mêmes, dont le travail n'est pas (ou peu) borné par des horaires institutionnels, ils sont prédisposés au sentiment de débordement qui est aussi la conséquence d'une autonomie dans l'organisation du temps et des lieux du travail. Néanmoins, et comme nous le montrons ailleurs, ce sentiment a ses raisons objectives (Bodin, Millet & Saunier, 2018).

affirment que leur travail empiète souvent ou toujours, et surtout “*malgré eux*”, sur leur vie personnelle et familiale. Cette proportion s’élève même à 92 % lorsqu’on y inclut ceux qui éprouvent ce sentiment plus ponctuellement.

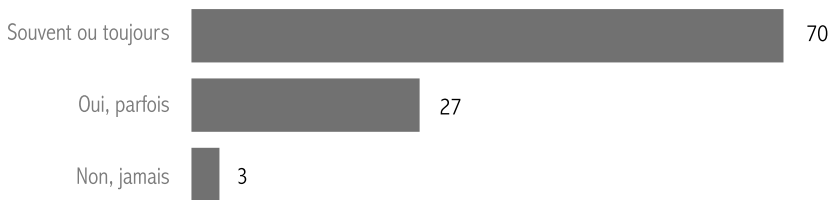
Graphique 3. Enseignants-chercheurs déclarant travailler parfois ou souvent



On retrouve ici des caractéristiques des « métiers à vocation » et notamment des activités artistiques, impliquant un « travail » intense, un « ethos ascétique », un « investissement total [...] qui vise à se distinguer de l’exécution routinière de tâches prédéfinies » (Sapiro, 2007 : 7). Dans cette perspective, on comprend mieux la position peu légitime que les enseignants-chercheurs prêtent aux tâches administratives. Celles-ci sont associées à un travail bureaucratique peu valorisant qui entre temporellement en concurrence avec ce qu’ils considèrent comme leur cœur de métier. Contrairement aux chercheurs centrés sur la recherche, les enseignants-chercheurs ne consacrent à la recherche au quotidien que la troisième place en termes de temps. De là peut découler un sentiment de frustration dont les logiques sont à nouveau très proches des activités artistiques. Dans une logique similaire à la nôtre, Bernard Lahire a cherché à décrire les conditions matérielles et temporelles du travail des écrivains, qui nécessite une régularité, une endurance ainsi que des temps d’écriture suffisamment longs (Lahire, 2006). Or ces exigences se confrontent, pour la grande majorité d’entre eux, à une « obligation pesante » (Lahire, 2006 : 146) d’exercer un second métier et pose un certain nombre de difficultés relatives à la manière d’organiser son temps entre ses aspirations créatives, son second métier mais aussi ses activités familiales et

amicales, ces dernières ne pouvant être séparées de l'activité d'écriture par des frontières étanches.

Graphique 4. Enseignants-chercheurs ayant le sentiment d'être débordé de travail (%)



Enfin, cette situation s'accorde parfaitement avec un autre constat. Celui du sentiment, très prégnant parmi l'ensemble des enseignants de l'Université, et plus encore chez les enseignants-chercheurs, d'être débordé de travail (graphique 4). Ce sentiment, qui peut sembler une conséquence des résultats précédents, concerne 70 % des enseignants-chercheurs (44 % chez les autres enseignants du supérieur, et parmi eux 50 % chez les PRAG et PRCE), qui s'estiment « *souvent ou toujours* » débordés, et 27 % au moins « *parfois* » (52 % pour les autres enseignants, 44 % chez les PRAG/PCRCE). Au final, seuls 3 % des enseignants-chercheurs (4 % tous statuts confondus) ne se sentent jamais débordés dans leur activité professionnelle à l'Université.

La fausse opposition entre enseignement et recherche

Si l'enquête permet de mettre en évidence la perméabilité des sphères d'existence professionnelles et domestiques des universitaires, elle permet aussi de réfuter certaines représentations habituelles des missions et des carrières liées au statut bien spécifique d'enseignant-chercheur. Il en est ainsi, par exemple, de l'idée selon laquelle ces derniers accorderaient peu d'intérêt aux activités pédagogiques et d'enseignement compte tenu de leur tropisme supposé pour la recherche. Cette thèse est très répandue, y compris au sein de travaux scientifiques faisant l'hypothèse d'un faible investissement dans les tâches pédagogiques de ceux qui souhaitent faire carrière (Moses, 1990 ; Edgerton, 1993) car celles-ci ne seraient pas assez reconnues (Dejean dans Rege Colet & Romainville, 2006 ; Viry, 2006 ;

Musselin, 2008). Il est vrai que ce présupposé n'est pas sans fondement historique. Les conditions de recrutement des enseignants-chercheurs sur la base de leurs travaux et de la qualité de leurs productions intellectuelles qui, à partir du XIX^e siècle, conduisirent à une séparation nette entre les fonctions et les carrières des facultés académiques et du système secondaire, contribuèrent à les affranchir des préoccupations pédagogiques les plus lourdes. Les enseignants-chercheurs furent alors davantage reconnus pour leur contribution personnelle au développement d'un savoir que pour la qualité de leur activité d'enseignement. Force est pourtant de constater, au regard de nos résultats quantitatifs et qualitatifs, que cette conception n'est pas (ou plus) représentative du plus grand nombre. Au contraire, pour une majorité d'enseignants-chercheurs, l'opposition entre enseignement et recherche n'existe pas sous cette forme. La tension dans la gestion de son temps de travail se cristallise moins dans un rapport de concurrence entre enseignement et recherche que dans une opposition entre l'enseignement et la recherche d'une part, et les tâches administratives d'autre part. Par exemple, les réponses au questionnaire et la description des cours magistraux (CM) par certains enquêtés prolongent un résultat développé par Bruter selon lequel le CM, loin de n'être qu'un moment hyper-transmissif, peut constituer un temps d'élaboration de la pensée et un lieu de production de savoirs nouveaux créés dans la rencontre avec les étudiants (Bruter, 2008)⁹. À l'occasion d'un entretien, un enseignant-chercheur en économie explique comment la recherche d'une bonne manière d'expliquer un raisonnement auprès d'étudiants de Licence 2 lui a, dans sa pratique d'enseignement en train de se faire, donné l'idée d'un article :

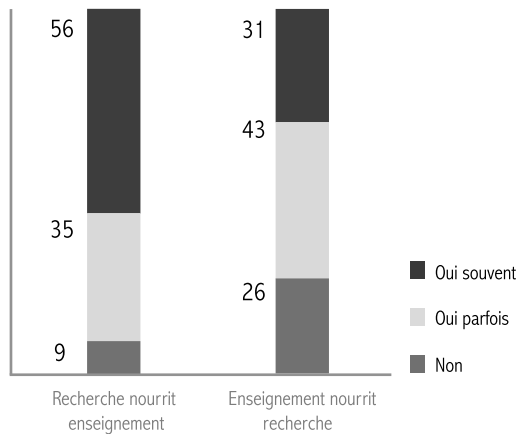
« Quand je raconte, je raconte toujours plusieurs fois, de plusieurs façons différentes. Et là j'ai trouvé une manière de tout raconter d'un coup en quelque sorte. De raconter à la fois des trucs qu'ils ont vu en économie monétaire et financière et des trucs qu'ils voyaient en finance publique. J'ai eu l'idée d'un truc, et je me suis dit "ce machin-là, personne l'a jamais fait", je vais le faire et ça va être un article. Et donc ça je veux le faire. Ça ce sera de la recherche parce que, en gros, c'est une présentation, c'est une manière d'appréhender les rapports causaux, et donc de faire de la théorie. (...) Je me suis arrêté et je leur ai dit "excusez-moi, il faut que je note". Et j'ai noté sur un coin de mon cours. » (MCF HDR, économie, Paris).

⁹ D'ailleurs, dans nombre de disciplines, des livres ou des manuels sont directement issus des cours prodigués.

Certains sous-champs disciplinaires semblent même particulièrement propices à ces allers-retours entre enseignement et recherche, à l’instar de cette enseignante en linguistique spécialisée en problèmes de traduction :

« [Une idée d’article m’est venue] en corrigeant des versions : j’avais 35 copies et 30 fois la même erreur de traduction. Donc qu’est-ce qu’il se passe? Je me suis aperçue en rendant le corrigé que je leur disais “ça marche pas, vous avez fait une erreur mais je reconnais que je peux pas vous expliquer pourquoi c’est une erreur. Tout ce que je peux vous dire c’est que c’est comme ça qu’il aurait fallu faire”. Quand on explique ça à une personne ça va, mais à trente!... [Rires] Donc je leur ai dit “mais je ne désespère pas, ça m’a donné une idée!”. C’est là que j’ai commencé à travailler sur la question et donc après, ce que j’ai dit aux étudiants du séminaire, c’est que finalement si je devais refaire le corrigé aujourd’hui, c’est bon, je pourrais leur expliquer pourquoi leur proposition de traduction ne convenait pas » (PR, anglais, Paris).

Graphique 5. Lien enseignement et recherche (%)



Inversement, et de façon plus prévisible, certaines expériences et résultats de recherches sont réinvestis dans les cours. Cela semble d’autant plus s’observer en master dont le niveau se prête davantage, comme l’expliquent plusieurs enquêtés en entretien, à la transmission de savoirs très spécialisés et liés à la recherche en train de se faire. En somme, si les enseignants-chercheurs affirment très majoritairement que leurs recherches viennent alimenter « *souvent* » ou « *parfois* » la

matière de leurs enseignements, le résultat inverse est également vrai dans de fortes proportions et mérite d'être souligné tant il semble attester qu'il se joue dans les cours plus et autre chose qu'un simple effort de transmission pédagogique (graphique 5).

Si les enseignants-chercheurs soulignent leur sentiment d'être débordé de travail, ils considèrent dans leur très grande majorité que ce n'est pas leur activité d'enseignement qui est trop chronophage, mais bien leurs tâches administratives : nos résultats montrent une impression majoritaire de ne pas consacrer suffisamment de temps à la recherche (84 % jugent ne pas y consacrer assez de temps) et une impression minoritaire d'en consacrer trop à l'enseignement (24 %). En revanche, ils sont 73 % à considérer qu'ils passent trop de temps aux tâches administratives. Preuve, s'il en est, que l'opposition ne se joue pas d'abord entre enseignement et recherche, mais bien entre administration d'un côté, recherche et enseignement de l'autre. De même, dans les entretiens avec les enseignants-chercheurs, le sentiment d'être débordé n'est pas directement associé à leur double activité d'enseignant et de chercheur, mais principalement à des tâches administratives trop lourdes :

« Maintenant moi mes activités c'est surtout, surtout beaucoup d'administration. Beaucoup d'enseignement. Et la recherche quand j'ai le temps. [...] C'est des papiers, c'est des signatures, c'est 270 mails par jour. C'est faire les plannings de 7 000 étudiants et de 300 enseignants. [...] Moi je dirais que mon travail en théorie c'est... au niveau de ma fiche de poste c'est un tiers, un tiers, un tiers. Donc on va dire c'est un tiers, un tiers, un tiers, si on dit qu'on fait 70 heures par semaine. [...]-[Enquêteur] [...] Dans l'idéal, vous aimeriez avoir une décharge [d'enseignement] ?

« Non, j'aime bien enseigner ça m'amuse plus que... je préférerais pas faire d'administration hein. Mais y'a personne pour le faire » (PR, chimie, Paris).

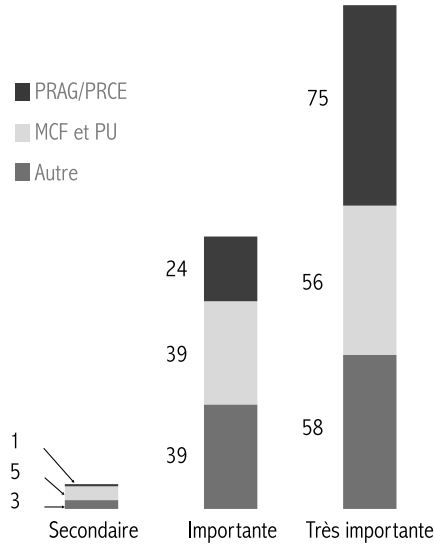
Certaines tâches administratives relèvent de pratiques routinisées qui peuvent être assez aisément déléguées (réservation de salles, saisie des notes, etc.). Mais d'autres tâches possèdent un caractère pédagogique ou de recherche qui rend l'interchangeabilité de leurs exécutants plus difficile (construction des maquettes et des emplois du temps, rédaction de réponses à des appels d'offre, etc.). Si l'on ajoute à cela le gel actuel de postes de nombreux BIATSS, on comprend la difficulté des enseignants-chercheurs pour diminuer l'intensité de ces tâches. Ces charges administratives peuvent être difficiles à supporter au quotidien. Un enseignant-chercheur en anglais décrit à ce sujet des insomnies fréquentes depuis son

recrutement en tant que professeur des universités. Une autre enquêtée n'hésite pas à parler d'une période de « *burn out* » et de « *dépression* » qu'elle n'associe ni à l'enseignement, ni à la recherche, mais « à cause de tout le reste », c'est-à-dire des « *injonctions administratives très changeantes, lourdes et pénibles* » (PR, anglais, Paris). S'il apparaît clairement que le temps privé constitue une première variable d'ajustement pour allonger la durée passée au travail et faire face à leurs charges importantes, il ressort aussi que, à la différence des activités d'enseignement qui imposent une préparation (au moins minimale) des cours et une présence obligatoire auprès des étudiants, la recherche sert de seconde variable d'ajustement du temps disponible et est souvent sacrifiée au profit d'autres impératifs universitaires. La recherche semble ainsi une activité souvent poursuivie tant bien que mal au quotidien, au prix de diverses contorsions temporelles, et qui peut parfois être mise au second plan lorsqu'un autre impératif, pour sa part incompressible, surgit.

Préoccupation collective autour de la pédagogie et différenciation disciplinaire

Si, historiquement, la pédagogie a été construite comme une affaire du primaire, celle-ci n'est nullement méprisée par les enseignants-chercheurs. Elle se révèle être au contraire une préoccupation collective, porteuse d'interrogation sur les (meilleures) manières de faire avec les étudiants. La réflexion sur sa manière d'enseigner, sur les supports et les outils à mobiliser, apparaît comme une question centrale et souvent prioritaire. À la question « Quelle place accordez-vous à la dimension pédagogique (à la façon dont vous allez concrètement enseigner) au sein de [vos] préparations ? » (graphique 6), plus de la moitié des participants à l'enquête répondent « très importante ». Seule une toute petite minorité accorde à la pédagogie une place secondaire. Sur cette question, une différence significative se fait toutefois selon le statut, entre les enseignants du secondaire (PRAG et PRCE) qui valorisent logiquement ce qui constitue leur cœur de métier (75 % d'entre eux déclarent que la dimension pédagogique est très importante), et les enseignants-chercheurs (professeurs et maîtres de conférences) moins massivement portés à déclarer cette dimension « très importante » (et plutôt un peu moins lorsqu'il s'agit d'hommes). Néanmoins, ces derniers sont 95 % à définir la pédagogie comme « importante » ou « très importante » (contre 99 % pour les enseignants du secondaire).

Graphique 6. Importance accordée à la pédagogie (%)



Khi2 = 19,2 ddl = 4 p = 0,001 (Très significatif) V de Cramer = 0,09

Or, au regard des autres réponses recueillies, cette préoccupation ne semble pas seulement d'affichage. La description des pratiques concrètes d'enseignement et de suivi des étudiants va en effet dans le même sens. Il en est ainsi de plusieurs indicateurs d'efforts de cadrage et d'explicitations pédagogiques. Par exemple, 90 % des enseignants-chercheurs informent dès le début du semestre les étudiants du type d'évaluation qu'ils comptent mettre en œuvre. Seuls 37 % d'entre eux ne contrôlent jamais la présence de leurs étudiants. Les 63 % restant la contrôlent « souvent » ou au moins « parfois », alors que la libre présence est l'une des principales caractéristiques de l'enseignement universitaire au regard des autres cycles scolaires. Cela dénote un intérêt quant au bon « accrochage » des étudiants dans le cadre de leurs enseignements. Les observations réalisées en cours semblent aller dans le même sens. Les enseignants interrogent souvent leurs étudiants pour savoir s'ils ont compris, s'ils ont des remarques à faire, des questions à poser, s'ils veulent revenir sur un point du cours. De même, on a pu observer de nombreux efforts d'ajustement aux publics, comme l'utilisation d'exemples en lien avec le quotidien des étudiants pour rompre avec le caractère abstrait des explications plus académiques :

« Sur un slide figure le terme “tropisme”. L’enseignant questionne : “Dans la vie de tous les jours, c’est quoi?”. Un étudiant donne une réponse inaudible. L’enseignant explique : “Si on a un tropisme pour le chocolat c’est qu’on aime le chocolat”. Puis, vient l’expression suivante : “effet homotrope positif”. Il développe : “Plus vous allez manger de chocolat, plus vous allez avoir envie d’en manger, encore plus et encore plus et encore plus jusqu’à la crise de foie. Donc l’effet homotrope positif, c’est l’influence d’un substrat sur sa propre fixation” » (Notes d’observation, cours d’enzymologie, biochimie, licence 2, 2 octobre 2015, Paris).

85 % des enseignants-chercheurs interrogés déclarent écrire ou projeter (toujours ou souvent) au tableau les mots, concepts ou expressions les plus compliqués. 73 % font de même avec le plan de leurs cours, et 85 % avec les noms d’auteurs, de chercheurs, ainsi qu’avec les références bibliographiques. 64 % prennent souvent le temps d’échanger avec leurs étudiants à la fin des cours, 48 % de les rencontrer souvent individuellement de façon à considérer leurs difficultés, répondre à leurs questions, etc. On note d’ailleurs que lorsque les répondants ont eu à choisir entre une liste de mots censés traduire la meilleure posture à développer face aux étudiants, les deux termes qui arrivent en tête sont, dans l’ordre, « *échange* » et « *adaptation* ».

On peut aussi évoquer les efforts réalisés pour maintenir l’attention des étudiants ou faciliter leur prise de notes. 85 % des enseignants-chercheurs répondants s’efforcent de ne jamais (ou rarement) rester assis, et 73 % veillent à se rapprocher des étudiants et se déplacer entre eux. 65 % essaient de parler sans lire leurs notes. Si l’usage d’outils récents comme les boîtiers numériques est encore peu fréquent (10 % seulement les utilisent « *souvent* » ou « *toujours* »), les enseignants-chercheurs interrogés déclarent en revanche faire une forte utilisation d’outils numériques, dont la nature et l’usage varient quelque peu d’une discipline à l’autre : Environnement Numérique de Travail, diaporamas, projection de vidéos, etc. Ce qui exprime un effort largement partagé pour diversifier les supports, les manières de transmettre les savoirs et de les présenter.

Le constat d’une préoccupation pour les questions pédagogiques et la bonne réception des contenus d’enseignement par les étudiants se retrouve jusque dans la facilité avec laquelle les enquêtés déclarent rencontrer des difficultés dans leurs pratiques d’enseignement : 85 % disent en avoir de temps à autre sans pour autant exprimer le sentiment d’une difficulté insurmontable (seuls 4 % déclarent des difficultés récurrentes). Par ailleurs, environ 35 % affirment s’être inscrits une ou plusieurs fois à des formations pédagogiques mais cela en dehors de toutes

difficultés récurrentes. Voilà qui va davantage dans le sens d'une préoccupation pour l'enseignement que dans celui d'un problème face à la pédagogie.

Les observations de cours ont permis de saisir comment cette préoccupation trouve aussi des réponses spécifiques au sein des savoirs disciplinaires. Par exemple, lors d'une observation, un biologiste organise son cours relativement à sa connaissance du fonctionnement cérébral, en projetant des quizz toutes les 20 minutes pour s'adapter au temps moyen de la capacité d'attention du cerveau. Ou encore, cet économiste qui se donne un objectif d'élévation sociale des étudiants par le savoir :

« Les gens aisés n'ont pas envie de penser autrement qu'en gens aisés. Et les gens modestes ne peuvent pas penser autrement qu'en gens modestes. Les seuls qui ont la possibilité de penser au-delà de leur position de classe c'est justement les petits bourgeois intellectuels, dont je fais partie. Et donc moi j'essaye d'élever [mes étudiants] à ça, justement pour penser au-delà de leur point de vue. [...] J'essaye de leur dire que d'abord et avant tout, la première chose qu'ils ont à apprendre à l'Université c'est l'accès au langage. Il y a aucune raison pour laquelle ils ne devraient pas faire l'effort de se faire la chasse pour parler autrement. Que ça, ça va leur permettre d'accéder à des tas d'autres choses. J'essaye d'avoir un discours émancipateur, pour ceux qui sont issus de conditions modestes. [...] Dès le début d'année, je dis souvent aux gens modestes que c'est à eux que je parle. Mais que je veux que ça bosse. Et que ça aille plus haut » (MCF, économie, Paris).

Il reste que les constats présentés jusqu'alors l'ont été en dégagant des tendances transversales à l'ensemble des enseignants ayant répondu au questionnaire. Or, les premiers résultats obtenus montrent aussi qu'enseigner et/ou chercher dans l'enseignement supérieur ne renvoie(nt) pas aux mêmes systèmes de contraintes ni aux mêmes logiques de connaissance d'une discipline à l'autre. Plus précisément, les distributions de pratiques se présentent sous la forme d'une structure gigogne, différenciant les grands ensembles disciplinaires entre eux (les Sciences de la matière et les Lettres par exemple), mais aussi les disciplines à l'intérieur de ces grands ensembles lorsqu'on les autonomise (la psychologie et la philosophie au sein des Sciences humaines, la physique et la chimie au sein des Sciences, etc.), et probablement encore à l'intérieur d'une même filière (comme entre la psychanalyse et la psychologie cognitive).

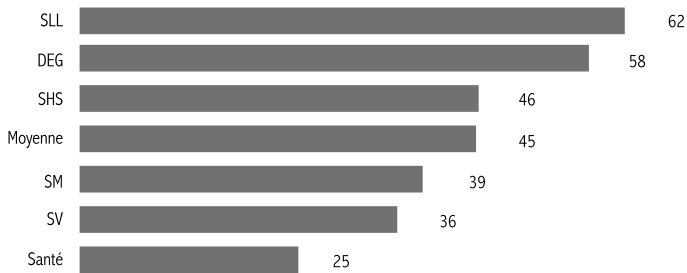
Si le sentiment d'être débordé de travail est clairement partagé par une majorité d'enseignants-chercheurs, toutes disciplines confondues, celui-ci ne se

retrouve pas avec la même intensité partout. Il est particulièrement aigu du côté des Sciences du langage/Littératures (SLL), en Sciences humaines et sociales (SHS) et dans une moindre mesure dans les disciplines de Santé (médecine, pharmacie, odontologie). Il s'avère moins prégnant (ce qui ne veut pas dire qu'il n'y est pas majoritairement présent) du côté des Sciences (Sciences de la matière (SM) et Sciences de la vie (SV)) et du Droit-Économie-Gestion (DEG). Cette variation entre secteurs disciplinaires est intéressante car elle en recoupe beaucoup d'autres. Par exemple, le temps passé à la préparation des cours s'avère significativement plus important en SLL (62 %), en DEG (58 %) et dans une moindre mesure en SHS (46 %), avec des enseignants qui déclarent très souvent s'y consacrer deux jours et plus par semaine quand une majorité des enseignants en SM, en SV et surtout en Santé y voue un jour et moins (graphique 7).

Il ne s'agit pas ici de faire le tri? entre des "bons" et des "mauvais" enseignants plus ou moins engagés dans le travail de préparation de leurs cours, mais plutôt de pointer des différences dans les logiques inhérentes aux pratiques de préparation et d'enseignement des différents types de disciplines. Alors que la préparation des cours semble relever davantage d'un travail d'élaboration intellectuelle peu cadré (il faut inventer un *curriculum*) en SLL et en SHS, et dans une moindre mesure en SV, les enseignants de Santé tout particulièrement, et dans une moindre mesure en SM, déclarent plus souvent que les contenus à enseigner sont pré-donnés ou prédéfinis par l'existence de programmes (les SV et DEG occupant ici des positions intermédiaires). Les disciplines de Santé sont en la matière exemplaires. Elles s'appuient sur un ensemble de *data* qui fonctionnent comme un fond commun de connaissances partagées (nosographie, anatomie, physiologie, etc.), souvent "impersonnalisées" dans les différents chapitres d'épais manuels. Le Droit occupe une position à part (à la fois par l'existence de programmes et de temps de préparation des cours importants) du fait même de la spécificité de la matière juridique qui suppose des actualisations conséquentes et mises à jour récurrentes (graphique 8). De même, les degrés d'intrication de l'enseignement et de la recherche semblent inégalement accentués selon les disciplines. Les enseignants-chercheurs déclarent que l'enseignement nourrit la recherche moins souvent en SM (moins de 84 % déclarent ce lien) qu'en SHS (pour 98 % d'entre eux). Peut-être parce que ce lien opère à des niveaux plus élevés du cursus en SM qu'en SHS. On peut ainsi entrevoir qu'outre des conditions matérielles d'encadrement fort variables, ce sont aussi les logiques de fabrication et les fonctions sociales des cours qui changent, les cours pouvant, dans les premiers cycles de certaines disciplines, être davantage

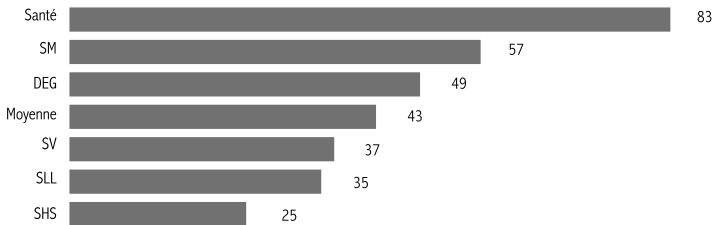
associés à la transmission d'un fond commun de connaissances qu'à l'activité de recherche en train de se faire, avec comme conséquence le sentiment (relatif) d'un cloisonnement plus grand.

Graphique 7. Temps de préparation des cours égal ou supérieur à 2 jours selon les secteurs disciplinaires (%)



Khi2 = 63,3 ddl = 10 p = 0,001 (Très significatif) V de Cramer = 0,186

Graphique 8. Existence de programmes de cours selon les secteurs disciplinaires (%)



Khi2 = 104,2 ddl = 5 p = 0,001 (Très significatif) V de Cramer = 0,375

Tableau 1. Type d'enseignement préféré selon la discipline enseignée

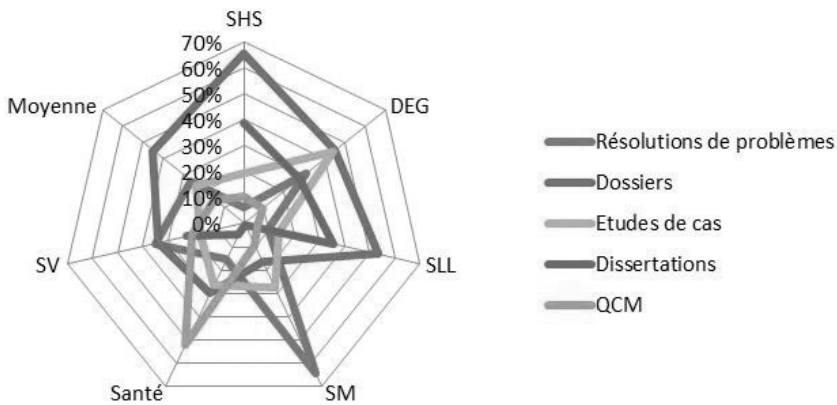
	CM	Séminaires	TD	TP	Total
SHS	32	27	40	1	100
DEG	49	32	19		100
SLL	18	29	50	4	100
SM	24	4	42	29	100
Santé	28	18	32	22	100
SV	21	5	29	45	100
Total	28	20	38	13	100

Khi2 = 206, 3 ddl = 15 p = 0,001 (Très significatif) V de Cramer = 0,303

Mais ce n'est jamais davantage que sur la question des gestes de métier et des pratiques d'enseignement que les différences entre secteurs disciplinaires se manifestent le plus clairement. Enseigner les SM n'a pas les mêmes implications, ni n'impose les mêmes contraintes qu'enseigner en Droit ou en SLL. Les représentations du savoir, les attentes en matière d'apprentissage, les formes d'évaluation, les pratiques de lecture, etc., n'y sont pas les mêmes, et avec elles les pratiques de travail intellectuel et d'enseignement. Par exemple, le tableau 1 montre que le TP est une forme d'enseignement à la fois très pratiquée et relativement plus appréciée que dans les autres disciplines en SV et dans une moindre mesure en SM (dont les savoirs s'appuient sur des matériels techniques et des manipulations), alors que le CM et les séminaires le sont plus en DEG et en SHS. C'est en SLL que les enseignants-chercheurs apprécient le plus fortement les TD et en DEG qu'on les apprécie (relativement) le moins. La forme séminaire, caractéristique des manières de faire de la recherche dans les disciplines à textes, est plus valorisée en SHS, DEG et SLL. De même, les SHS et SLL projettent souvent des noms d'auteurs au tableau, signe que la maîtrise des savoirs passe par la maîtrise des auteurs et d'une faible impersonnalisation des connaissances, et s'appuient sur leurs notes de cours pour prodiguer leur enseignement. Les enseignants en SM pratiquent, quant à eux, plus volontiers la démonstration au tableau, dos au public. On utilise plus souvent des diaporamas dans les disciplines de Santé et en SV, alors que la vidéo est d'abord un support de cours utilisé du côté des SHS et SLL (contrairement aux SM et au Droit).

De même, les enseignants en SLL et SHS sont les plus nombreux à considérer la lecture d'articles scientifiques comme très importante pour la formation des étudiants (respectivement 56 % et 55 %) alors que cette pratique peut être considérée comme très secondaire ailleurs comme par exemple en SM (9 %). On peut à nouveau penser que s'exprime à travers ces éléments une différence entre la conception que se font les enseignants du premier cycle en SLL ou SHS et en Sciences (tout particulièrement en SM).

Graphique 9. Modes d'évaluation déclarés comme souvent utilisés selon les secteurs disciplinaires (%)



Résolutions de problèmes : $\text{Khi}2 = 302,2$ ddl = 10 $p = 0,001$ (Très significatif) V de Cramer = 0,442; Dossiers : $\text{Khi}2 = 159,9$ ddl = 10 $p = 0,001$ (Très significatif) V de Cramer = 0,311; Etudes de cas : $\text{Khi}2 = 53,9$ ddl = 10 $p = 0,001$ (Très significatif) V de Cramer = 0,187; Dissertations : $\text{Khi}2 = 245,7$ ddl = 10 $p = 0,001$ (Très significatif) V de Cramer = 0,393; QCM : $\text{Khi}2 = 126,4$ ddl = 10 $p = 0,001$ (Très significatif) V de Cramer = 0,295.

De la même manière, les fortes variations observées dans les manières d'évaluer les connaissances (graphique 9) rappellent que ce que signifie « savoir » n'a rien d'univoque, et renforcent encore la différenciation des conditions d'exercice entre les disciplines. Évaluer par dissertation, c'est évaluer la connaissance dans l'ordre du plus ou moins pertinent, alors que le QCM évalue des réponses

justes ou fausses. Ce dernier conduit par ailleurs les étudiants à travailler à partir d'annales (comme en médecine), et à se focaliser sur les données du cours, alors que le mémoire de recherche, très présent dans les disciplines empiriques (SHS) et d'exégèse (Lettres, Droit), passe par un travail de fabrication intellectuelle, la réalisation de recherches personnelles et documentaires, qui s'oppose à l'apprentissage de contenus bornés par les cours. En outre, ces différentes formes d'évaluation n'imposent pas les mêmes contraintes aux enseignants-chercheurs en termes de préparation et de correction. Si en Santé, on déclare recourir souvent aux QCM, on préfère les dossiers en SHS, les résolutions de problèmes en SM, les études de cas en DEG, les dossiers et les dissertations en SLL.

Conclusion

Loin des présupposés qui nourrissent fréquemment le débat sur la question de la pédagogie universitaire, cette complexité et cette multiplicité ne sont pas le produit d'un manque d'organisation à l'Université ou de réflexion sur les manières d'y enseigner. Elles permettent de montrer que la question pédagogique, et *a fortiori* de « l'innovation pédagogique » puisque c'est la bannière sous laquelle elle se présente généralement aujourd'hui, est indûment autonomisée des autres dimensions du métier d'enseignant-chercheur. L'Université s'appuie sur un statut historiquement fondateur, celui d'enseignant-chercheur, dont l'architecture repose sur l'étroite intrication entre production des connaissances et transmission de celles-ci ou, si l'on préfère, sur un système de formation par les savoirs en train de se faire. Ce principe structurant n'est pas sans conséquence puisqu'il distingue les logiques et les objectifs d'enseignement et de transmission des savoirs dans l'enseignement supérieur de celles qui ont cours dans l'enseignement secondaire ou primaire. À l'Université, les cours sont aussi des lieux d'élaboration de la pensée et de production de savoirs nouveaux. En d'autres termes, la recherche se fait aussi *dans et par* les enseignements dispensés. On comprend, dans ces conditions, que l'autonomisation de la question pédagogique des autres impératifs du métier d'enseignant à l'Université auquel conduit quasi mécaniquement l'émergence de la pédagogie universitaire comme problème public et comme spécialisation (pour des chairs, des revues, etc.) participe, au mieux, à penser l'enseignement sans la recherche dont il ne peut être séparé sans changer immédiatement de nature, au pire à les opposer et à omettre de voir la tension structurante qui les relie. Elle interdit de voir aussi ce que les enseignants-chercheurs doivent au fait de s'engager dans leur

métier sur le mode de la vocation. La complexité et la multiplicité des pratiques d'enseignement à l'Université permettent enfin de pointer les limites de toute approche transversale qui pose la question pédagogique indépendamment des logiques disciplinaires dans l'exercice des savoirs. Dans ce domaine, les variations peuvent dépendre du type de culture savante (tournée vers la maîtrise des choses *versus* des idées) ou encore du type de technologie intellectuelle¹⁰ disponible. Les impératifs cognitifs varient d'une discipline à l'autre, il est (socio)logique que les formes, contenus et modalités du travail universitaire varient simultanément avec les disciplines.

Bibliographie

- ALI (N. A.) & ROUCH (J.-P.), 2013, « Le “je suis débordé” de l'enseignant-chercheur », *Temporalités*, 18, mis en ligne le 19 décembre.
- ANNOOT (E.) & FAVE-BONNET (M.-F.) (dir.), 2004, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan.
- BERTHELOT (J.-M.) & PONTHEUX (S.), 1992, *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*, CERC, Paris, la Documentation française.
- BLUMER (H.), 1971, « Social problems as collective behavior », *Social problems*, vol. 18, n° 3, pp. 298-306.
- BODIN (R.), MILLET (M.) & SAUNIER(É.), 2018, « Différences de faculté. Note de recherche sur la variation des conditions d'exercice et sur quelques-unes de ses conséquences. », *Socio-logos [en ligne]*, n° 13, mis en ligne le 23 mars 2018, consulté le 04 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/3244>
- BODIN (R.) & MILLET (M.), 2011, « L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, n° 3, pp. 225-242.

10 C'est-à-dire du type d'outillage (livres, cours, photocopiés, dictionnaires, annales, schémas, index, lexiques) et du type de techniques (récitations écrites, mémorisations visuelles, lecture informative ou herméneutique, fiches de synthèses, fiches de lecture, notes personnelles, annotations).

- BOURGIN (J.), 2008, *Les pratiques d'enseignement des personnels universitaires dans le contexte de la massification. L'université se scolarise-t-elle?*, thèse de doctorat de sociologie (dir. Lise DEMAILLY), Université des sciences et technologies de Lille.
- BRUTER (A.), 2008, « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, n° 120, pp. 5-32.
- CHAMBARD (O.), 2017, *La fabrique de l'homo entreprenans. Sociologie d'une politique éducative aux frontières du monde académique et du monde économique*, thèse de doctorat de sciences sociales, (dir. Michel OFFERLÉ), EHESS.
- EDGERTON (R.), 1993, « The re-examination of faculty priorities », *Change*, vol. 25, n° 4, pp. 10-25.
- ERLICH (V.) & VERLEY (E.), 2010, « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et sociétés*, vol. 26, n° 2, pp. 71-88.
- FAURE (S.), MILLET (M.) & SOULIÉ (C.), 2005, *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la table des valeurs académiques?*, Rapport d'enquête, juin.
- FAVE-BONNET (M.-F.), 1993, *Les enseignants chercheurs physiciens*, Paris, INRP/SFP.
- FAVE-BONNET (M.-F.), 1994, « Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires », *Recherche et formation*, n° 15, pp. 11-34.
- GUEUDET (G.), LAMEUL (G.) & TROUCHE (L.), 2011, « Questions relatives à la "pédagogie universitaire numérique", regard et rôle de la recherche », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 8, n° 1-2, pp. 7-10.
- LAHIRE (B.), MILLET (M.) & PARDELL (E.), 1997, *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'OVE.
- LAHIRE (B.) (avec la collaboration de G. BOIS), 2006, *La condition littéraire, la double vie des écrivains*, PARIS, LA DÉCOUVERTE.
- LANGEVIN (L.) (dir.), 2007, *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec.
- LENOIR (R.), 1989, « La genèse sociale d'un problème social, in P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié, & L. Pinto, dir., *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod, pp. 77-88.
- LOSEGO (P.), 2004, « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, vol. 46, n° 2, pp. 187-204.
- MILLET (M.), 2003, *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL.

- MILLET (M.), 2013, *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*, Habilitation à diriger des recherches, GRESCO - Université de Poitiers.
- MOSES (J.), 1990, « Teaching, research and scholarship in different disciplines », *Higher Education*, vol. 19, pp. 351-375.
- MUSSELIN (C.), 2008, *Les universitaires*, Paris, La Découverte.
- NEVEU (E.), 2015, *Sociologie des problèmes publics*, Paris, Armand Colin.
- PASSERON (J.-C.), 2006, *Le raisonnement sociologique, l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Albin Michel, coll. « Bibliothèque de l'évolution de l'humanité ».
- POTEAUX (N.), 2013, « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et Médiations des Savoirs*, vol. 4, p. 1-14.
- REGE COLET (N.) & ROMAINVILLE (M.) (dir.), 2006, *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck.
- SAPIRO (G.), 2007, « La vocation artistique entre don et don de soi », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 3, n° 168, pp. 4-11.
- SAUNIER (E.), 2016, « Les pratiques d'enseignement et de travail à l'université. Différenciations et enjeux publics », in M. Dulaurans, F. Martinez Polo & E. Saunier, *Les enjeux de la « réussite étudiante », une approche pluridisciplinaire*, Rennes, PUR, pp. 13-56.
- SCHULTHEIS (F.), ROCA I ESCODA (M.) & COUSIN (P.-F.), 2008, *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir.
- VIRY (L.), 2006, *Le monde vécu des universitaires ou la République des Egos*, PUR, « Le sens social ».
- ZETLAOUI (J.), 1999, *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*, Paris, L'Harmattan, coll. « Villes et Entreprises ».