



HAL
open science

Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'université.

Jean-Luc Guyot, Michel Bonami

► **To cite this version:**

Jean-Luc Guyot, Michel Bonami. Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'université.. 2000. halshs-00603567

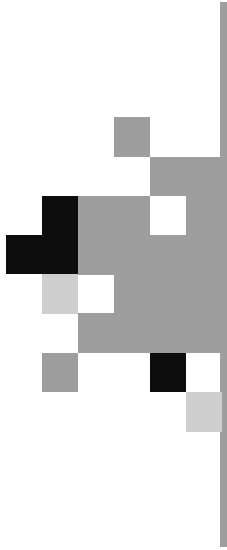
HAL Id: halshs-00603567

<https://shs.hal.science/halshs-00603567>

Submitted on 26 Jun 2011

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.



CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF



MODES DE STRUCTURATION DU TRAVAIL
PROFESSORAL ET LOGIQUES DISCIPLINAIRES À
L'UNIVERSITÉ¹

Jean-Luc Guyot et Michel Bonami

N° 9 ● DÉCEMBRE 2000 ●

¹ Cette recherche a bénéficié d'une subvention du FRSFC-IM (enseignement supérieur et recherche scientifique), programme n° 795.326 et a été réalisée au sein de l'unité de recherche sur la formation et les organisations (FORG), faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université catholique de Louvain (UCL), Louvain-la-Neuve.

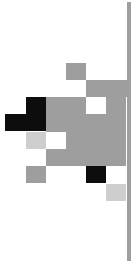
Jean-Luc Guyot, docteur en sociologie, est actuellement chercheur au Service des Études et de la Statistique du Ministère de la Région Wallonne et chargé de cours invité à l'UCL.

Michel Bonami, docteur en psychologie, est professeur de psychosociologie des organisations et président de l'Institut de formation en sciences de l'éducation - FOPA.

Les deux auteurs sont membres associés du groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF).

Les auteurs remercient Luc Dal (chercheur au Centre d'étude de Gestion Démographique pour les Administrations Publiques, UCL) qui a assuré le traitement et la gestion informatiques de la base de données. Ils remercient également Sophie Hannick pour son aide précieuse lors du traitement des résultats.





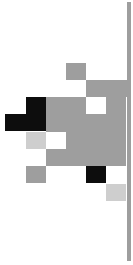
Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard des ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes .

Table des matières

Introduction	4
1. Le travail professoral universitaire : un enracinement organisationnel particulier	6
• Logique bureaucratique mécaniste	7
• Logique professionnelle	8
2. Le travail professoral universitaire : un ancrage disciplinaire prononcé	11
• Approche épistémologique	11
• Approche culturaliste	12
• Approche par la contingence	14
• Approche structuro-fonctionnaliste	16
3. L'étude de cas	18
4. Le temps consacré aux différentes tâches par les professeurs	20
5. Les profils de configuration de tâches chez les professeurs	24
6. Les valorisations institutionnelles et départementales des tâches	29
• Valorisations institutionnelles perçues	31
• Valorisations départementales perçues	34
• Valorisations institutionnelle et départementale des tâches et priorisation effective	39
7. Les préférence des professeurs concernant leurs tâches	41
• Préférence concernant les tâches et valorisations institutionnelle et départementale	46
• Priorisation effective des tâches et préférences des professeurs	47
8. La satisfaction des professeurs concernant leurs tâches	49
• Satisfaction, préférence et priorisation effective des tâches	53
9. Synthèse et conclusions	55
Bibliographie	61
Tableaux	64



Introduction

Alors qu'elle est très développée en Amérique du Nord, la recherche sur le travail des professeurs d'université n'en est encore qu'à sa genèse en Europe. Toutefois, la littérature nord-américaine propose principalement des modèles descriptifs qui ne permettent guère d'expliquer les ressorts de la structuration de ce travail (par exemple, Finkelshtein, 1982 ; Bess, 1982 ; Whitley, 1984 ; Clark 1987). Elle focalise son attention sur les motivations et les activités du professeur d'université. Elle souligne l'hétérogénéité des pratiques et des profils professoraux et l'impact de nombreux facteurs, tant personnels que contextuels et organisationnels, dans la constitution de cette hétérogénéité. Les auteurs demeurent, cependant, relativement vagues en ce qui concerne la signification même des relations qui peuvent exister entre, d'une part, le travail professoral, ses composantes et leur structuration, et, d'autre part, les nombreux facteurs capables d'influencer ce travail.

Ainsi, Bertrand (1991, 1993) propose un modèle descriptif très détaillé du travail académique. Le travail professoral y est abordé en tant que réalité multidimensionnelle et est conçu comme un processus dynamique et concret de production composé, selon différentes modalités et pondérations, de six tâches différenciées, constituées elles-mêmes d'activités diverses qui peuvent, selon leur nature, être menées dans divers espaces internes ou externes à l'université et dans des cadres temporels plus ou moins différenciés. Ces six tâches sont les suivantes :

1°. l'enseignement

privilégie les fonctions de communication et gestion des apprentissages ;
consacré directement à la transmission du savoir déjà constitué ;
inclut les activités suivantes : prestation directe d'enseignement (exposés, séminaires, ateliers, simulations, laboratoire, stage,...), préparation des prestations, évaluation des apprentissages des étudiants, encadrement des étudiants inscrits aux prestations, administration courante de ces activités ;

2°. la recherche

production de connaissances par le biais de projets de recherche créatifs ;
se compose des activités suivantes : problématisation de projets (réalisation de l'état de la question, mise au point de cadre théorique, développement méthodologique), collecte, traitement, analyse et interprétation des éventuelles données empiriques, production de textes de natures diverses en vue de leur diffusion via des canaux appropriés, recherche de commandes et de financements ; gestion courante de ces différentes activités ;

3°. l'encadrement des travaux de recherche des étudiants de 2ème et 3ème cycles.

tâche d'intégration par excellence empruntant des éléments à l'enseignement et à la recherche ;
se compose des activités suivantes : tutorat, mentoring et coaching des mémorants et des doctorants ;
permet au professeur de développer des savoirs théoriques et méthodologiques ;

4°. les services internes à l'université

couvrent des fonctions de gestion et d'expertise liées au pilotage et à la coordination de l'université, des facultés, des départements et des unités, mais excluant la gestion courante par le professeur de ses cours, projets de recherche et encadrements ;

5°. les services universitaires aux communautés externes

mettent en jeu avant tout une fonction d'expertise, mais aussi de gestion, en relation avec les missions et objectifs de l'université ainsi qu'avec les autres fonctions des professeurs ;
menés au profit de diverses communautés externes à l'université, au niveau local, régional, national ou international, dans une perspective de services internes à l'université et de rayonnement universitaire ;
s'adressent à une grande diversité de bénéficiaires (réseaux, fédérations professionnelles, associations socioculturelles ou scientifiques, revues scientifiques, groupes de pression, gou-

vernement, partis politiques, autres universités, groupes défavorisés,...) ;

6°. L'information et le perfectionnement professionnel

à court terme, le bénéficiaire principal est le professeur lui-même ;
composé essentiellement d'activités permettant de se tenir à jour comme expert et d'être à la pointe du progrès dans son champ scientifique.

La description du travail professoral nécessite, outre la prise en compte de l'importance relative de chaque composante, l'analyse des articulations des différentes tâches. Il s'agit de comprendre comment celles-ci s'agencent pour constituer une constellation de travail. Ainsi, par exemple, certains professeurs s'investiront plus dans les tâches d'enseignement ou de services aux communautés externes alors que d'autres privilégieront la recherche ou les services internes. En outre, il ne suffit pas de connaître l'importance relative accordée par le professeur à chacune de ses tâches et de construire une typologie du corps professoral ; il convient aussi d'examiner la cohésion de l'ensemble du travail du professeur. Certains professeurs peuvent en effet tenter de développer les synergies entre recherche et enseignement de deuxième et troisième cycle, alors que d'autres cloisonneront leurs activités. Il faut donc bien analyser la manière dont activités et tâches s'articulent pour constituer une constellation cohérente, intégrée et harmonieuse ou pour demeurer un simple amalgame d'éléments disparates, incohérents, peu intégrés les uns aux autres.

Enfin, Bertrand (1993 : 72) émet cinq postulats de nature à orienter les recherches empiriques concernant la structuration du travail professoral à l'université :

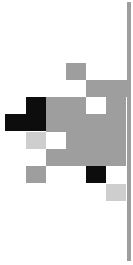
- ce travail a un caractère organisationnel ; il s'inscrit non seulement dans une institution universitaire et dans une entité de base (faculté, département, unité,...) mais aussi dans un champ scientifique et un domaine de pratiques professionnelles ; dès lors, il n'est pas une activité purement personnelle et n'est pas laissé au libre arbitre de chacun ;
- ce travail est effectué dans une institution multifonctionnelle et les tâches qui le composent pour-

suivent plusieurs objectifs plus ou moins complémentaires et rencontrent les besoins de bénéficiaires différents, tant internes qu'externes à l'institution ;

- les différentes facettes du travail professoral peuvent différer considérablement d'un groupe de professeurs à l'autre ; il serait donc possible d'établir une typologie des professeurs sur la base des caractéristiques du travail effectivement exercé ;
- ces caractéristiques sont influencées non par une ou deux variables mais par une constellation complexe de variables "indépendantes" : les contextes géographique, politique, économique, social et culturel dans lesquels se meut le professeur, le type de son institution d'appartenance, son entité de base, son champ scientifique, son domaine de pratiques professionnelles, les étapes de sa carrière, son âge, son sexe, ses diplômes et ses besoins psychologiques ;
- ce travail est la résultante d'un compromis dynamique entre les besoins personnels des professeurs et les exigences de l'emploi établies par des politiques gouvernementales, institutionnelles, facultaires ou départementales et portant plus précisément sur l'attribution des ressources, la répartition des tâches et l'octroi de récompenses au sein du milieu universitaire.

L'origine des modes de structuration du travail professoral peut se trouver dans une série d'éléments inventoriés par Bertrand (1993) : le type d'institution, l'unité de base et l'aire académique du professeur, l'environnement politique et économique-social dans lequel il évolue, son champ scientifique, son domaine de pratique professionnelle, le jeu des forces syndicales et professionnelles, et les caractéristiques d'ordre personnel et biographique. Néanmoins, l'articulation entre ces éléments et les modes de structuration n'est pas abordée par l'auteur.

Face à un tel modèle, on est en droit de s'interroger, d'une part, sur sa pertinence pour l'examen de situations européennes et, d'autre part, sur la possibilité de recourir à des cadres théoriques plus explicatifs. C'est pour apporter quelques éléments de réponse à cette double interrogation qu'une recherche a été menée sur le personnel académique enseignant de l'Université catholique de Louvain



(UCL). Nous avons choisi d'adopter, dans le cadre de cette recherche, une double approche : *exploratoire*, car nous disposons de peu de données sur le sujet dans notre contexte national et organisationnel, et *explicative*, car nous avons tenté d'établir et d'interpréter des liens entre plusieurs variables qui qualifient le professeur lui-même, son travail et l'environnement dans lequel il réalise celui-ci.

Cette recherche, réalisée de 1997 à 1999, a poursuivi plusieurs objectifs, notamment :

- la mise en évidence de la complexité du travail du professeur d'université à partir des tâches qu'il réalise ;
- l'étude des liens entre des variables personnelles et organisationnelles et les modes de structuration du travail professoral ;
- l'examen du positionnement préférentiel et de la satisfaction du professeur au regard de son travail.

Pour atteindre ces objectifs, une enquête par questionnaire a été menée auprès de l'ensemble des professeurs nommés à une charge complète à l'UCL. Dans cette enquête, les modes de structuration du travail professoral ont été abordés à partir de mesures autorapportées concernant la proportion de temps accordée sur une année académique aux différentes missions (tâches globales) qu'ils poursuivent ainsi qu'aux différentes activités ayant trait à l'enseignement et l'encadrement des étudiants. La définition et la description de ces tâches a été reprise au modèle de Bertrand. Sur la base du traitement statistique de ces indicateurs, une typologie des modes de structuration a été élaborée et mise en relation avec certains éléments pressentis comme ayant un pouvoir explicatif à la lumière de cadres théoriques que nous allons maintenant présenter.

1. Le travail professoral universitaire : un enracinement organisationnel particulier

Depuis le treizième siècle, l'université européenne poursuit des missions de production et de diffusion des savoirs (connaissances et techniques) sur la nature, l'homme et la société ; elle forme une partie des élites de la société et développe un espace critique impliquant une indépendance relative par rapport aux pouvoirs en place : privilèges durant l'Ancien Régime, autonomie institutionnelle et liberté académique pour les périodes moderne et contemporaine. Les universités se sont progressivement organisées en facultés, collèges, disciplines, départements, centres de recherche, bibliothèques. Des hiérarchies de *fonctions* (recteur, doyen, professeur, étudiant..) et de *grades* (docteur, maître, licencié, bachelier) apparaissent et structurent l'université. Celle-ci, en tant que partie du système éducatif, est fortement intégrée aux sociétés modernes et constitue un des fondements de l'état de droit. De ce fait, l'institution universitaire peut être abordée de différents points de vue (sociologique, organisationnel, politique, pédagogique, ...).

Le point de vue *organisationnel* nous servira de porte d'entrée dans cette étude, en veillant toutefois à ne pas l'isoler des autres champs. Pour l'illustrer, nous nous appuyons sur les travaux de Bourgeois (1990) qui conclut son intéressante synthèse des recherches et des théories portant sur le fonctionnement organisationnel des universités, en identifiant cinq traits spécifiques qui les caractérisent :

- elles poursuivent des buts multiples, ambigus, parfois contradictoires et parfois controversés ;
- elles s'adressent à des clientèles et à des segments de l'environnement très divers ; elles ont à rencontrer des besoins complexes, diversifiés et hétérogènes, voire conflictuels ;
- elles utilisent des technologies à la fois simples et complexes pour réaliser leurs missions ;
- elles s'appuient essentiellement sur des "professionnels", c'est-à-dire du personnel hautement qualifié et autonome, pour réaliser les tâches ;
- elles apparaissent de plus en plus vulnérables par rapport à leurs environnements.

La quatrième caractéristique, à savoir le rôle très important joué par les professionnels, nous concerne directement dans cette recherche et renvoie au caractère irremplaçable pour l'université de l'expertise de spécialistes dont la haute qualification est fonction d'un long parcours de formation et de socialisation dans la communauté scientifique internationale. Il en découle, comme conséquence fondamentale, l'imprégnation de l'université par la *culture professionnelle*. Celle-ci présente des caractéristiques spécifiques parmi lesquelles Bourgeois (1990 : 4), se référant à Mintzberg (1982, 1986), identifie " une grande exigence d'autonomie de la part des professionnels dans l'exercice de leurs fonctions, une exigence d'être évalué seulement par leurs pairs, une loyauté souvent plus grande à la communauté professionnelle qu'à l'institution particulière qui les emploie ".

Par ailleurs, l'auteur relève qu'un aspect très spécifique de l'université par rapport aux autres organisations professionnelles consiste dans le caractère particulièrement fragmenté et hétérogène de l'ensemble que forment les académiques. Il rejoint les constatations de Clark (1977) : on ne peut réellement parler d'une profession académique, mais plutôt d'une sorte de fédération, articulante, de manière relativement lâche, différents profils de profession académique, correspondant à autant de disciplines, de départements, d'unités, chacun développant son propre système de représentation, sa méthode de travail et de gestion des tâches, ses paradigmes, sa culture spécifique, sa clientèle, sa symbolique, ses technologies et ses logiques d'action.

L'existence à l'université de ce corps professionnel hétérogène entraîne deux éléments non négligeables. Tout d'abord, l'hétérogénéité du corps académique peut conduire à des conflits importants par rapport à certains enjeux, même si une régulation est assurée, au niveau culturel et idéologique, par la socialisation de tous les professionnels aux caractéristiques communes d'une "culture universitaire" et, au niveau normatif, par le respect de certaines règles plus ou moins coercitives (comme par exemple les critères d'évaluation, de nomination, de promotion,...). Par ailleurs, la présence d'un groupe de professionnels, d'une part, très influant et support de la prégnance de la culture pro-

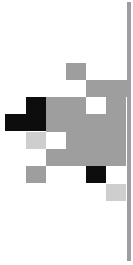
fessionnelle au sein de l'organisation universitaire, et, d'autre part, particulièrement fragmenté et hétérogène conduit à un modèle de gestion tout à fait particulier qui combine une autorité professionnelle (académique) sous une forme fédérée et représentative à travers des modes de désignation impliquant des procédures de consultation et d'élection avec une structure de coordination de type bureaucratique. Cette combinaison est originale et peut apparaître paradoxale ; néanmoins, elle permet d'assurer une certaine cohésion à l'ensemble de l'organisation.

Dans une perspective proche, Bonami (1996, 1998) propose un cadre théorique permettant de comprendre les processus conduisant au changement et à la stabilité dans les établissements scolaires, dont les universités font, sans conteste, partie. L'hypothèse de base est la suivante : l'*organisation scolaire* (à la fois établissement et système scolaires) présenterait une forme organisationnelle stable et autorégulée qui lui a permis de se répandre et de s'intégrer avec un minimum d'adaptation à des contextes nationaux et régionaux diversifiés. Cette stabilité, intéressante pour pouvoir assurer une mission éducative en étant partiellement à l'abri des aléas de l'environnement, peut également être considérée comme une limite importante à la capacité de faire face et d'intégrer le changement.

A la lumière de la sociologie des organisations éducatives (Bidwell 1965, Etzioni 1969, Weick 1976, Hoy et Miskel 1982, Meyer et Rowan 1983, Maroy 1992) et s'inspirant des travaux d'Henry Mintzberg (1990), l'auteur postule que le système et les établissements scolaires sont traversés par deux logiques organisationnelles à la fois contradictoires et complémentaires, à savoir une logique *bureaucratique mécaniste* et une autre *professionnelle*.

Logique bureaucratique mécaniste

L'institution scolaire (universitaire) a pour mission fondamentale déclarée de contribuer à socialiser, instruire et former les jeunes générations de telle sorte qu'elles soient en mesure de tenir leurs rôles d'adulte, de citoyen et de travailleur au sein de la



société. Les états modernes se sont progressivement attribués depuis plus de deux siècles le contrôle et l'organisation de cette mission. Chaque établissement scolaire (universitaire) s'inscrit dans le contexte législatif et institutionnel propre au pays et à la région où il est implanté et est ainsi confronté à une multitude de réglementations qui légitiment et garantissent son existence s'il les applique formellement. Considéré à l'échelle d'un état, d'une région ou d'une province, le système scolaire (universitaire) apparaît comme une structure vaste et ramifiée, complexe et compliquée, corsetée d'une multitude de contraintes juridiques, administratives et financières qui, appliquées *mécaniquement*, lui donnent l'aspect d'une organisation impersonnelle, pesante et rigide. Dans la perspective weberienne, la règle dans son aspect universel, fondement des sociétés de droit, traduit l'idéal politique démocratique d'égalité d'accès et de traitement de tous les étudiants et vise aussi à permettre le contrôle de la mise en œuvre des politiques éducatives par des mandataires publics élus.

Le caractère formalisé et plutôt mécanique du système scolaire (universitaire) s'inscrit à l'intérieur d'une forte division (spécialisation) des structures d'enseignement qui s'opère sur la base de classes d'âge, de filières d'étude, des matières et des disciplines enseignées. Le passage d'une année ou d'un niveau d'étude à un autre, et par conséquent d'un établissement universitaire à un autre est lié à des normes et des réglementations particulières contrôlées par les pouvoirs publics dans la mesure où ceux-ci subsidient ces établissements et où ils reconnaissent les titres scolaires délivrés, soit directement par homologation, soit indirectement, par exemple, en définissant les conditions d'accès à la fonction publique.

Les établissements universitaires ainsi situés dans cet espace institutionnel sont à leur tour le plus souvent structurés sur la base d'un morcellement spatio-temporel et disciplinaire : groupes d'étudiants d'un même niveau et orientation d'études, journées scolaires ponctuées par un certain nombre de périodes de cours et d'activités pédagogiques, répartition sur cette base horaire des matières et des activités prévues au programme. L'unité de base qui en résulte "*un groupe-classe, une matière disciplinaire, un enseignant, une période (50 minutes)*" va permettre d'organiser la semaine des

étudiants et des enseignants, le plus souvent sous la forme d'une répartition horaire hebdomadaire identique pour toute une année (un quadrimestre). Cette stricte standardisation des conditions spatio-temporelles de l'activité concrète d'enseignement et, jusqu'à un certain point, des composantes du programme à enseigner, constitue une matrice très ancrée et rigide qui contraint fortement les acteurs. Cette standardisation réduit fortement la nécessité et la capacité des enseignants de se coordonner autrement que par une juxtaposition spatio-temporelle routinisée, coexistant avec une référence relativement vague à un programme.

Logique professionnelle

Toutefois, il est impossible de rendre compte du fonctionnement du système et des établissements scolaires sur la seule base du modèle de fonctionnement bureaucratique weberien ou de la forme configurationnelle "bureaucratie mécaniste" (Mintzberg, 1982). En effet, la nature complexe du travail réalisé par les professeurs (dans leurs tâches d'enseignement et a fortiori de recherche) ne se prête pas à la rationalisation taylorienne, c'est-à-dire à la standardisation des procédés de travail et des résultats à atteindre : processus de coordination des opérateurs qui constituent la caractéristique de base de la configuration "bureaucratie mécaniste". En outre, le contrôle bureaucratique du travail lui-même est quasi impossible étant donné la difficulté matérielle de contrôler étroitement les opérateurs vu la grande décentralisation verticale et horizontale du travail et des décisions qui lui sont liées. Enfin, il est très hasardeux de déterminer avec précision et, donc, de contrôler les produits de l'éducation, de l'instruction et de la socialisation étant donné le caractère vague, ambigu, conflictuel et peu opérationnalisable des objectifs poursuivis. Aussi, Bonami (1996, 1998) postule qu'une seconde logique organisationnelle, dite *professionnelle*, structure les établissements et le système scolaires (universitaires).

La nature de la tâche d'enseignement (et de celle de recherche) est, de fait, pour le moins complexe, et difficilement réductible à un ensemble de procédures standardisées, qui, même si elles existaient, ne seraient pas facilement accessibles *in situ* pour

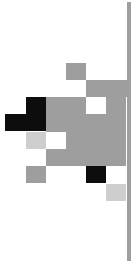
des raisons émotionnelles et pratiques. Aussi, comme il n'apparaît pas possible de standardiser avec précision les procédures du travail concret d'enseignement et de recherche, ni même les résultats précis à atteindre en cours et au terme de ce travail, il ne reste comme possibilité que de standardiser ceux qui effectuent le travail, c'est-à-dire les opérateurs, en l'occurrence les professeurs. L'organisation *professionnelle*, au sens de Mintzberg (1990), a recours, pour la coordination de ses activités, à la standardisation des qualifications des opérateurs. Elle recrute des spécialistes dûment formés (importance des titres requis) et déjà partiellement socialisés aux modes d'agir professionnels, lors de leur formation initiale (longue pour le professeur d'université puisqu'elle implique le plus souvent la réalisation d'une thèse de doctorat et un séjour dans une université étrangère), à qui elle laisse une latitude considérable dans l'exercice et le contrôle de leur propre travail. Une fois engagé, le professeur travaillera plutôt seul dans son activité d'enseignement et de recherche, souvent isolé de ses collègues et disposant d'un pouvoir discrétionnaire important sur ses étudiants et ses collaborateurs.

L'établissement scolaire (universitaire), dans son fonctionnement quotidien, correspond bien à un *système lâchement couplé* (*loosely coupled systems*, Weick 1976). Effectivement, la forte spécialisation des professeurs les amènent à œuvrer dans des créneaux étroits ; la ligne hiérarchique étant réduite au minimum en ce qui les concerne du fait de leur qualification, ces opérateurs bénéficient généralement d'une grande marge de liberté dans la réalisation de leur travail et dans la prise de décision, au moins au niveau opérationnel. Même si des structures collégiales sont habilitées à émettre des avis et à définir des orientations relatives à leurs pratiques, chacun d'eux jouit, en principe, d'une large autonomie, le plus souvent consacrée par des dispositions spécifiques (par exemple, le principe de la liberté académique).

En matière d'enseignement, la distribution et la coordination des tâches entre les spécialistes se réalisent le plus souvent de manière simple et routinière, avec une grande économie de moyens, même si la tâche des opérateurs demeure complexe. En matière de recherche, l'institution universitaire demeure très marquée par le système de

chaires : juxtaposition de *territoires* dont la vitalité est très liée à la capacité d'initiative et à la compétence des titulaires. En matière de gestion, les charges et les titres qui y correspondent (recteur, doyen, président...) sont octroyés à des académiques (professeurs) sur la base de procédures électorales et sont plutôt considérées comme un service à l'institution lié à une reconnaissance par les pairs que comme un élément favorable au développement de la carrière personnelle. En matière de services à la société, la répartition des tâches est fonction des créneaux de spécialisation, des intérêts et des capacités d'initiative des professeurs. Il s'agit de la partie la moins contraignante de la fonction, tant de la part des pairs que des autorités académiques.

Le système d'influence et les rapports de force au sein des établissements universitaires sont marqués par cette position dominante de fait des *opérateurs-experts* (le corps académique). Ainsi, les moyens de pression et de sanction sont peu efficaces du fait de la grande autonomie des opérateurs, de leur situation d'interface avec les étudiants qui dépendent de leur bonne volonté et de leur jugement. En outre, s'ils sont nommés, les professeurs disposent des importantes protections statutaires de la fonction publique. C'est dans cette configuration de pouvoir que la direction (rectorat) apparaît le moins en position de force, bien qu'elle soit loin d'être démunie d'influence dans la mesure où elle définit l'accès à certaines ressources et où elle mobilise certains symboles. Le contrôle, l'évaluation et la supervision ne sont jamais facilement acceptés de la part des professionnels, d'autant plus que le contrôle de la qualité est difficile à opérationnaliser et que les difficultés rencontrées peuvent toujours être attribuées à autrui (Garant, 1991 : 69). Une fois nommés, les professeurs sont moins affectés par les stratégies de pression qui activent une dépendance par l'agitation d'une menace ou la promesse d'un avantage, que par des stratégies de légitimation qui s'appuient sur des normes intériorisées et considérées comme positives (Bourgeois et Nizet, 1995). Un changement nécessite, pour être effectif, que les professeurs soient persuadés du bien fondé de la proposition et qu'ils y donnent leur adhésion. Ils seront plus sensibles aux arguments s'ils proviennent de leurs pairs plutôt que d'autorités, pouvant plus facilement être perçues comme partiellement arbitraires.



Par ailleurs (Mintzberg, 1990), les *professionnels* développent, d'une part, des activités à haute charge cognitive de diagnostic des situations (analyse de *cas*) auxquelles ils sont confrontés, en vue de définir le traitement qui paraît le plus approprié et, d'autre part, des activités routinières, automatisées, relativement standardisées (traitements auxquels les *cas* sont soumis suite au diagnostic). Cela implique que ces opérateurs puissent se référer à des mêmes corps de connaissances et qu'ils acquièrent les "tours de main" et les savoir-faire cognitifs que cela suppose. Ces compétences sont acquises, en formation initiale, par le biais des stages, des exercices pratiques et des activités de recherche, et actualisées en formation continuée, par la participation à des colloques, la lecture de journaux professionnels et scientifiques, par des séjours d'étude et par l'intégration dans d'autres équipes de travail. Certaines *professions* (par exemple, médicales) se développent en imbrication plutôt étroite avec l'université : les établissements hospitaliers contribuent directement à la formation des jeunes médecins ; la recherche universitaire médicale constitue un levier important du développement de la profession. D'autres professions, moins étroitement structurées, sont également concernées : les juristes, les psychologues, les journalistes, les consultants en entreprise... etc.

Pour les professeurs d'université, les démarches mentales identifiées par Mintzberg se concrétisent, notamment, dans ce qu'il est convenu d'appeler la démarche scientifique, telle qu'elle est adoptée lors des activités de recherche. Le mémoire, en fin de deuxième cycle, comme la thèse de doctorat pour le troisième cycle permettent au futur scientifique et académique d'expérimenter et d'intérioriser cette démarche sous la conduite d'un chercheur senior dans un environnement disciplinaire. Ce type de pratiques caractérise, à des degrés divers, l'ensemble des facultés et des départements ; l'établissement universitaire, pour les missions de recherche et de service à la société, se structure essentiellement suivant une logique organisationnelle *professionnelle*.

Par contre, en ce qui concerne les activités d'enseignement, certains principes de base de la configuration professionnelle paraissent peu caractéristiques de l'établissement universitaire. En effet, la formation initiale et continuée des enseignants en

psychopédagogie et en didactique est très peu développée et n'est pas requise pour l'exercice de la fonction et l'avancement dans la carrière. Les savoirs didactiques sont peu formalisés et peu utilisés par les enseignants ; la psychopédagogie comme discipline scientifique est moins développée et moins valorisée que les disciplines correspondant aux matières enseignées. Les professeurs se fient davantage à leur expérience personnelle et à celle de quelques collègues en qui ils ont confiance plutôt qu'à des *spécialistes*.

L'université serait donc traversée par deux logiques organisationnelles *bureaucratique mécaniste* et *professionnelle* complémentaires (l'Etat organise l'enseignement et fournit les moyens aux professionnels qu'il engage) et conflictuelles (les professionnels ont tendance à refuser les contraintes et à dévaloriser le travail administratif) qui ne peuvent se déployer dans leur totalité. Cette forme organisationnelle cloisonnée et assez rigide paraît "adaptée" à un environnement plutôt perçu comme stable (permanence de la mission de l'Etat, possibilité d'établir des prévisions concernant les flux d'étudiants, non nécessité de revoir chaque année les programmes...) et complexe (dispenser une formation de pointe pour l'ensemble des disciplines scientifiques). La force d'inertie d'une telle forme organisationnelle pose problème lorsqu'il s'agit de faire face à des évolutions de l'environnement ou de favoriser l'émergence d'innovations.

En ce qui concerne la mission de recherche, l'université est confrontée à un environnement de plus en plus dynamique et concurrentiel : développement exponentiel de la littérature scientifique, complexification des technologies et des méthodologies, caractère collectif de la recherche, développement de pôles d'excellence, de réseaux nécessaires pour avoir accès aux sources de financement. Aussi, à côté de la logique professionnelle, caractérisée par la stabilité et le cloisonnement, des îlots d'*adhocratie* apparaissent : centres de recherche interdisciplinaires créés en marge des facultés et des départements, développement de structures matricielles plus flexibles, création d'interfaces avec les entreprises et les administrations, etc. Une telle logique *innovante* n'est pas sans créer des tensions au sein d'un univers marqué par une logique *professionnelle* qui perd alors ses repères habituels.

2. Le travail professoral universitaire : un ancrage disciplinaire prononcé

A la suite des analyses de Bourgeois et Bonami, le caractère particulièrement fragmenté et hétérogène de l'ensemble la communauté professorale nous amène à considérer un facteur primordial du point de vue de cette hétérogénéité. Il s'agit de l'appartenance disciplinaire. Comme nous allons le voir, cette appartenance n'est pas sans implications sur la conception, la structuration et le contenu du travail professoral.

A ce sujet, plusieurs courants théoriques coexistent. Plutôt que de parler de paradigmes, ce qui supposerait un certain niveau de structuration et de totalisation, nous parlerons d'approches, terme qui nous paraît plus adéquat pour désigner un ensemble d'analyses ou de réflexions ayant la même préoccupation par rapport à un objet donné. Ces approches nous permettront d'interpréter l'hétérogénéité potentielle des situations en matière de contenu et de gestion du travail professoral. Remarquons que la littérature traitant de l'université et de ses composantes est vaste et diversifiée. L'accent y est souvent mis sur la fonction de recherche. Une réflexion complémentaire est donc nécessaire si on s'intéresse au travail professoral dans son ensemble.

Outre l'approche descriptive, présentée dans l'introduction de ce rapport, et centrée sur les modalités d'exercice du métier de professeur d'université dans ses différentes facettes, quatre approches principales peuvent être identifiées dans cette littérature :

- la position épistémologique, qui s'intéresse aux mécanismes de structuration des sciences et aux rapports entre disciplines, celles-ci pouvant être considérées comme toile de fond de l'activité académique ;
- la perspective culturaliste, qui envisage, au sein de l'université, les disciplines scientifiques comme élément fédérateur de communautés porteuses de cultures et de types de rapports sociaux spécifiques ;
- l'approche par la contingence, qui se préoccupe des relations entre, d'une part, l'université et ses composantes, et, d'autre part, l'environnement externe ;

- le point de vue structuro-fonctionnaliste, dont le propos est de comprendre comment se structurent les positions occupées par les acteurs sociaux au sein du monde universitaire.

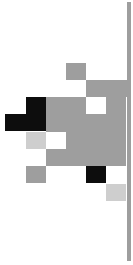
Approche épistémologique

Cette approche concerne principalement la mise en évidence des mécanismes de structuration des sciences et les rapports entre disciplines. Son intérêt réside en son projet taxinomique des disciplines sur la base de critères épistémologiques (cumulativité du savoir, précision du champ d'investigation, méthodes utilisées, degré de formalisation, coexistence de plusieurs paradigmes, aspect appliqué de la recherche, ...). Différents axes sont proposés pour l'élaboration de cette taxinomie. Ainsi, Biglan (1973a, 1973b) en distingue trois : sciences dures (*hard*) versus sciences douces (*soft*), sciences pures versus sciences appliquées, et sciences du vivant (*life systems*) versus sciences de l'inanimé (*nonlife systems*).

Kuhn (1962), quant à lui, se penche sur l'aspect sociologique de la définition de la discipline. Selon lui, une discipline arrivée à maturité se caractérise par une communauté de chercheurs partageant un certain nombre de paradigmes, de façon de voir les choses, de modèles de pensée, autour desquels s'est créé un consensus fort entre les membres de la communauté². Ceux-ci partagent une constellation de croyances, de techniques, de principes et de valeurs que Kuhn qualifie de culture disciplinaire³. On entrevoit là les prémices de l'approche culturaliste.

² L'importance des facteurs sociologiques dans le processus de structuration des sciences sera, par la suite, mise en évidence par de nombreux auteurs, tels que, entre autres, Ben-David (1991), Collins (1966, avec Ben-David), Chalmers (1991), Chubin (1976), Crane (1969), Krohn (1971), Mullins (1972, 1973), Waterman (1966), et Whitley (1974a/b).

³ Souvent, Kuhn préfère le concept de matrice disciplinaire, plus restrictif.



Selon Kuhn, cette culture est un ensemble hétérogène composé de nombreux éléments pouvant être regroupés en quatre catégories :

1. les généralisations symboliques, qui sont les expressions communément employées, souvent formalisées ;
2. les paradigmes métaphysiques, qui sont les croyances communes ;
3. les valeurs, qui portent notamment sur les critères d'évaluation des résultats scientifiques, sur les règles et modes d'organisation du travail, sur les pratiques sociales acceptables ou non ;
4. les paradigmes ou exemples, qui sont les illustrations de problèmes typiques et de solutions concrètes présentés aux étudiants ; ils indiquent comment il faut travailler et structurent la manière de faire la recherche.

De manière générale, l'approche épistémologique est plus proche des préoccupations du philosophe des sciences que de celles du sociologue. Plus intéressée par la production scientifique elle-même que par les individus qui en assurent les développements, cette perspective peut-elle nous aider à comprendre les mécanismes intervenant dans le mode de structuration du travail professoral à l'université ? Peut-elle nous permettre d'interpréter l'implication différenciée des professeurs dans les diverses composantes de leur profession ?

Répondre à ces questions n'est pas chose aisée. De prime abord, on ne voit pas comment la nature épistémologique de sa discipline d'appartenance peut avoir un impact sur le contenu du travail du professeur d'université. Cependant, on peut penser, à la lumière des propos de Kuhn, que les caractéristiques épistémologiques de la discipline peuvent induire, chez les professeurs qui en relèvent, une certaine conception spécifique du savoir, et, par-là même, une conception particulière de la manière de produire et de transmettre celui-ci. Ceci ne serait pas sans conséquence sur la conception et la gestion du travail du professeurs.

Néanmoins, il est relativement difficile de mettre en évidence de manière robuste les éventuelles relations qui peuvent exister entre, d'une part, les caractéristiques épistémologiques, au sens strict, des disciplines et, d'autre part, le contenu et l'organisation

du travail professoral, d'autant plus que l'examen de ces caractéristiques semble échapper au champ de l'analyse sociologique. Il semble donc plus intéressant pour le sociologue de s'attacher aux particularités sociales et culturelles des communautés attachées aux disciplines et de privilégier d'autres approches.

Approche culturaliste

Les idées de Kuhn nous amènent à envisager une seconde approche que nous avons appelée *culturaliste* car elle attache beaucoup d'importance à la sous-culture véhiculée par les membres de chaque discipline⁴. Pour cette perspective, chaque discipline scientifique est caractérisée par un champ scientifique (dimension épistémologique, abordée par l'approche épistémologique qui permet l'élaboration d'une cartographie des savoirs et des disciplines), par un collectif d'académiques et de scientifiques (dimension sociologique, abordée par l'approche culturaliste) et par des rapports particuliers entre ces deux dimensions, ceux-ci étant affectés à la fois par des éléments internes au champ scientifique et/ou au champ académique et par des éléments externes à ces champs.

La communauté scientifique véhicule une culture spécifique, qui se repère à travers un complexe normatif et symbolique (traditions, coutumes, pratiques, valeurs, règles de conduite, déontologie, canaux d'information, modes de communication, style linguistique, ...). Cette communauté se compose de sous-ensembles définis sur la base de l'appartenance disciplinaire. Chaque sous-ensemble possède sa propre sous-culture et son champ d'investigation. Pour être admis en tant que membre d'une telle communauté disciplinaire, il ne s'agit pas seulement de posséder les compétences techniques requises, encore faut-il intégrer sa culture et y adhérer. Comme l'expliquent notamment Gaff et Wilson (1971), il existe des différences culturelles significatives

⁴Cette appellation est un peu restrictive car l'approche ne privilégie pas que la composante culturelle de la discipline : elle concerne en fait l'ensemble de ses particularités sociologiques

ves entre les membres des différentes facultés, notamment au niveau des modes de vie, des valeurs éducatives et des orientations de l'enseignement. Ces différences sont telles que, selon ces auteurs, on peut parler de véritables cultures facultaires. D'autres auteurs, tels que Kolb (1981) ou Becher (1981) parleront de cultures disciplinaires.

Ces cultures disciplinaires ne sont pas étrangères les unes aux autres : elles partagent des éléments communs. Elles doivent être considérées comme des formes de sous-culture influencées à la fois par la culture académique, la culture institutionnelle et la culture nationale. La culture académique renvoie au complexe normatif et symbolique commun véhiculé par l'ensemble du corps académique tandis que la culture institutionnelle est celle produite par l'institution d'appartenance. La culture nationale réfère aux constances trans-institutionnelles observables au sein des institutions d'un même pays ; elles peuvent être mises en évidence par des analyses comparatives internationales, comme celles réalisées par Jamison (1982) ou Friedberg et Musselin (1992).

Selon certains auteurs, tels Dill (1982), Whitley (1984), et Sporn (1996), les cultures disciplinaires, d'une part, et la culture institutionnelle, d'autre part, peuvent présenter des hiérarchies de valeurs différentes. Il peut en résulter des conflits, dus notamment aux éventuelles contradictions entre les objectifs définis comme prioritaires par l'université d'accueil et ceux privilégiés par la discipline. Ces tensions peuvent avoir un impact sur la gestion universitaire.

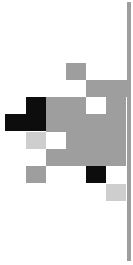
Becher (1993) note qu'un des traits récurrents du corps académique, quelle que soit la discipline concernée, est la recherche de la reconnaissance professionnelle. La réputation, la notoriété constituent toujours l'objet de la quête des membres de ce corps. Selon les disciplines, la source de notoriété peut prendre des formes très différentes. En ingénierie ou en médecine, il peut s'agir, par exemple, de la mise au point d'un nouveau produit ; en droit, il est possible de devenir un expert réputé sans avoir publié beaucoup. Néanmoins, dans la majorité des cercles académiques, la notoriété provient principalement, selon Becher (1993), de la publication de résultats de recherche, les compétences pédagogiques et l'investissement

dans les tâches d'enseignement n'étant pas des vecteurs de réputation auprès des collègues impliqués dans la même discipline.

Dans la perspective culturaliste, il serait aisé d'interpréter les diversités de situations observées en matière d'implication dans les tâches d'enseignement, notamment entre les diverses disciplines. Elles correspondraient à des divergences culturelles au sein de la communauté universitaire. Certaines communautés disciplinaires présenteraient des modèles culturels attribuant une valeur positive à cette implication et au travail éducatif dans son ensemble. Dans certains cas, cette valorisation positive pourrait faire écho à une conception "démocratisante" de l'enseignement universitaire et à une certaine idée de la mission sociale de l'université. A l'opposé, on pourrait rencontrer des "tribus" académiques qui ne partagent pas ce modèle et se distinguent plutôt par une vision plus élitiste et plus fermée de l'université, où, peut-être, l'implication dans d'autres activités serait plus valorisée.

Cependant, cette manière d'envisager le problème n'est pas sans comporter certains risques car elle tend à nous fournir une explication tautologique. Les communautés disciplinaires les plus attentives à l'enseignement, et qui, conséquemment, se démarquent par une implication plus importante dans celui-ci, seraient celles dont la culture induit une attitude favorable vis-à-vis de ce pôle d'activité, attitude qui s'inscrit dans une certaine perception de la réalité. Pour pouvoir dépasser cet écueil tautologique, il faut tenir compte du système de valeur et d'évaluation en présence dans les différentes communautés disciplinaires.

De fait, certaines sous-cultures disciplinaires peuvent attribuer plus de valeur au pôle recherche qu'au pôle enseignement, ce qui pourrait avoir des implications en ce qui concerne les degrés d'implication dans ces différents pôles et sur la priorisation effective des tâches, c'est-à-dire sur l'attribution prioritaire du temps de travail à tel ou tel type d'activité. Les critères de valorisation pouvant varier de discipline à discipline, il serait compréhensible que l'ordre des priorités, tout comme les attitudes et les pratiques, ne soit pas constant et implique, par conséquent, une hétérogénéité certaine sur le plan de la gestion personnelle du travail. En



repreuant les idées de Becher (1993) et de Hags-trom (1965) sur l'importance de la course à la notoriété et à reconnaissance professionnelle et en s'interrogeant sur les bases de la légitimité de cette reconnaissance et de cette notoriété, tout en refusant le point de vue de Becher, qui ne voit dans la recherche scientifique que la seule base possible, on pourrait donc probablement être mieux à même de comprendre les divergences que nous observerons sans doute en matière d'implication dans les tâches d'enseignement.

L'analyse culturaliste de la recherche de notoriété ouvre donc des pistes de réflexion intéressantes. La perspective culturaliste envisage l'innovation exclusivement du point de vue de la recherche et de l'élaboration de nouvelles théories et de nouveaux paradigmes scientifiques : cette innovation pourrait, dans certaines situations, correspondre à l'ouverture de nouveaux marchés scientifiques qui seraient concurrents aux marchés déjà existants et qui permettraient aux nouveaux venus d'acquérir la notoriété dans des secteurs encore non encombrés et vierges de concurrence et de contrôle hiérarchique. Or, si on accepte l'idée que la reconnaissance professionnelle peut tirer sa légitimité d'activités autres que scientifiques, comme par exemple des tâches d'enseignement ou de service à la société, on peut alors concevoir le développement d'initiatives personnelles pédagogiques, comme une source potentielle de reconnaissance légitime alternative, particulièrement dans les disciplines les moins valorisées du point de vue scientifique.

Approche par la contingence

Cette approche s'inscrit dans un courant particulier de la sociologie des organisations appelé "école de la contingence". Ce courant tente de comprendre comment se structurent les organisations à travers l'influence des variables contextuelles sur les caractéristiques de ces organisations. Le terme contingence correspond à l'idée que les contraintes environnementales rendraient contingentes les structures organisationnelles, celles-ci étant en grande partie déterminées par celles-là. Pour Mintzberg (1982, 1986), la structure organisationnelle est liée à son environnement de manière lâche. La

relation entre organisation et environnement est, selon lui, de type adaptative : l'organisation ajuste ses structures aux contraintes contextuelles. Cet ajustement peut donner lieu à différentes formes de configuration organisationnelle suivant le type de principe de cohérence interne dominant. De manière générale, cette approche permet d'analyser les disciplines scientifiques et l'université sous l'angle des relations et des interactions avec l'environnement externe.

Selon Barnett (1988) et Rothblatt (1985), l'université est étroitement liée à son environnement externe, ne fût-ce que parce que l'activité intellectuelle ne peut se développer que si elle est supportée par un surplus économique. En effet, la recherche universitaire *ex nihilo* est, d'un point de vue matériel, impossible et se voit dépendante des ressources que la société est en mesure de lui libérer. Il est donc compréhensible que, en retour, on attende de la part de l'université une production scientifique "utile", en ce sens que l'investissement qui y a été consenti s'avère économiquement rentable. Il peut résulter de cette situation un conflit entre, d'un côté, ce pragmatisme attendu par la société et, de l'autre, les valeurs et les aspirations du corps professoral.

L'ingérence de la société dans l'université n'est pas sans conséquence sur les principes légitimateurs des décisions académiques et des orientations prises. Des critères d'ordre exogène (pertinence sociale, coût, utilité, ...) doivent être intégrés à la réflexion, et ce même en sciences pures. Selon Elzinga (1985), il est de plus en plus difficile de distinguer sciences appliquées et sciences pures ; d'un système traditionnel contrôlé sur base de la réputation et cloisonné en disciplines, on passe à un système décloisonné et soumis à une régulation faisant plus de place à des facteurs non académiques, et ce notamment sous la pression des exigences, d'une part, de la gestion, exprimées par l'institution universitaire, et, d'autre part, de la politique, exprimées par l'environnement extérieur.

L'apparition de certains champs disciplinaires, leur maintien et/ou leur déclin peuvent être analysés à la lumière des processus d'interaction entre université et société. La création de nouveaux programmes d'études peut aussi être examinée sous cette

perspective. Becher et Kogan (1980) le signalent en ce qui concerne les formations professionnelles, telles que la comptabilité et le nursing qui, selon eux, ont pu s'imposer à l'université parce qu'étant à la fois académiquement acceptables et répondant à une demande du marché (et donc viables en termes de nombre d'étudiants).

Pour en revenir à la problématique qui focalise ici notre attention, il nous semble que l'approche par la contingence peut apporter un éclairage complémentaire sur l'implication dans les tâches d'enseignement, et, de manière plus large, sur la gestion du travail académique. A titre d'exemple, certaines monographies, telle celle réalisée par Bourgeois (1990), indiquent l'importance jouée par l'interaction entre université et environnement extérieur lors de certaines innovations pédagogiques. De plus, les théories relatives aux processus de "socialisation" de l'université offrent une grille d'analyse qui peut être appliquée à la problématique des modes de structuration du travail académique.

Notre hypothèse centrale est que plus une discipline est *socialisée*, c'est-à-dire ouverte à l'influence de l'environnement et en interaction avec celui-ci, plus elle est susceptible d'être à l'écoute des demandes qui y sont exprimées. Il y aurait donc une relation entre niveau de *socialisation* de la discipline et le degré de détermination du contenu du travail académique par l'environnement via les organisations et les fédérations professionnelles (ordre des médecins, ordre des avocats, fédération des associations des ingénieurs, fédérations des psychologues, ...), ainsi que par le jeu des réseaux informels.

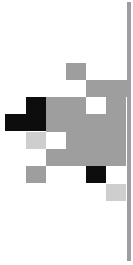
L'approche par la contingence pourrait aussi permettre de rendre compte de la dimension qualitative des divergences pour ce qui est de l'implication dans les tâches d'enseignement. De fait, on peut aussi poser l'hypothèse que, suivant le type d'acteur de la société avec lequel la communauté disciplinaire est en interaction privilégiée, la nature des demandes de formation et d'innovation variera et, conséquemment, le profil du travail éducatif également.

Comme nous l'avons signalé, l'activité scientifique universitaire peut souvent se voir guidée par les exigences de rentabilité des investissements éco-

nomiques qui y sont consentis. Ceci peut conduire à des tensions entre les critères d'excellence académique traditionnels, qui valoriseraient le "purisme" scientifique, et l'intérêt porté par les sphères économiques, sociales et politiques sur les sciences appliquées. Face à ce mouvement d'ingérence du social dans l'orientation de la production scientifique dans l'université, on peut légitimement supposer que cette ingérence ne se cantonne pas au domaine de la production du savoir mais touche aussi celui du transfert de celui-ci. Si les forces du marchés exercent certaines pressions pour développer de nouvelles technologies, on ne voit pas pourquoi ces pressions ne concerneraient pas aussi l'apprentissage à l'utilisation de ces innovations. De même, la technocratisation grandissante de la gestion économique, sociale et politique conduit sans doute la société à accroître sa demande de formation de pointe, cette technocratisation impliquant de la part des gestionnaires qu'ils réactualisent leurs compétences ou en acquièrent de nouvelles, mieux adaptées.

De plus, les mouvements sociaux, qui sont parfois initiateurs de nouveaux pôles de recherche et responsables, selon Henkel (1987), d'une idéologisation de la recherche, principalement dans les sciences humaines, pourraient être amenés à considérer l'enseignement universitaire comme un vecteur de sensibilisation à leurs revendications ou de défense et de diffusion de leur vision du réel social, ce qui ferait d'eux des demandeurs, effectifs ou potentiels, de formation. Les processus de *socialisation* de l'université ne touchent pas que le domaine de la recherche et celui des services à la communauté mais aussi celui des activités d'enseignement et de formation. Certains académiques peuvent d'ailleurs être particulièrement sensibles à la socialisation de la définition des contenus des enseignements universitaires parce qu'ils considèrent ce processus comme une opportunité d'émergence de nouveaux marchés de réputation, qui offrent une alternative intéressante aux marchés académiques classiques et qui sont structurés par la reconnaissance des services éducatifs fournis à des élites socio-politiques ou économiques et non plus par le système d'appréciation et de reconnaissance réciproque entre pairs.

Néanmoins, si l'université est sans nul doute confrontée à ce processus complexe de *socialisa-*



tion, il ne semble pas que toutes les disciplines en fassent l'objet avec la même intensité et la même vitesse. Plusieurs éléments peuvent être à l'origine de cette disparité. Certains renvoient aux composantes épistémologiques des disciplines et au classement de celles-ci suivant les axes "pur/appliqué" et "dur/doux". De manière générale, il est probable que ce soient les disciplines appliquées qui subissent le plus, de par la nature de leur objet de travail, les effets de la *socialisation*. Sur le plan de la définition des contenus éducatifs, elles seraient donc plus susceptibles d'être attentives aux attentes de l'environnement. A ce niveau, les associations professionnelles de praticiens peuvent jouer un rôle important parce que, étant en relation étroite avec la communauté académique, elles assurent le relais entre les demandes de formation exprimées dans les sphères économiques ou socio-politiques et cette dernière.

Le rôle joué par les associations professionnelles nous renvoie à un autre élément pouvant être mis en relation avec l'hétérogénéité des niveaux de *socialisation* des disciplines en matière de formation. Outre l'importance des interactions développées entre la discipline et son environnement externe, il faut tenir compte du degré d'organisation de celui-ci. Cette organisation peut être le fruit de l'action des groupes professionnels, qui peuvent être, comme nous l'avons dit, le trait d'union entre les parties impliquées dans l'interaction université-environnement, mais aussi le résultat de l'action d'agents institutionnels, comme les pouvoirs publics, des groupes de pression ou des mouvements sociaux, qui assurent la structuration des demandes de formation. La présence d'agents capables de réaliser cette structuration et d'explicitier ces demandes de manière collective permet aux membres de la discipline d'avoir une meilleure visibilité du contenu exact des exigences en matière pédagogique et donc d'y répondre plus facilement, voire plus efficacement. A l'inverse, en l'absence d'une telle structuration de la demande, la rencontre entre celle-ci, qui adoptera une forme atomisée, et l'offre éventuelle s'effectuera suivant une logique de marché.

Approche structuro-fonctionnaliste

Il s'agit ici de comprendre comment se structurent les positions occupées par les académiques au sein de l'université. Dans cette perspective, celle-ci est considérée comme un champ, c'est-à-dire un espace social structuré de positions. Les acteurs qui en relèvent, en l'occurrence les académiques pour l'université, peuvent être caractérisés par un ensemble de propriétés pertinentes par rapport à cet espace. On parlera de capitaux pour désigner ces propriétés, ces ressources. Une propriété sera pertinente par rapport au champ si elle est opérante dans les luttes qui opposent les acteurs inscrits dans celui-ci. La pertinence des propriétés peut donc varier d'un champ à l'autre et elle peut évoluer historiquement à l'intérieur d'un même champ. Dans chaque champ, les acteurs sont en conflit, avec des niveaux de ressources différents, et selon les règles propres au champ, pour s'approprier les bénéfices particuliers en jeu dans celui-ci. Les acteurs qui occupent des positions dominantes dans le champ ont les moyens de le faire fonctionner à leur avantage mais ils doivent tenir compte de l'opposition des dominés.

Au niveau de l'acteur, ce sont la prise en compte de sa position objective dans le champ et l'analyse de la distribution et de la pertinence des divers capitaux dans celui-ci qui vont permettre de comprendre ses dispositions et ses prises de position par rapport au champ. Par conséquent, le champ n'est pas seulement un champ de force, caractérisé par une hiérarchie particulière des capitaux, inégalement efficaces, et une structure de leur distribution, mais aussi un champ de lutte où il s'agit de maintenir ou de transformer cette hiérarchie en perpétuant (par la conservation ou l'accroissement des capitaux pertinents) ou en modifiant (en valorisant des capitaux propres dévalués) les divers critères de hiérarchisation qui définissent les positions des acteurs. C'est dans le cadre de cette lutte pour le maintien ou la transformation que les pratiques des acteurs peuvent être considérées comme des stratégies, c'est-à-dire "des conduites objectivement orientées par la relation entre leurs ressources propres et la structure des chances de "profit" spécifique qu'offre un champ" (Maroy, 1988 : 11).

En ce qui concerne le champ universitaire, les travaux de Bourdieu (1984) sont particulièrement intéressants. Selon lui, l'analyse du cas français indique que deux principes de hiérarchisation antagonistes structurent le champ universitaire et s'y affrontent : le principe scientifique, qui repose sur les ressources scientifiques et intellectuelles, et le principe que nous appellerons social, qui repose sur des ressources sociales. Face à ces deux principes, les diverses disciplines occupent des positions différentes. Dans certaines, c'est le principe scientifique qui est prépondérant, alors que c'est l'inverse dans d'autres. Les disciplines des sciences naturelles⁵, se caractériseraient par une prédominance du principe scientifique tandis que le droit et la médecine, seraient marquées par la prépondérance des ressources sociales. Par contre, dans les autres disciplines, les rapports entre les principes structrateurs seraient plus partagés.

Les diverses catégories de professeurs confèrent, dans leurs pratiques, notamment en termes de gestion du temps, une place et une signification différentes à l'activité scientifique. De même, l'accès aux ressources, sociales et économiques, et au capital symbolique se joue de manière différente. Dans les facultés *socialement* prépondérantes, l'accès à ces ressources et à ce capital passe par l'accumulation et l'entretien d'un capital social. Ce passage y est d'autant plus aisé que c'est justement dans ces facultés que le capital social hérité est le plus important et que les investissements sont les plus importants et les mieux maîtrisés. Ce capital jouera, dans ces facultés, un rôle plus important que dans les autres, lors de l'accès aux positions dominantes.

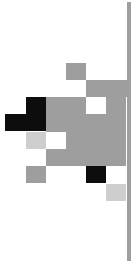
En termes de luttes entre les deux formes de capitaux universitaires (social versus scientifique), les atouts utilisés varieront selon la position occupée dans le champ universitaire et l'importance respective des types de capitaux dont le professeur dispose. Bourdieu propose à ce propos de distinguer, en ce qui concerne les facultés, trois ensembles distincts :

- a. les facultés (de droit et de médecine) où prédomine le capital social, fondé sur le cumul de positions permettant de contrôler d'autres positions et leurs occupants ; ce capital assure à ses détenteurs une autorité statutaire, sorte d'attribut de fonction qui est beaucoup plus lié à la position hiérarchique qu'à des propriétés de l'œuvre ou de la personne ; cette autorité s'exerce à la fois sur le public des étudiants et sur la clientèle des candidats au doctorat, à l'intérieur de laquelle se recrutent généralement les assistants et qui est placée dans une situation de dépendance informelle ; dans ces facultés, le chercheur pur est un peu déplacé ;
- b. les facultés (de sciences) où prédomine le prestige scientifique, issu essentiellement d'un investissement réussi dans la seule activité de recherche ;
- c. les facultés (des lettres et des sciences humaines) où les rapports entre les principes de hiérarchisation sont les plus partagés : d'une part, elles relèvent du champ scientifique et donc de la logique de la recherche et du champ intellectuel, ce qui implique que le prestige intellectuel est la seule forme de capital et de profit qui lui appartienne en propre ; d'autre part, en tant qu'agents institutionnels chargés de la transmission de la culture légitime et donc d'une fonction sociale de consécration et de reproduction, elles sont le lieu de pouvoirs proprement sociaux qui participent des structures les plus essentielles de l'ordre social, tout comme en droit et en médecine.

L'antagonisme entre les occupants des deux pôles du champ universitaire se concrétise au niveau de la gestion du budget-temps. D'une part, on observera des agents qui mobilisent ce budget dans un travail d'accumulation et de gestion du capital social. D'autre part, on rencontrera des agents qui investissent principalement dans la production scientifique, et, facultativement, dans le travail de publicité qui contribue à la constitution d'un capital de notoriété externe. En conséquence, il est compréhensible que le pouvoir social soit fréquemment indépendant du capital purement scientifique et du prestige qu'il peut induire.

Pour en revenir à notre question initiale, et bien qu'un certain nombre d'éléments distinguent le

⁵Même si la dénomination institutionnelle au sein de l'UCL fait toujours référence aux sciences *exactes*, nous parlerons dans le cadre de ce travail scientifique de sciences *naturelles*.



contexte académique français de celui de la Belgique⁶, il est relativement aisé d'interpréter l'implication dans les tâches d'enseignement, et, de manière plus globale, le mode de structuration du travail académique dans les diverses facultés à la lumière des principes structurateurs mis en évidence par Bourdieu. Logiquement, on pourrait supposer que les acteurs impliqués dans les disciplines où prévaut le principe scientifique s'investiront principalement dans le développement de leurs ressources intellectuelles (investissement dans la production scientifique et la recherche) au détriment d'autres activités (enseignement, service à la société), ce qui induirait une faible implication dans les tâches pédagogiques. A l'inverse, les acteurs des disciplines où le principe social est prédominant seraient soucieux de renforcer ou d'améliorer leur position en augmentant l'importance de leurs ressources sociales, via, par exemple, un investissement accru dans les tâches d'enseignement et le développement d'un certain clientélisme vis-à-vis de l'environnement externe, ce qui conduirait, entre autres, à une attention particulière aux demandes de services et de formation qui peuvent s'y exprimer.

Notons que Bourdieu n'envisage guère les situations de double consécration. De même, il ne développe pas l'analyse des éventuelles modifications dans les stratégies d'investissement qui peuvent survenir, notamment aux différents moments de la carrière académique.

3. Etude de cas

Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous avons tenté de vérifier la pertinence du modèle descriptif proposé par Bertrand en l'appliquant à l'analyse du corps professoral de l'UCL. La recherche menée sur cet établissement a été structurée autour de questions en rapport avec les cadres théoriques exposés ci-haut.

⁶Pour plus de détails sur ces spécificités nationales et les limites d'application du cadre théorique de Bourdieu à la situation des universités belges, voir Guyot, 1998.

⁷Les données chiffrées proviennent des sources suivantes : indicateurs de gestion départementale 1997, service

En ce qui concerne la double consécration, scientifique et sociale, Bourdieu ne conçoit pas les logiques visant le double positionnement simultané et positif par rapport aux deux formes de pouvoir universitaire. Cette lacune peut être mise en relation avec ce qui a été précédemment signalé lors de la présentation de l'approche culturaliste à propos des tensions pouvant résulter de la double appartenance disciplinaire et institutionnelle du corps académique. En effet, un certain parallélisme pourrait être établi entre, d'un côté, le clivage entre les deux formes de stratégie d'investissement (social versus scientifique) et, de l'autre côté, la distinction entre culture institutionnelle, plus centrée sur l'appartenance à l'institution universitaire d'accueil et donc plus "locale", et culture professionnelle disciplinaire, plus caractéristique de la communauté disciplinaire d'appartenance et plus indépendante de l'institution et de son contexte immédiat. Il est probable que l'hypothèse de l'accumulation simultanée des deux types de capitaux n'ait pas été abordée par Bourdieu parce que, d'une part, une telle accumulation serait rendue malaisée par les tensions résultant du double positionnement et que, d'autre part, elle supposerait la disponibilité d'un capital temps trop conséquent. Par contre, la double consécration pourrait se concevoir dans une optique longitudinale. De fait, chez certains, les stratégies d'investissement pourraient évoluer en fonction des étapes de la carrière académique.

Le cas

L'UCL⁷ est une université "complète" comprenant, au moment de l'enquête (février 1997), 10 facultés, 47 départements et environ 200 unités ou centres de recherche. Son personnel académique se composait de 1255 personnes physiques (correspondant à 576 équivalents temps plein) dont 472 occupaient une fonction académique à temps plein ; ceux-ci constituent la population de notre enquête. Le personnel scientifique comprenait 1725 personnes

d'études UCL (juin 1998) ; faits et chiffres 1997, service des relations extérieures UCL (1997).

correspondant à 1519 équivalents temps plein (dont 872.5 sur contrats extérieurs de recherche). Le personnel administratif, technique et ouvrier comprenait 1829 personnes correspondant à 1576 équivalents temps plein (dont 314 sur contrats extérieurs de recherche). Pour l'année académique 1996-1997, on dénombre 20517 étudiants inscrits à l'UCL, dont 16480 de nationalité belge et 4037 de nationalité étrangère.

L'UCL est une institution de droit privé qui tire une grande partie de son financement des subventions de la Communauté française de Belgique. Les professeurs sont assimilés au statut de fonctionnaire. Les universités belges francophones délivrent les mêmes diplômes et elles ont accès aux mêmes fonds publics sélectifs de financement de la recherche sur la base de procédures de sélection des projets par des comités d'experts...etc. En conséquence, il est logique de retrouver à l'UCL certaines grandes caractéristiques de l'institution universitaire belge francophone tels que l'articulation étroite entre la recherche et l'enseignement, le libre accès des étudiants qui, joint au mode de financement, fournit les ingrédients d'une université de masse et l'existence d'une forte compétition entre établissements par rapport aux sources de financement et aux parts de marché qui les conditionnent.

La recherche fondamentale se développe principalement dans les universités. Les unités et centres de recherche s'y insèrent et comprennent, outre le personnel au cadre des universités, des personnes financées par les grands fonds comme le FNRS⁸, par les programmes fédéraux d'actions concertées ou de pôles d'attraction interuniversitaire. Les pouvoirs publics garantissent l'objectivité et la qualité des procédures de classement, mais délèguent aux autorités universitaires la définition des priorités de développement de la recherche au sein de leur institution, ainsi que les politiques d'intégration et de carrière des personnels de recherche. La proximité entre les activités de recherche et les activités d'enseignement est ainsi facilitée, en particulier à l'occasion des thèses de doctorat et des mémoires de licence qui constituent le pivot des programmes de troisième et de deuxième cycle.

⁸Fonds national de la recherche scientifique

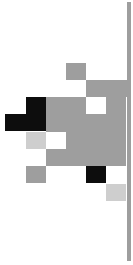
L'étude

Nous avons choisi de mener une enquête par questionnaire sur la totalité du corps académique à temps plein de l'UCL et d'orienter notre travail empirique vers une approche quantitative. L'intérêt d'un tel choix, outre l'aspect économique, consiste dans le fait qu'un nombre important de professeurs et de disciplines a pu être analysé, couvrant ainsi tous les secteurs de l'université. Par ailleurs, les résultats qui en découlent pourront servir d'assise pour un travail qualitatif ultérieur. De fait, à la lumière des conclusions issues du traitement des informations fournies par l'enquête, il sera plus aisé de choisir les situations intéressantes à approfondir et d'identifier les communautés disciplinaires à examiner à l'aide de méthodes plus fines, telles que l'observation participante, les entretiens menés auprès de professeurs, les récits de vie de ceux-ci, l'analyse de contenu de "documents"⁹ produits par les membres de la communauté ou bien encore les méthodes proches de l'intervention sociologique.

L'enquête a été menée durant les mois de février, mars, avril et mai 1997. Les informations collectées portent sur l'année académique 1995-1996. Les sujets enquêtés ont été identifiés sur la base du fichier du Service du Personnel de l'UCL. Sur les 472 professeurs contactés par voie postale, 284 nous ont répondu, ce qui représente un taux de réponse global de 60,2%¹⁰. Ce taux est particulièrement élevé mais il masque une forte hétérogénéité des situations selon les départements puisque le taux de réponse par département varie de 0 à 100%. Cette grande diversité départementale, et l'absence de répondants pour certains départements plaident pour une approche facultaire et sectorielle plutôt que départementale lors du traitement des données.

⁹Ce terme doit être pris au sens le plus large : il couvre toute expression de sens et ne vise pas uniquement l'expression écrite. La production scientifique en tant que telle est sans nul doute intéressante mais les productions administratives ou officielles (notes de service, discours prononcés lors de séances académiques, interventions lors des réunions, ...), par exemple, sont, du point de vue de notre thématique, plus riches encore d'enseignement.

¹⁰sciences naturelles : 64,2% (AGRO 78,6%; SC 61,3%; FSA 61,3%); sciences humaines : 54,3% (ESPO 50,5%; DRT 52,4; FLTR 59,6%; PSP 50,0%; TECO 57,1%; ISP 77,8%); sciences médicales (MD) : 69,4%.



4. Temps consacré aux différentes tâches par les professeurs

Il importe, dans un premier temps, d'examiner la manière dont les professeurs de l'UCL répartissent leur temps entre les six tâches identifiées par Bertrand (1993). En effet, même si le travail professoral ne peut être mesuré uniquement en fonction de sa durée, cette information constitue pour nous l'indice de l'implication des professeurs dans les différentes tâches et de l'importance relative qu'ils accordent à chacune de celles-ci. C'est dans cette optique que chaque académique a été invité à estimer, en considérant l'ensemble de l'année académique 1995-96, la proportion de son temps de travail qu'il avait affectée à chacune de ces tâches. Les chiffres obtenus portent donc sur des proportions *déclarées* qui n'ont pu être confrontées à des indicateurs *objectifs* impossibles à obtenir si ce n'est par des méthodes strictes d'(auto-)observation du temps effectivement presté dans les divers postes.

Quoi qu'il en soit, l'étude de ces estimations devrait permettre la mise en évidence de l'hétérogénéité des pratiques. Néanmoins, étant donné qu'il s'agit d'informations *auto-rapportées*, c'est-à-dire fondées sur l'appréciation personnelle de l'enquêté, il nous faut demeurer vigilant par rapport aux biais que peuvent engendrer les effets de désirabilité sociale¹¹. Il est en effet possible que certaines réponses correspondent à des valeurs jugées par l'enquêté comme étant souhaitables en fonction des attentes du milieu, plutôt qu'elles ne soient fidèles à la réalité factuelle. Il est cependant difficile, voire impossible, d'estimer l'importance de tels biais.

Remarquons enfin que l'investissement effectif dans les diverses tâches n'est pas nécessairement la pure expression des systèmes de valeurs en vigueur dans l'université et ses diverses composantes. Comme le fait remarquer Bertrand (1993), il se pourrait, en effet, que d'autres éléments, par exemple de type administratif ou contractuel, aient un impact non négligeable sur la gestion des diverses activités au sein d'une même université. Ne perdons pas de vue qu'un caractère organisationnel sous-

tend tout travail professoral. Ainsi par exemple, les académiques ont des contraintes (tout au moins officieuses) telles qu'un certain nombre d'heures de cours, de séminaires et de travaux pratiques à prescrire, un cahier de charges à respecter. Il existe, comme le rappelle Etzioni (1971, cité par Garant, 1991 : 15), un "*pouvoir normatif, reposant sur l'intégration de directives acceptées comme légitimes, pour maintenir le contrôle sur des subordonnés généralement très engagés dans l'organisation. (...) Ce pouvoir normatif procède de l'allocation et de la manipulation de récompenses et de sanctions morales, de divers symboles sociaux de prestige et de ritualisation. Il s'exerce par l'influence de l'estime, du statut ou du prestige, et par la manipulation de symboles positifs.*" Les universités peuvent donc utiliser "*les grades, les honneurs, les critiques et pressions diverses*". Il faudra tenir compte de cette remarque lors des conclusions pour éviter l'attribution abusive de contraintes organisationnelles aux caractéristiques personnelles des professeurs.

Nous avons donc utilisé la proportion de temps de travail consacré aux différentes tâches comme indicateur de l'investissement des professeurs dans celles-ci. Le tableau 1 présente les valeurs moyennes, constatées au sein des trois grands secteurs scientifiques de l'université à savoir : les sciences naturelles, les sciences humaines et les sciences médicales. Sur l'ensemble des 280 académiques pour lesquels l'information est disponible, nous constatons que, parmi toutes les tâches, c'est l'enseignement qui, au niveau quantitatif, polarise la force de travail des professeurs de l'UCL, et ce pour les trois secteurs. En moyenne près d'un tiers du temps de travail est consacré aux tâches d'enseignement (32,5%) et près d'un quart à la recherche (24,3%). Il apparaît donc que, pour l'ensemble des académiques de l'UCL, la priorisation effective se concentre sur ces deux tâches. Si l'on considère également l'encadrement des travaux de recherche des étudiants des 2^{ème} et 3^{ème} cycle, tâche qui occupe en moyenne 14,1% du temps des professeurs, cette priorisation est encore plus manifeste dans la mesure où la somme des pourcentages moyens du temps consacré à celles-ci équivaut à 70,8 % du temps total.

¹¹Le phénomène de "désirabilité sociale" renvoie au fait de se comporter selon les attentes normatives de la société pour donner la meilleure image de soi-même.

Tableau 1 : Pourcentages moyens de temps estimé pour chacune des tâches : situation à l'UCL et par secteur

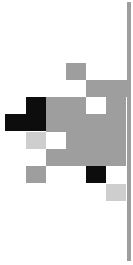
Tâches	UCL	Sciences naturelles	Sciences humaines	Sciences médicales	valeur F	p ¹²
enseignement	32,5	31,9	33,4	32,1	0,34	N.S.
recherche	24,3	25,4	24,4	22,0	1,24	N.S.
supervision travaux rech. étud.	14,1	16,0	13,2	12,1	5,35	0,05
services internes	14,9	14,6	15,8	13,8	0,37	N.S.
services communauté externe	9,1	7,7	8,5	12,9	5,76	0,05
informat. perfectionnt. profess.	5,1	4,4	4,7	7,1	5,66	0,05
ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0		
N	280	105	114	61		

La tâche de services internes concerne à elle seule 14,9% du temps de travail moyen des professeurs. En outre, lorsque l'on additionne les proportions moyennes de temps consacré aux deux tâches de services à savoir les services internes et les services à la communauté externe (9,1%), nous observons une valeur de 24 %. En d'autres mots, les académiques de l'UCL réservent quasi le quart de leur temps de travail à la gestion de l'institution et aux services *externes*. Ce résultat mérite qu'on s'y attarde quelque peu dans la mesure où il pose la question de savoir s'il correspond à la réalité des professeurs d'université ou si, au contraire, il est le fruit d'un biais d'échantillonnage. En effet, il est envisageable que les académiques qui ont répondu au questionnaire soient ceux-là mêmes qui accomplissent davantage de travail administratif. Tout comme il est également possible que les professeurs qui ont accepté de participer à la recherche correspondent à ceux qui se sentent le plus responsables par rapport à leur profession et à leur institution. Il est donc imaginable que notre échantillon comprenne moins de professeurs "marginiaux". Nous reviendrons sur cette question lorsque nous analyserons les valorisations institutionnelles perçues et leur lien avec la priorisation effective des professeurs.

¹²"p" renvoie, à chaque fois, au seuil de signification du test statistique en question.

Il importe enfin de signaler la faible proportion de temps de travail consacrée à la tâche d'information et de perfectionnement professionnels, à savoir 5,1%. Même s'il est clair que les professeurs se tiennent au courant des nouveautés scientifiques grâce à la supervision des mémoires et des thèses de doctorat, cet éventuel manque de recherche d'actualisation personnelle de leurs connaissances et de leurs compétences serait inquiétant pour une profession qui se veut au sommet de l'information scientifique. Au vu de cette faible proportion de temps, on pourrait mettre en question la pertinence du découpage de Bertrand. Il peut être, en effet, parfois difficile de distinguer ce qui relève spécifiquement de cette tâche. Ainsi par exemple l'activité de lecture d'un article scientifique qui intéresse hautement le professeur relève-t-elle davantage de la tâche de recherche ou de celle d'information et de perfectionnement professionnels ?

Du point de vue des trois secteurs scientifiques, les analyses de variance effectuées laissent apparaître une certaine homogénéité au sein de ceux-ci pour les tâches d'enseignement et de recherche. Quel que soit le secteur, ces deux tâches occupent une proportion importante de temps de travail. Il reste à identifier si ce résultat peut s'expliquer tout au moins en partie par les contraintes structurelles inhérentes à l'université liées par exemple aux critères d'évaluation des professeurs. Nous identifierons plus loin dans notre propos d'éventuels liens entre cette question et la perception des professeurs



quant à la valorisation de ces tâches.

En ce qui concerne la supervision des travaux de recherche des étudiants, les différences s'avèrent clairement significatives. Il apparaît en effet que les académiques des sciences naturelles consacrent en moyenne plus de temps à cette tâche que ceux des autres secteurs. Une même tendance, bien que nettement moins marquée, avait déjà été observée pour la tâche de recherche. En se référant à Bourdieu (1984), il est possible d'avancer l'hypothèse selon laquelle l'investissement dans la recherche, et plus particulièrement dans les travaux de supervision des travaux de recherche, serait plus rentable dans les sciences naturelles. Ceci renverrait à la théorie des capitaux différenciés et tendrait à corroborer l'hypothèse de Bourdieu selon laquelle les ressources de type scientifique sont plus prépondérantes dans les disciplines des sciences naturelles ; ces dernières seraient, par contre, moins orientées vers la société civile¹³. Dès lors, les acteurs impliqués dans les disciplines où prévaut ce principe scientifique s'investiraient essentiellement dans le développement de leurs ressources intellectuelles (investissement dans la production scientifique et la recherche) au détriment d'autres activités (enseignement, services à la société).

En ce qui concerne les tâches de services internes, la proportion moyenne de temps de travail dédié par les académiques des trois secteurs ne diffère guère de la valeur observée sur l'ensemble des répondants (14,9 %). Ces différences ne sont d'ailleurs pas statistiquement significatives. De plus, le sens des différences ne corrobore pas l'hypothèse structuro-fonctionnaliste dans la mesure où les sciences naturelles ne se caractérisent pas par l'investissement moyen le plus faible dans les activités de services internes.

En revanche, une nette hétérogénéité se dégage des analyses de variance pour la tâche de services à la communauté externe. En effet, les académiques des sciences médicales se distinguent significativement de ceux des autres secteurs par le fait

¹³Dans les termes de Bourdieu (1984), cela revient à dire que les sciences naturelles seraient dominantes du point de vue scientifique mais dominées du point de vue social.

qu'ils consacrent, en moyenne, une part de leur temps de travail beaucoup plus importante à cette tâche. Dans l'optique de Bourdieu (1984), les acteurs des disciplines des sciences médicales, chez qui le capital social est prédominant, tenteraient alors de renforcer ou d'améliorer leur position en augmentant l'importance de leurs ressources sociales par l'intermédiaire notamment de services externes et orientés vers la société civile. L'approche par la contingence correspond, par ailleurs, à l'idée selon laquelle la structure organisationnelle est liée à son environnement et aux variables contextuelles. Les processus de *socialisation* de l'université ne se traduisent donc pas uniquement par une intervention des agents de la société civile dans le financement de celle-ci. Ils se manifestent également par une sollicitation de plus en plus fréquente de l'université pour des missions de service à la société. On peut donc penser que, plus une communauté disciplinaire est *socialisée*, plus ses membres sont appelés à remplir ce genre de mission. Cet investissement plus important dans les tâches de service externe ne sera pas sans avoir d'implications dans la gestion du temps de travail par les académiques. Grâce aux résultats obtenus par l'analyse des réponses à l'enquête, on peut souligner qu'en sciences médicales, une place privilégiée est accordée au milieu hospitalier et aux programmes principalement destinés soit au corps infirmier soit à la formation continuée des médecins.

En analysant les résultats obtenus pour la tâche d'information et de perfectionnement professionnels, des différences importantes apparaissent également. Nous constatons, en effet, qu'en comparaison avec ceux des deux autres domaines, les académiques des sciences médicales réservent davantage de leur temps de travail à cette tâche, qui consiste essentiellement, selon Bertrand (1993 : 21) en des "activités de développement de soi". Ce résultat est sans doute compréhensible par le fait qu'en faculté de médecine, bon nombre d'académiques sont probablement plus centrés sur la pratique et ont un ancrage professionnel plus marqué qui les contraint à actualiser constamment leurs connaissances, à se former et à se perfectionner dans le domaine de leur pratique.

Au vu de ces résultats, nous pouvons résumer la situation en mettant en évidence que le secteur

scientifique qui semble le plus se distinguer des autres est le secteur médical. En effet, il montre un pourcentage moyen de temps de pratique, d'une part, plus faible pour la recherche, la supervision des travaux de recherche des étudiants et pour les services internes et, d'autre part, plus élevé pour les tâches de services à la communauté externe et cel-

les d'information et de perfectionnement professionnels. Ces tendances peuvent sans doute être expliquées par un aspect professionnalisant de ce profil.

L'analyse menée au niveau facultaire montre des degrés d'investissement temporel différents dans certaines tâches (Tableau 2).

Tableau 2 : pourcentages moyens de temps estimé pour chacune des tâches : situation par faculté

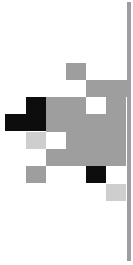
Tâches	UCL	AGRO	SC	FSA	ESPO	DRT	FLTR	PSP	TECO	ISP	MD	valeurF	P
Enseignement	32,5	29,8	34,7	29,4	34,2	31,8	34,4	27,7	37,2	35,0	32,1	0,76	N.S.
Recherche	24,3	23,0	26,5	25,5	25,5	26,6	23,5	22,9	24,1	20,0	22,0	0,54	N.S.
Superv. trav. rech.	14,1	16,6	15,1	16,8	13,8	7,5	15,9	10,6	9,5	16,6	12,1	2,79	0,004
Services internes	14,9	16,0	13,3	15,4	14,5	18,1	11,6	24,2	15,5	21,7	13,8	1,07	N.S.
Services externes	9,1	9,4	6,2	8,4	8,0	11,9	8,6	10,5	7,7	2,5	12,9	1,96	0,05
inform. perfectionnt.	5,1	5,1	4,2	4,5	4,0	3,2	6,0	4,0	5,1	4,1	7,1	1,82	N.S.
N	279	22	46	37	47	11	28	13	8	6	61		

Signalons d'emblée que certaines facultés, à savoir celle de théologie et de droit canonique (TECO) et l'institut supérieur de philosophie (ISP) ne possèdent pas un nombre d'effectifs suffisamment important (>10) pour soutenir de véritables interprétations ; aussi, leurs résultats ne sont donnés qu'à titre informatif. En droit (DRT) et en psychologie (PSP), les répondants sont un peu plus nombreux (11 et 13) ; les interprétations devront être prudentes et émises à titre exploratoire.

L'analyse des variables de la proportion de temps consacrée par les académiques de l'UCL aux deux tâches d'enseignement et de recherche au niveau facultaire ne montre aucune divergence statistiquement significatives, comme c'était le cas, d'ailleurs, au niveau des secteurs. En revanche, pour la tâche de supervision des travaux de recherche des étudiants de 2ème et de 3ème cycle, des différences clairement significatives apparaissent entre les facultés. La faculté de droit présente la plus faible proportion de temps accordée à cette tâche. Remarquons également que les académiques des scien-

ces appliquées et des sciences agronomiques sont ceux qui disent s'investir temporellement le plus dans cette tâche.

En ce qui concerne la tâche de services à la communauté externe, nous observons des différences statistiquement significatives entre les facultés, tout comme c'était le cas entre les trois secteurs scientifiques. La faculté de médecine se caractérise par un pourcentage nettement plus élevé que les autres. En outre, la situation des sciences naturelles et celle des sciences humaines est loin d'être homogène. En effet, pour les sciences naturelles, on remarquera la faible valeur qui distingue la faculté des sciences alors que la faculté des sciences agronomiques adopte une valeur plus élevée. Dans les sciences humaines, il faut souligner la forte proportion constatée en faculté de droit (voire en faculté de psychologie et des sciences de l'éducation). Ces résultats tendent à corroborer l'hypothèse structuro-fonctionnaliste émise par Bourdieu (1984) puisque nous observons des proportions de temps nettement plus marquées pour les deux fa-



cultés (droit et médecine) dans lesquelles les ressources sociales seraient prépondérantes, alors que la faculté des sciences se caractérise par la valeur la plus basse¹⁴.

En ce qui concerne la tâche de services internes, les différences observées sont tout aussi peu significatives que celles observées au niveau des secteurs scientifiques. Toutefois, on notera que les sciences humaines se caractérisent par une grande hétérogénéité des situations, puisque des valeurs fort élevées (24,2 % en faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et 18,1 % en faculté de droit) côtoient des valeurs nettement plus faibles (11,6 % en faculté de philosophie et lettres). Les valeurs élevées pourraient être contingentes au nombre proportionnellement restreint de professeurs à temps plein eu égard aux charges de gestion de facultés comprenant un nombre élevé d'étudiants. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous

analyserons les valorisations départementales perçues par rapport à cette tâche. Quoiqu'il en soit, l'absence de différences statistiquement significatives, nous amène à penser que la proportion de temps consacrée aux services internes ne peut pas être perçue comme un indicateur de différenciation des disciplines.

Enfin, les divergences observées entre les facultés pour la proportion de temps consacrée à la tâche d'information et de perfectionnement professionnels s'avèrent non significatives même si une tendance marginale se manifeste au seuil 0,06. À l'exception de la faculté de médecine, les académiques des autres facultés consacrent approximativement la même proportion de temps à leur formation continue, malgré le fait que cette tâche est sans doute celle qui souffre le moins formellement des contraintes structurelles inhérentes à l'université.

5. Les profils de configuration de tâches chez les professeurs

Il importe de ne pas se cantonner à une description séquentielle des différentes activités et au temps qui leur est consacré par les académiques des trois secteurs et des différents facultés mais d'approfondir notre démarche en étudiant comment ces tâches s'articulent les unes par rapport aux autres pour éventuellement constituer des configurations de travail plus ou moins intégrées.

Le modèle de Bertrand démontre son intérêt dans la mesure où il permettrait d'identifier des constellations différentes chez les professeurs d'université. Étant donné la multiplicité et la complexité des activités de ceux-ci, il est assez logique que plusieurs profils d'implication puissent se dégager. Dans le cadre de notre recherche, nous avons établi une analyse classificatoire a posteriori. Par la méthode

de Ward¹⁵, nous avons effectué des regroupements des variables métriques que sont les pourcentages de temps sur la base desquelles nous avons réalisé une analyse classificatoire permettant de dégager une typologie. Celle-ci semble constituer une structuration relativement complexe des configurations des tâches. Elle divise la sous-population des répondants en 6 groupes relativement cohérents en fonction du pourcentage de temps de travail accordé à chacune des tâches. Nous avons identifié chacun des profils par une appellation synthétique explicite. Le tableau 3 précise la ventilation moyenne du temps de travail entre les différentes tâches au sein de chaque profil. Les tableaux 4 et 5 présentent ces profils pour l'UCL, les trois secteurs scientifiques et les facultés.

¹⁴Hors TECO et ISP, trop faiblement représentés dans l'échantillon.

¹⁵La méthode de Ward est une méthode classificatoire hiérarchique qui consiste à regrouper les individus qui présentent le même profil du point de vue des variables traitées dans l'analyse en un nombre restreint de classes homogènes

Tableau 3 : pourcentages moyens de temps estimé pour chacune des tâches par profil

Profils	Enseignement	Recherche	Encad.	Ser. ext.	Ser. int.	Perfect.	Effectifs
polyvalents	25,7	24,1	17,9	10,1	6,3	5,9	123
enseignants-chercheurs	41,6	25,8	12,6	6,4	8,4	5,2	89
chercheurs	18,7	56,0	9,5	3,9	9,4	2,5	20
enseignants	66,7	7,0	12,9	5,8	4,2	3,5	20
administrateurs	19,8	8,3	6,8	6,3	55,3	3,5	19
experts	17,2	11,7	3,9	47,8	11,1	8,3	9
ensemble	32,5	24,2	14,1	9,2	14,9	5,2	280

Les polyvalents

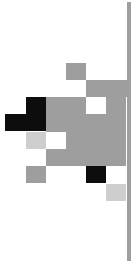
La première configuration concerne 43,9% des répondants soit 123 professeurs que nous avons qualifiés de *polyvalents* dans la mesure où leur temps de travail est davantage réparti entre les différentes tâches que la moyenne observée sur l'ensemble des académiques de l'U.C.L. En effet, lorsque nous analysons ce profil, nous constatons que la différence de 6,8% du temps de travail consacré à l'enseignement par rapport à la moyenne du total des académiques est répartie sur toutes les autres fonctions excepté sur celle de la recherche. Dès lors, l'enseignement et la recherche occupent grosso modo la même proportion de temps de travail, respectivement 25,7% & 24,1% ; de même que l'encadrement des travaux de recherche des étudiants et les services internes à l'université (17,9% & 16,3%, proportions légèrement supérieure à la moyenne). Enfin, le temps de travail consacré aux deux autres tâches est relativement similaire à celui de la moyenne de l'ensemble des académiques de l'UCL : 10,1% pour les services extérieurs et 5,9% pour l'information et le perfectionnement professionnels. Il est intéressant de remarquer que ce profil, qui est majoritaire dans notre population, peut signi-

fier une absence de priorité marquée pour l'une ou l'autre tâche ; c'est dans ce sens que nous avons choisi de les appeler les *polyvalents*.

Les enseignants-chercheurs

Les *enseignants-chercheurs* représentent 89 personnes sur le total des académiques qui ont répondu soit 31,8%. Cette catégorie représentent des enseignants (41,6% du temps de travail consacré à cette tâche, soit 9,1% en plus que la moyenne de l'ensemble des académiques de l'UCL) qui sont également des chercheurs (25,8%, soit 1,6% en plus que la moyenne de l'échantillon). Dans une moindre mesure, ils se consacrent également à l'encadrement des travaux de recherche des étudiants des 2ème et 3ème cycles (12,6%). En revanche, l'aspect "polyvalent" a disparu en comparaison avec le premier profil puisque seulement 8,4% du temps de travail des *enseignants-chercheurs* est consacré aux services internes à l'université, soit près de la moitié de la proportion moyenne observée sur l'ensemble des académiques (à savoir 14,9%).

Si l'on additionne le pourcentage des deux premières catégories de *polyvalents* et d'*enseignants-*



chercheurs l'on obtient 75,7% des répondants ; ce qui veut dire que trois académiques sur quatre répondent bien à l'image du professeur d'université qui consacre la plus grande partie de son temps à l'enseignement et à la recherche, ainsi que subsidiairement aux activités de services internes et externes à l'université.

Les enseignants

Apparaissent ensuite les *enseignants* au nombre de 20, soit 7,1% de l'échantillon total. Comme le nom l'indique, l'enseignement constitue l'activité principale des membres de cette catégorie puisqu'ils y investissent 66,7% de leur temps de travail alors que la moyenne observée sur l'ensemble des académiques de l'UCL n'est que de 32,5%, soit la moitié. Nous avons donc affaire ici à un *profil unipolaire* contrairement aux deux précédents. Nous constatons que la seconde tâche à laquelle les *enseignants* se consacrent le plus n'est pas la recherche comme dans les deux premiers profils mais l'encadrement des travaux de recherche des étudiants de 2ème et 3ème cycle, qui occupe 12,9% de leur charge temporelle de travail (la moyenne de l'UCL étant, pour rappel, de 14,1%). On pourrait, dès lors, se demander si cette tâche de supervision entre davantage dans les activités de recherche ou dans celles d'enseignement pour les membres de cette catégorie. Soulignons que la tâche de recherche n'occupe que 7% de la proportion de temps total soit bien moins du tiers de la moyenne de l'UCL qui est de 24,2%.

Les chercheurs

La quatrième configuration est constituée par 20 *chercheurs* (soit 7,1% de l'échantillon) qui, comme leur nom le spécifie, consacrent une grande part de leur temps de travail (56%) à la recherche ; l'enseignement, toutefois, demeure leur deuxième fonction (18,7%). Cette observation n'est pas dénuée d'intérêt car nous avons vu qu'au contraire, dans le profil des *enseignants*, la structuration différait de celle observée sur l'ensemble de la population puisque la tâche de recherche n'apparaissait qu'en troisième position avec un pourcentage de temps minime. Il est étonnant d'observer que la tâche de supervision des travaux de recherche des étudiants de 2ème et de 3ème cycle occupe moins de temps chez les

chercheurs (9,5%) que chez les *enseignants* (12,9%) ; on peut supposer qu'ils ont moins d'occasions d'être en contact avec les étudiants.

Les administrateurs

Viennent ensuite 19 académiques (soit 6,8% de l'échantillon) qui constituent le type *administrateurs*. Ils dédient en moyenne 55,3 % de leur temps aux services internes, c'est-à-dire aux activités qui couvrent les fonctions de gestion et d'expertise liées au pilotage et à la coordination de l'université, des facultés, des départements et des unités de recherche. Ils se consacrent en second lieu aux tâches d'enseignement (19,8% en moyenne de leur temps de travail). Les 25% restants sont répartis entre les quatre autres tâches. Il s'agit d'une certaine manière d'un profil *bipolaire* administration-enseignement ; autrement dit, l'important accroissement de temps que nécessite les activités de gestion de l'université est davantage pris sur le temps de recherche et d'encadrement que sur celui de l'enseignement. L'anonymat des répondants ne nous permet pas de situer plus précisément quelles sont les fonctions de gestion remplies par les membres de la catégorie *administrateurs* qui nécessitent la mise en veilleuse de l'activité de recherche.

Les experts

Les *experts* qui ne représentent que 9 sujets de l'échantillon, soit 3,2%, doivent leur nom au fait qu'ils se centrent principalement (47,8%) sur une tâche, à savoir, les services *externes* à la société. Par rapport à la moyenne générale, ils consacrent moitié moins de temps à l'enseignement (17,2% au lieu de 32,5%) et à la recherche (11,7% au lieu de 24,2%) ; ils ne consacrent que 3,9% (au lieu de 14,1%) à l'encadrement des travaux de recherche des étudiants. Ils consacrent un temps relativement important aux services internes (11,1%) et le plus élevé de tous les profils au perfectionnement personnel (8,3%). Un tel profil qui ne consacre qu'un tiers du temps aux tâches-socle du professeur d'université (enseignement, recherche et encadrement) ne concerne qu'une toute petite minorité de professeurs. Il sera intéressant d'examiner si ces experts font partie d'une communauté disciplinaire particulière *socialement dominante* (médecine et droit) selon les thèses de Bourdieu (1984).

La typologie qui vient d'être décrite permet de rendre compte de la coexistence de profils relativement contrastés au sein de la communauté académique de l'UCL et donc, peut-être, d'une marge de liberté non négligeable dans le chef des académiques. Si chacune des constellations privilégie certaines aires d'activités par rapport à d'autres, notons cependant que les six tâches apparaissent dans chaque profil. Par ailleurs, si certains profils, à savoir les *enseignants*, les *chercheurs*, les *administrateurs* et les *experts* montrent une priorité marquée pour l'une ou l'autre tâche dans leur travail académique, ils ne représentent toutefois qu'une minorité des professeurs, soit 24 %. Ces données semblent indiquer

qu'il règne, au sein du corps académique, une faible division du travail en fonction des missions d'enseignement, de recherche et de services. Cela est d'autant plus significatif, que les deux profils les plus importants en nombre, à savoir les *polyvalents* et les *enseignants-chercheurs* sont proches : ils se regroupent dans la solution statistique à 5 profils et forment une catégorie qui comprend plus de 75% de l'échantillon total. Ceci constitue vraisemblablement un ferment culturel de nature à favoriser une cohésion socio-professionnelle au sein de l'institution universitaire que constitue l'UCL. Qu'en est-il de cette homogénéité, si l'on considère les secteurs scientifiques (tableau 4) et les facultés (tableau 5)?

Tableau 4 : répartition des académiques par profil : situation à l'UCL et par secteur (en %)

Profils	UCL	Sciences naturelles	Sciences humaines	Sciences médicales	N
polyvalents	43,9	52,4	45,6	26,2	123
enseignants-chercheurs	31,8	28,6	35,1	31,1	89
chercheurs	7,1	7,6	4,4	11,5	20
enseignants	7,1	4,8	7,0	11,5	20
administrateurs	6,8	5,7	7,0	8,2	19
experts	3,2	0,9	0,9	11,5	9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	
N	280	105	114	61	280

Le test du chi-carré (croisement des configurations avec les secteurs) laisse apparaître des différences hautement significatives au seuil de 0,001, à considérer toutefois avec prudence vu le nombre de cellules (33%) où la fréquence attendue est inférieure à cinq. Le secteur des sciences médicales se distingue clairement des autres, en ce sens que, globalement, les profils spécialisés, (dans lesquels

une tâche est dominante), sont sur-représentés : 42,7% contre 19% dans les sciences naturelles et 19,3% dans les sciences humaines. C'est la catégorie des *polyvalents* qui est sous-représentée. Ces résultats témoignent probablement d'une difficulté plus grande dans le secteur médical pour pouvoir combiner l'ensemble des missions d'enseignement, de recherche et de services. La charge d'un hôpital



universitaire jointe à l'exigence de formation professionnelle de futurs médecins et autres professionnels explique sans doute cela.

Le tableau 5 présente le croisement des profils re-

prenant les configurations des tâches du professeur d'université avec les facultés d'appartenance. Rappelons que les faibles effectifs de répondants pour certaines facultés restreignent la portée des interprétations et des comparaisons.

Tableau 5 : distribution des académiques par profil : situation par faculté (en %)

Profils	UCL	AGRO	SC	FSA	ESPO	DRT	FLTR	PSP	TECO	ISP	MD	N
polyvalents	43,9	63,6	47,8	51,3	44,6	36,3	46,4	53,8	50,0	33,3	26,2	122
enseignants-chercheurs	31,8	27,2	26,0	32,4	31,9	36,3	42,8	23,0	50,0	33,3	31,1	89
chercheurs	7,1	0,0	10,8	8,1	6,3	9,0	0,0	7,6	0,0	0,0	11,5	20
enseignants	7,1	4,5	8,7	0,0	8,5	9,0	7,1	0,0	0,0	16,6	11,5	20
administrateurs	6,8	4,5	6,5	5,4	8,5	9,0	0,0	15,3	0,0	16,6	8,2	19
experts	3,2	0,0	0,0	2,7	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	11,5	9
N	279	22	46	37	47	11	28	13	8	6	61	

La catégorie des *polyvalents* paraît sur-représentée en agronomie et sous-représentée en médecine, tandis que celle des *enseignants-chercheurs* paraît sur-représentée en philosophie et lettres. Ces deux facultés (AGRO et FLTR) présentent neuf profils non spécialisés (respectivement 90,9% et 89,2%) pour un profil spécialisé ; les professeurs y remplissent de façon plus homogène qu'ailleurs l'ensemble des tâches. Comme signalé plus haut, la situation inverse se retrouve à la faculté de médecine.

Les différences mises à jour entre les secteurs scientifiques et entre quelques facultés reflètent vraisemblablement divers fonctionnements structurels et culturels au niveau de la gestion des charges académiques : la faculté de médecine confrontée, en interaction avec ses missions d'enseignement et de recherche, à d'importantes activités de

service en lien avec le fonctionnement et le développement de professions médicales, intègre moins (ou spécialise plus) les différentes tâches au niveau des postes académiques que ne le font les autres facultés. Faut-il y voir une réponse à une situation perçue comme davantage complexe par les professeurs et/ou une référence au modèle culturel de la spécialisation caractéristique des professions médicales? Par ailleurs, il paraît hasardeux, à ce stade, d'émettre quelque hypothèse concernant les facultés d'agronomie et de philosophie et lettres qui semblent générer davantage de profils non spécialisés chez leurs académiques. Une confirmation de ces données à l'occasion d'autres études constitue un préalable souhaitable.

Les profils mis en évidence traduisent donc un investissement différencié dans chacune des tâches ;

toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, moins d'un académique sur quatre, au sein de notre échantillon, ne semble se spécialiser dans une aire d'activités déterminée. Cette observation conforte l'hypothèse d'un canevas organisationnel

plutôt robuste du travail professoral, de nature à permettre une cohérence et une coordination effectives, en adéquation avec les missions de l'université.

6. Les valorisations institutionnelles¹⁶ et départementales des tâches

Comme nous l'avons vu, l'université peut être abordée dans une perspective culturaliste. Cette approche privilégie l'étude de la communauté académique, notamment telle qu'elle se structure suivant les différentes disciplines scientifiques. Cette communauté est considérée comme véhiculant une culture spécifique, qui se repère à travers un ensemble normatif et symbolique. Cette communauté n'est pas monolithique puisqu'elle se compose de sous-ensembles, définis sur la base de l'appartenance disciplinaire, qui possèdent chacun leur propre sous-culture et leur champ d'investigation.

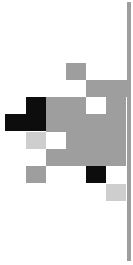
La culture disciplinaire renvoie au système de valeurs des membres de la communauté scientifique d'une même discipline. Ce système constitue un ensemble cohérent caractérisé par certaines valeurs dominantes, qui influencent la logique d'actions des académiques de cette discipline et déterminent un mode de vie. En outre, cette culture disciplinaire se caractérise aussi par un système de règles régissant les relations dans la discipline, entre les disciplines au sein de l'université et par rapport à l'environnement externe. Ces règles permettent aux membres de la communauté de la discipline de gérer les problèmes d'adaptation à l'environnement et d'intégration interne. Outre les valeurs auxquelles sont socialisés les nouveaux venus dans la discipline, la culture disciplinaire précise la "manière correcte" de penser et d'agir face à ces problèmes.

¹⁶ Nous convenons que le terme "institutionnel" renvoie à la culture et au système de valeurs tels qu'ils sont perçus comme dominants dans l'université catholique de Louvain et représentés notamment par les autorités académiques de cette institution.

Dans cette optique pragmatique, la culture disciplinaire se construit et se déconstruit au fil des interactions quotidiennes. Elle n'est donc pas donnée une fois pour toutes.

Nous avons, dans notre enquête, tenté d'appréhender les systèmes de valeurs et les critères d'évaluation perçus par les académiques, en nous centrant, d'une part, sur la culture organisationnelle produite par l'institution d'appartenance, en l'occurrence l'UCL et, d'autre part, sur la culture disciplinaire produite par le département de référence. Selon les disciplines, les divers types d'activités n'auraient pas la même valeur, notamment en tant que source de notoriété et de légitimité académique, ce qui serait de nature à influencer le type d'investissement des personnes par rapport à ses activités. Par ailleurs, puisque cette étude ne porte que sur une seule organisation, il est clair que les éléments culturels organisationnels et disciplinaires ne pourront être dissociés des cultures nationales et internationales. En d'autres termes, une partie de la culture interne de l'organisation (l'UCL) constitue le reflet d'autres cultures importées (Laroche, 1991).

Néanmoins, il nous semble pertinent de nous pencher sur les systèmes de valorisation présents, d'une part, dans les communautés disciplinaires et, d'autre part, dans l'ensemble de l'UCL comme institution. En effet, les valorisations que les académiques perçoivent au sein de leur faculté ou de leur département ne correspondent pas nécessairement aux valorisations qu'ils perçoivent comme dominantes à l'université comme telle. L'examen de la per-



ception de ces systèmes de valeurs devrait, dès lors, permettre de déceler de manière plus convaincante l'existence de divergences entre cultures départementales regroupées par facultés. De fait, à la différence de leurs lieux d'expression pratique telle que la gestion quotidienne et la "priorisation" des activités, elles seraient plus indépendantes des contraintes matérielles et administratives ; celles-ci pesant sur l'ensemble du corps académique et pouvant mener à une certaine standardisation des conduites de ce dernier (Guyot, 1998).

Nous utilisons le terme de valorisation perçue parce que l'identification de systèmes de valeur constitue une opération psycho-sociologique exprimant une *réalité* de l'organisation. Cette phase de l'étude cherche à rendre compte des perceptions que les professeurs de l'UCL ont de la valeur que leur institution accorde à chacune des six tâches et ensuite de mettre en relation ces perceptions avec les proportions déclarées de temps consacré à chacune de ces tâches. En effet, nous pensons que chaque professeur a sa propre perception de la valorisation par l'institution des différentes tâches et des plus ou moins grandes disparités peuvent exister entre ces perceptions. Ensuite, nous envisagerons la question de la divergence éventuelle entre valorisation départementale (l'expression des valeurs de la communauté disciplinaire au niveau du département) et valorisation institutionnelle (c'est-à-dire véhiculée au niveau supra-disciplinaire par l'ensemble des membres de l'université considérée). En effet, de nombreux auteurs, tels Clark (1963, 1980), Storer et Parsons (1968), Galtung (1981), Dill (1982), Whitley (1984), Masland (1985), Metzger (1987), Tierney (1988), Harman (1989), Peterson et Spencer (1991), Sporn (1996) ont montré

que les cultures disciplinaires, d'une part, et la culture institutionnelle, d'autre part, peuvent présenter des hiérarchies de valeurs différentes. Il peut alors en résulter des conflits, dus notamment aux éventuelles contradictions entre les objectifs définis comme prioritaires par l'institution universitaire et ceux privilégiés par la discipline. Ces tensions peuvent avoir un impact sur la gestion universitaire. Elles renvoient à la coexistence au sein de l'université d'une logique professionnelle et d'une logique bureaucratique (Bonami, 1996).

Pour explorer cette problématique, nous avons demandé aux professeurs dans quelle mesure ils perçoivent chacune des six tâches comme fortement ou peu valorisées au sein de l'UCL ainsi qu'au sein de leur département leur département : échelles en six positions, cotées de 1 à 6, 1 correspondant au niveau de valorisation le plus élevé. Les données obtenues concernent donc les valorisations perçues par les académiques et non les valorisations effectives (qui sont d'ailleurs hors d'atteinte). Quoiqu'il en soit, il nous semble important de considérer ces valorisations perçues dans la mesure où ce sont elles qui contribuent à la construction des logiques d'action des acteurs et peuvent permettre de comprendre les investissements différenciés dans les différents pôles d'activités (Guyot, 1998). Nous présenterons d'abord les valorisations institutionnelle (UCL) et départementale perçues par les professeurs d'université à propos de chacune des six tâches du modèle retenu ; ensuite, les concordances et les discordances entre ces deux types de valorisation ; et enfin, les correspondances entre les deux types de valorisation (institutionnelle et départementale) et les *priorisations* effectives (pourcentage de temps déclaré) des six tâches retenues.

Valorisations institutionnelles perçues

Tableau 6 : degré moyen de valorisation institutionnelle pour chacune des tâches: situation à l'UCL et par secteur¹⁷

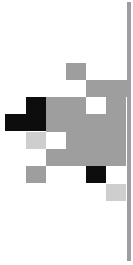
Tâches	UCL	Sciences naturelles	Sciences humaines	Sciences médicales	valeur F	p
recherche	1,8	1,6	1,9	2,1	3,30	0,04
enseignement	2,6	2,7	2,5	2,6	0,54	N.S.
supervision des travaux de recherche des étudiants	3,3	3,0	3,5	3,3	4,55	0,02
services internes	3,3	3,4	3,1	3,4	1,40	N.S.
services à la communauté externe	3,6	3,7	3,4	4,1	4,79	0,01
information et perfectionnement professionnels	4,1	4,0	4,1	4,1	0,23	N.S.

Pour l'ensemble des académiques de l'UCL, le degré moyen de valorisation observé est de 2,6 pour l'enseignement contre 1,8 pour la recherche. Cette dernière est donc considérée comme plus valorisée par l'institution que l'enseignement et ce dans les trois secteurs de l'université. La hiérarchie des valeurs apparaît clairement et contredit celle de la priorisation effective (mesurée en pourcentage de temps) où l'enseignement venait largement en tête (32,5%) avant la recherche (24,2%). Ce modèle culturel n'est vraisemblablement pas propre à l'UCL. Soulignons toutefois que dans une enquête menée auprès de professeurs de l'université d'Ottawa, une très grande majorité (80%) des professeurs pensent qu'il serait désirable d'accorder un poids égal à l'enseignement et à la recherche quand il s'agit d'accorder une promotion ou la permanence (Piccinin, 1992 cité par De Ketele, 1996 : 87).

Curieusement, la tâche de supervision des travaux de recherche des étudiants de deuxième et de troisième cycle semble perçue comme relativement peu valorisée par l'institution en comparaison avec les tâches d'enseignement et de recherche auxquelles elle est organiquement liée. Il est possible de considérer ce résultat comme un artefact lié à la formulation même de cette tâche. En effet, il est probablement plus gratifiant pour le professeur de s'identifier aux missions universitaires de recherche et d'enseignement plutôt qu'à celle de "supervision des travaux de recherche des étudiants".

Les services internes à l'université sont considérés comme plus valorisés par l'institution que les services à la communauté externe, ce qui est cohérent avec les proportions de temps consacrées à ces tâches par les académiques observées dans le chapitre précédent. Parallèlement, les activités de formation et de perfectionnement professionnels sont, de manière générale, perçues comme les moins valorisées par l'UCL.

¹⁷Pour rappel, un score élevé correspond à une faible degré de valorisation



Au niveau des secteurs scientifiques, la recherche est, dans les trois cas, considérée clairement comme la tâche la plus valorisée par l'UCL comme institution ; toutefois des différences statistiquement significatives distinguent les académiques des sciences naturelles (qui perçoivent le plus une valorisation institutionnelle de la recherche) de ceux des sciences médicales (qui la perçoivent le moins). Ce résultat peut être relié à la théorie structuro-fonctionnaliste de Bourdieu (1984). En effet, si l'on se base sur cette théorie, la faculté de médecine serait " dominante du point de vue social " dans la mesure où en comparaison avec les facultés des sciences, elle s'investirait davantage dans les tâches d'enseignement, de service et de développement en regard de la société civile ; inversement la faculté de médecine serait, par ailleurs, " scientifiquement dominée " dans le sens où les compétences scientifiques y seraient moins capitales et justifieraient alors cette valorisation institutionnelle perçue plus faible.

Pour la tâche d'enseignement, l'analyse de variance ne fait pas apparaître de différences statistiquement significatives entre les secteurs ; en termes de valorisation perçue, cette tâche apparaît partout en deuxième position. Par ailleurs, il est intéressant de remarquer également que chez les académiques des sciences naturelles, l'écart entre la valorisation institutionnelle perçue de la recherche et celle de l'enseignement est plus élevé que dans les autres secteurs (différence de 1,1 contre 0,6 et 0,5). Le modèle de la primauté de la recherche par rapport à l'enseignement, comme injonction présente à l'UCL,

y serait le plus ressenti.

En ce qui concerne la tâche de supervision des travaux de recherche des étudiants, il apparaît également que la perception des professeurs concernant la valeur accordée par l'institution diffère significativement selon les domaines : dans les sciences naturelles, cette valorisation est perçue plus élevée qu'en sciences humaines ; les sciences médicales se trouvant dans une position intermédiaire. Dans le secteur des sciences humaines, la valorisation de cette tâche apparaît même en cinquième position après les services internes et les services (externes) à la communauté.

Aucune divergence statistiquement significative entre les secteurs n'est décelable pour les tâches de services internes et d'information et de perfectionnement professionnel. En revanche, des différences non négligeables apparaissent pour la tâche de services à la communauté externe. En effet, plus que les autres, ce sont les académiques des sciences médicales qui perçoivent cette tâche comme moins valorisée au sein de l'UCL. Ce résultat peut sembler paradoxal puisque le secteur médical constitue celui qui consacre le plus de temps aux services externes ; on peut présumer que les académiques de ce secteur ont l'impression que cette mission soit plutôt méconnue voire dévalorisée au sein de l'université dans son ensemble.

A titre illustratif, nous présentons dans le tableau suivant une analyse plus détaillée concernant les dix facultés de l'UCL.

Tableau 7 : degré moyen de valorisation institutionnelle pour chacune des tâches : situation par faculté

Tâches	UCL	AGRO	SC	FSA	DRT	ESPO	FLTR	PSP	TECO	ISP	MD	valeur F	P
Recherche	1,8	1,5	1,8	1,4	2,0	2,1	2,1	1,2	2,2	1,1	2,1	2,12	0,03
N	277	22	44	38	11	46	27	13	8	7	61		
Enseignement	2,6	2,9	2,6	2,7	3,1	2,7	2,5	2,0	1,3	2,5	2,6	1,50	N.S.
N	276	22	43	38	11	46	26	13	8	7	62		
Superv. trav. rech. étud.	3,3	3,3	2,7	3,1	4,3	3,7	3,8	2,7	2,3	3,1	3,3	3,32	0,001
N	275	22	43	37	11	46	27	13	8	7	61		
Services internes	3,3	3,8	2,9	3,7	4,2	2,8	3,5	3,1	2,3	3,0	3,4	2,50	0,01
N	270	22	43	38	11	45	28	13	8	7	57		
Services externes	3,6	4,1	3,1	4,2	3,9	3,3	3,8	3,3	2,2	4,0	4,1	4,12	0,0001
N	267	21	44	38	11	44	27	13	8	6	55		
informat. perfec-tionnt.	4,1	4,1	3,7	4,5	4,1	4,5	4,3	3,4	3,0	3,8	4,0	1,97	0,05
N	260	21	40	37	10	42	26	13	8	6	57		

Toutes les facultés, à l'exception de la théologie (TECO, n=8) considèrent que l'institution (UCL) valorise davantage la recherche que l'enseignement. Le modèle est clairement perçu par neuf facultés sur dix et pourrait constituer un élément d'homogénéité culturelle au sein de l'université. Toutefois, les analyses de variance indiquent des valeurs atteignant un seuil statistiquement significatif pour cinq dimensions sur six : seuls les scores de valorisation institutionnelle concernant l'enseignement paraissent être homogènes entre les facultés. Il ne nous

paraît pas aisé ni même souhaitable, à ce moment, d'interpréter ces données : d'une part, parce que quatre facultés sur dix sont faiblement représentées dans l'échantillon (N = 13) dont l'une (TECO) obtient des scores éloignés de la moyenne générale dans les six dimensions, d'autre part, parce que nous ne disposons pas encore à ce stade-ci de l'étude de suffisamment de données qui permettent de recouper et de donner sens aux différences observées.



Valorisations départementales perçues

Poursuivons notre analyse par l'examen des scores de valorisation départementale, c'est-à-dire le degré selon lequel chacune des six tâches recouvrant la fonction de professeur d'université est perçue comme valorisée (ou non) par le département d'appartenance (et non plus par l'UCL comme pour la valorisation institutionnelle). Au moment de l'enquête, l'UCL comptait 47 départements ; la taille de l'échantillon ne permettant pas de comparer les départements, nous avons agrégé au tableau 8 les données pour l'ensemble de l'UCL et pour chacun des trois grands secteurs (sciences naturelles : 14 départements, sciences humaines : 20, sciences médicales : 13). Les données agrégées par faculté¹⁸ sont reprises au tableau 9.

¹⁸La répartition des départements par faculté est la suivante : AGRO (3), SC (5), FSA (6), ESPO (5), DRT (5), PSP (3), FLTR (5), TECO (1), ISP (1) et MD (13).

L'examen du tableau 8 montre que si l'ordre des tâches valorisées par les départements est grosso modo le même que l'ordre des tâches valorisées par l'UCL (cfr. tableau 6 : recherche, enseignement, supervision des travaux des étudiants, services internes, externes et enfin perfectionnement), les écarts entre les scores sont intéressants à considérer. Alors que la recherche était nettement plus perçue comme valorisée par l'UCL que ne l'était l'enseignement (1,8 pour 2,6 sur une échelle à 6 degrés), les répondants, pris dans leur ensemble, ne perçoivent qu'une faible différence lorsqu'il s'agit de la valorisation départementale (2,3 pour la recherche et 2,5 pour l'enseignement). La supervision des travaux de recherche paraît plus valorisée par le département que par l'UCL (3 au lieu de 3,3) ; inversement, les services paraissent moins valorisés par le département que par l'UCL (internes : 3,7 au lieu de 3,3 ; externes : 3,9 au lieu de 3,6).

Tableau 8 : degré moyen de valorisation départementale pour chacune des tâches : situation à l'UCL et par secteur

Tâches	UCL	Sciences naturelles	Sciences humaines	Sciences médicales	valeur F	P
recherche	2,3	1,9	2,5	2,8	6,70	0,002
enseignement	2,5	2,7	2,2	2,7	4,95	0,008
supervision des travaux de recherche des étudiants	3,0	2,6	3,1	3,2	5,07	0,007
services internes	3,7	3,8	3,6	3,9	0,86	N.S.
services à la communauté externe	3,9	4,1	3,7	3,6	2,66	N.S.
information et perfectionnement professionnels	4,3	4,1	4,4	4,4	0,96	N.S.

Des différences statistiquement significatives entre les trois secteurs sont constatées pour trois des six tâches : ainsi les académiques du secteur des sciences naturelles valorisent nettement plus (au travers de la culture départementale) les tâches de recherche et de supervision des travaux de recherche des étudiants que ne le font leurs homologues des autres secteurs. Par contre, les académiques des sciences humaines valorisent nettement plus (au travers de la culture départementale) la tâche d'enseignement que leurs collègues des autres secteurs.

Ces résultats sont essentiels : en effet, le modèle de valorisation institutionnelle (primauté marquée de la recherche sur l'enseignement) qui était partagé par toute l'université (sauf TECO), est, en terme de culture départementale, le modèle du seul secteur des sciences naturelles. En effet, l'ordre est même inversé en ce qui concerne le secteur des sciences humaines (légère primauté de l'enseignement sur la recherche : 2,2 pour 2,5) et pour le secteur des sciences médicales (niveau voisin de valorisation départementale pour l'enseignement 2,7 et pour la recherche 2,8). On peut en déduire une situation de plus grande cohérence entre les modèles culturels perçus suivant que l'on se trouve en sciences naturelles, puis en sciences médicales et enfin en sciences humaines où l'on peut même inférer une discordance entre les modèles suivant qu'ils sont perçus comme liés à l'UCL ou au département d'appartenance. Il faudra tenir compte de ce gradient, lorsque l'on examinera les scores obtenus aux échelles de préférence et de satisfaction, ainsi qu'aux corrélations calculées avec les scores de

priorisation effective (estimation en pourcentage de temps consacré aux différentes tâches). Enfin, il est intéressant de mettre en regard de ces données des observations issues du terrain. Ainsi, dans l'histoire récente de l'UCL, la communauté universitaire est intervenue (par le biais d'un vote au sein du conseil académique) dans le processus de désignation du recteur à deux reprises (trois si l'on inclut la redésignation du premier recteur nommé suivant cette procédure) : à chaque fois, un professeur issu du secteur des sciences naturelles a obtenu un score bien plus élevé (signe d'un consensus qui dépasse ce seul secteur) que le deuxième, issu dans un cas du secteur des sciences médicales et dans l'autre des sciences humaines.

Signalons également que ces degrés moyens de valorisations départementales sont cohérents avec les observations de Parsons et Platt (1968, cités par Bernard, 1991) selon lesquelles les professeurs des sciences naturelles jugeaient la recherche trois fois plus importante que l'enseignement tandis que les professeurs des sciences humaines considéraient l'enseignement aussi important que la recherche. L'on s'attendait à ce qu'en sciences médicales, les services à la société soient davantage valorisés qu'il ne le sont dans les autres secteurs : le résultat est obtenu, mais n'est pas statistiquement significatif. De même, l'on ne constate pas de différences significatives entre les secteurs, concernant la valorisation départementale des tâches "services internes" et "information et perfectionnement professionnels". L'examen des scores facultaires devrait permettre de préciser nos analyses.

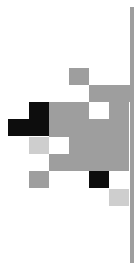


Tableau 9 : degré moyen de valorisation départementale pour chacune des tâches : situation par faculté

Tâches	UCL	AGRO	SC	FSA	ESPO	DRT	PSP	FLTR	TECO	ISP	MD	valeur F	p
Recherche	2,3	2,5	2,0	1,6	2,5	2,4	1,5	3,1	2,5	2,1	2,8	3,26	0,001
N	277	22	44	38	45	11	13	27	8	7	62		
Enseignement	2,5	2,9	2,9	2,5	2,4	2,3	2,2	2,2	1,3	2,1	2,7	1,93	0,05
N	277	22	43	38	46	11	13	27	8	7	62		
Superv. trav. rech. étud.	3,0	3,3	2,2	2,5	3,2	4,0	2,6	3,6	1,7	2,2	3,2	4,57	0,0001
N	271	22	41	38	45	11	13	26	8	7	60		
Services internes	3,7	3,4	3,9	3,9	3,4	4,2	3,3	3,9	3,7	3,5	3,9	1,08	N.S.
N	269	22	42	38	43	11	13	28	8	7	57		
Services externes	3,9	3,8	4,2	4,2	3,6	3,4	3,1	4,6	3,0	4,0	3,6	2,37	0,02
N	265	21	42	38	46	11	11	26	8	6	56		
informat. perfectionnt.	4,3	4,1	4,2	4,7	4,5	4,7	3,1	5,0	4,0	4,3	4,1	2,43	0,02
N	260	21	39	37	42	10	13	27	8	6	57		

Les résultats concernant les valorisations départementales perçues par les académiques (tableau 9) présentent une forte hétérogénéité entre les facultés, puisque des différences statistiquement significatives sont obtenues pour cinq dimensions sur six ; seule la tâche "services internes" génère des scores de valorisation départementale homogènes entre les facultés. Cependant, il importe de relativiser le degré de signification des tests lorsque des facultés moins représentées dans l'échantillon (TECO et ISP) sont distantes de la moyenne générale. Néanmoins, la présentation et la discussion des résultats se justifient à titre heuristique.

En ce qui concerne la dimension recherche, les résultats de l'analyse de variance sont hautement significatifs ; par contre, le test Student-Newman-Keuls ne permet pas d'identifier d'ensembles homogènes différents de facultés. Signalons, toutefois, les scores élevés de valorisation départementale en psychologie et sciences de l'éducation et en sciences appliquées ; les scores les plus faibles, étant

caractéristiques de la philosophie et lettres (surtout) et de la médecine. Pour la dimension enseignement, les différences sont statistiquement significatives. Le test Student-Newman-Keuls permet d'identifier trois ensembles différents. Le premier regroupe les facultés des sciences, des sciences agronomiques et de médecine, qui montrent une sous-valorisation de l'enseignement. Le second ne comprend que la Faculté de théologie, qui valorise l'enseignement plus que toute autre faculté. Enfin, le troisième groupe, intermédiaire, comprend les autres facultés.

Nous avons mis en évidence précédemment que la primauté de la recherche sur l'enseignement constituait à la fois le modèle de valorisation *institutionnelle* (UCL) partagé par neuf facultés sur dix (à l'exception de TECO) et le modèle de valorisation *départementale* du seul secteur des sciences naturelles par opposition aux deux autres secteurs de l'université. Qu'en est-il des facultés ? Ce modèle se retrouve clairement pour chacune des trois facultés

du secteur des sciences naturelles : sciences (2 & 2,9), sciences appliquées (1,6 & 2,5), sciences agronomiques (2,5 & 2,9). La faculté de psychologie et des sciences de l'éducation rejoint clairement ce groupe (1,5 & 2,2) ; il importe toutefois de considérer le relatif petit nombre de répondants (treize) de nature à poser un problème de représentativité par rapport aux trois départements de nature hétérogène (clinique, expérimental, éducation) qui composent cette faculté. Il importe néanmoins de relever cette référence marquée, au sein de la faculté PSP, au modèle dominant dans les disciplines dites *scientifiques*.

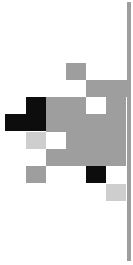
Deux facultés présentent un modèle clairement opposé où l'on constate une primauté de l'enseignement sur la recherche : philosophie et lettres (3,1 pour la recherche et 2,2 pour l'enseignement), théologie et droit canonique (2,5 & 1,3). Faut-il chercher une compréhension de ce phénomène, du côté de la tradition scolastique, de l'importance du *verbe*, et de la relation au maître, dans la formation à la recherche ? Toujours est-il qu'on peut penser qu'il s'agit là de l'expression des spécificités des matrices disciplinaires, au sens défini par Kuhn (1962), telles qu'elles se traduisent au niveau des valeurs (primauté de l'enseignement) et des paradigmes (modèles d'enseignement). De fait, la situation de ces deux facultés est toutefois différente. La faculté de théologie présente un modèle de valorisation *institutionnelle* (primauté de l'enseignement 1,3 sur la recherche 2,2) tout à fait minoritaire à l'UCL, mais tout à fait similaire et cohérent avec son modèle de valorisation *départementale* (qui dans ce cas se confond avec le modèle facultaire puisqu'il n'y a qu'un département en TECO) : on constate un décalage marqué par rapport aux autres composantes de l'université, lié à une grande cohérence interne qui traduit sans doute une forte identité disciplinaire, ou facultaire, ou une distance aux autres facultés qui seraient perçues comme séculières. Une approche qualitative permettrait sans doute de fortifier l'une ou l'autre de ces alternatives ; par ailleurs, il importe de ne pas oublier que ces hypothèses reposent sur un petit nombre d'observations (huit répondants). La situation de la faculté de philosophie et lettres apparaît très différente, car elle rejoint le modèle de valorisation *institutionnelle* dominant à l'université (primauté de la recherche 2,1 sur l'enseignement 2,5) tout en "conservant" un modèle de valorisation *départementale* qui lui est opposé. Le déca-

lage est ici *interne*, il s'inscrit dans le paysage culturel de la faculté et pourrait se traduire dans les indicateurs de préférence et de satisfaction.

Les quatre dernières facultés présentent le modèle de valorisation *institutionnelle* dominant à l'UCL, à savoir la primauté de la recherche sur l'enseignement (ESPO : 2,1 & 2,7 ; DRT : 2,0 & 3,1 ; ISP : 1,1 & 2,5 ; MD 2,1 & 2,6), et un modèle de valorisation *départementale* qui s'en démarque assez nettement dans la mesure où recherche et enseignement apparaissent également valorisés (ESPO : 2,5 & 2,4 ; DRT 2,4 & 2,3 ; ISP 2,1 & 2,1 ; MD 2,8 & 2,7). Il paraît périlleux, à ce moment, d'émettre des hypothèses précises permettant d'appréhender ces phénomènes.

Par contre, il est possible de tirer des constatations en matière d'homogénéité culturelle au sein des trois grands secteurs scientifiques de l'UCL. Les données présentent un secteur des sciences naturelles très homogène sous ce rapport : les professeurs de chacune des trois facultés perçoivent une primauté nette de la valorisation de la recherche sur la valorisation de l'enseignement tant de la part de l'UCL que de leur département. À l'opposé, le secteur des sciences humaines paraît très hétérogène : la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation semble partager le même modèle¹⁹ que celui du secteur des sciences naturelles ; la faculté de théologie et de droit canonique présente un modèle radicalement inverse ; la faculté de philosophie et lettres présente, à la fois, le modèle de valorisation *institutionnelle* dominant à l'UCL et un modèle de valorisation *départementale* opposé ; les trois autres facultés (ESPO, DRT, ISP) présentent un modèle de valorisation *départementale* intermédiaire. En ce qui concerne le secteur des sciences médicales qui comprend la seule faculté de médecine, il faudrait recourir à la comparaison entre les départements pour évaluer le caractère homogène ou hétérogène des modèles culturels. Une telle comparaison nécessiterait sans doute le recours à d'autres méthodes de recherche que celles adoptées dans le cadre de ce travail. Il serait également souhaita-

¹⁹Au Royaume-Uni, les filières d'étude organisées par les départements de psychologie sont répertoriées à la fois dans le secteur des sciences et dans celui des sciences humaines.



ble de mener une pareille étude au sein d'une faculté aussi diversifiée qu'ESPO (sciences politiques, économiques et sociales).

Poursuivons l'analyse du tableau 9 où, comme pour les dimensions de recherche et d'enseignement, on constate une hétérogénéité très marquée, entre les facultés, des scores de valorisation départementale concernant la tâche de supervision des travaux de recherche des étudiants. Le test de Student-Newman-Keuls permet de distinguer deux groupes homogènes. Un premier groupe, caractérisé par une forte valorisation départementale, comprend outre les facultés des sciences et des sciences appliquées, celles de psychologie, de philosophie et de théologie ; la fonction tutoriale d'initiation à la recherche y serait très présente. Un second groupe, caractérisé par une moins forte valorisation départementale, comprend les facultés de médecine, de sciences politiques, économiques et sociales, d'agronomie, de philosophie et lettres, et, enfin, de droit, où la valorisation de la tâche de supervision des travaux de recherche des étudiants apparaît la plus faible.

La tâche de services internes se distingue des précédentes dans la mesure où les différences entre les facultés ne sont pas statistiquement significatives. De fait, les académiques de l'UCL ont tendance à attribuer la même valorisation départementale à cette tâche de services internes, quelle que soit leur appartenance facultaire. Le tableau 2 indiquait également une homogénéité entre les facultés concernant la proportion de temps consacrée à cette tâche de services internes à l'institution. Cette homogénéité des scores de valorisation départementale et de priorisation effective traduit sans doute une perception des contraintes administratives touchant l'ensemble du corps académique, sans distinction de discipline, et imposant une charge de travail de gestion relativement similaire selon les facultés et les départements d'appartenance.

Pour ce qui est de la tâche de services à la communauté externe, les facultés diffèrent significativement entre elles. Le test de Newman-Keuls ne permet pas la mise en évidence de groupes homogènes

différents. Toutefois, nous pouvons observer que les facultés où la valorisation départementale des services externes à l'université est la plus élevée, à savoir celles de psychologie, de théologie, de droit, de médecine, des sciences économiques, sociales et politiques, correspondent à des facultés plus directement concernées par le développement de professions dans la société. En outre, en faisant écho aux théories structuro-fonctionnalistes (Bourdieu, 1984), on pourrait émettre l'hypothèse que la situation de ces facultés du point de vue de la valorisation départementale des activités de services à la communauté externe correspond à la possibilité, dans ces facultés, d'une consécration académique basée sur l'accumulation de capital social réalisée à l'interface de l'université et de l'environnement professionnel. La valorisation départementale des services externes est la plus faible dans la faculté de philosophie et lettres ainsi que dans celles des sciences et des sciences appliquées. Le monde culturel de ces facultés serait moins ouvert aux préoccupations de la société civile. Si l'on considère la conjoncture actuelle de l'enseignement secondaire dans la Communauté française de Belgique, il est inquiétant de constater que les deux facultés, principales pourvoyeuses d'enseignants dans le secondaire, à savoir la philosophie et lettres et les sciences, présentent la valorisation départementale la moins marquée pour les services à la société.

L'analyse de variance sur la dimension information et perfectionnement professionnels montre des différences statistiquement significatives entre les facultés. Le test de Newman-Keuls ne permet toutefois pas de distinguer des groupes homogènes différents. La valorisation départementale de cette dimension est nettement la plus forte au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et la plus faible en philosophie et lettres. Ces deux facultés se situent également aux deux extrêmes de la distribution des moyennes facultaires des six scores de valorisation départementale ; cela pourrait être un indicateur de forte cohérence départementale (prégnance de la culture départementale) dans le cas de PSP (2,6) et de TECO (2,7) et de faible prégnance de la culture départementale dans le cas de FLTR (3,7).

Valorisations institutionnelle et départementale des tâches et priorisation effective

Nous avons présenté et discuté les *patterns* de valorisations institutionnelle et départementale concernant les tâches d'enseignement et de recherche (primauté de l'une par rapport à l'autre), tels qu'ils apparaissent pour les trois secteurs de l'UCL et les dix facultés et nous avons relevé des situations contrastées suivant les secteurs et les facultés. Il nous semble pertinent d'examiner également au niveau de l'ensemble de l'échantillon et pour chacune

des six dimensions le degré de corrélation entre les deux types de valorisation. En effet, des contradictions peuvent apparaître entre les objectifs définis comme prioritaires par l'institution universitaire et ceux privilégiés par la discipline. Ces divergences pourraient alors être à l'origine de tensions chez les professeurs. Le tableau 10 présente les coefficients de corrélation de Spearman, pour l'ensemble de la sous-population des répondants à l'enquête.

Tableau 10 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les scores de valorisations départementale et institutionnelle

Tâches	r	p
enseignement	0,47	0,0001
recherche	0,36	0,0001
supervision des travaux de recherche des étudiants	0,61	0,0001
services à la communauté externe	0,39	0,0001
services internes	0,44	0,0001
information et perfectionnement professionnels	0,57	0,0001

Nous observons des coefficients de corrélation assez élevés. Le caractère statistiquement très significatif des corrélations était attendu : il n'eut pas été raisonnable de s'attendre à ce qu'apparaisse dans un échantillon de plus de 270 professeurs d'une même université une indépendance statistique entre des perceptions de valorisations institutionnelle (UCL) et départementale. Les cultures départementales sont par conséquent globalement perçues par les académiques comme des sous-cultures de l'université, reliées à une culture universitaire qui traverse et dépasse plus que vraisemblablement l'UCL. Toutefois, il est intéressant de constater que le coefficient le plus bas, c'est-à-dire prêtant le plus à controverse ou à dissonance, est obtenu pour la dimension recherche : $r = 0,36$, soit 13% de variance commune (r^2), à comparer avec le r de 0,61 (37% de variance commune) pour la tâche supervision des travaux de recherche des étudiants et avec le r de 0,47 (22% de variance) pour la dimension enseignement.

Il convient maintenant d'examiner dans quelle mesure la proportion de temps que les académiques estiment consacrer à chacune des six tâches que comprend leur fonction de professeur d'université est en concordance avec les valorisations institutionnelle et départementale perçues par eux. Nous avons constaté que des différences pouvaient exister entre les communautés disciplinaires en matière de valorisation des diverses tâches académiques ; il s'agit à présent d'analyser les liens (corrélations) entre les scores de valorisation et les scores de priorisation effective. En effet, selon Thévenet (1992), l'implication traduit la cohérence entre le système de valeurs de la personne et celui de l'entreprise, elle résulte d'un processus et suggère une action. Il est dès lors légitime de postuler que si une relation positive est observée entre les priorisations effectives et les valorisations perçues, elle peut être le signe d'une congruence (c'est-à-dire un degré d'accord, de cohérence) entre l'institution ou le département et le professeur.



Le tableau 11 reprend les corrélations (coefficient de Pearson) entre les scores de priorisation effective (un score élevé correspond à un fort degré de priorisation) et les scores de valorisation institutionnelle et départementale (un score élevé correspond

à un faible degré de valorisation). En conséquence, dans ce tableau, la correspondance positive entre priorisation et valorisation s'exprime par une *corrélation négative* et inversement.

Tableau 11 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les % de temps estimé pour chacune des tâches et les valorisations institutionnelle et départementale

Tâches	Valorisation institutionnelle		Valorisation départementale		N
	r	p	r	p	
enseignement	0,20	0,0005	0,11	N.S.	268
recherche	0,08	N.S.	-0,06	N.S.	268
supervision des travaux de recherche étud	0,08	N.S.	0,09	N.S.	263
services à la communauté externe	0,01	N.S.	-0,23	0,0001	255
services internes	-0,03	N.S.	-0,11	N.S.	258
information et perfectionnement profess.	0,07	N.S.	0,07	N.S.	250

Il est frappant, voire surprenant, de constater la faiblesse des corrélations tant pour la valorisation départementale que pour la valorisation institutionnelle. Il y aurait une indépendance, au sein de la sous-population des répondants, entre la proportion de temps que les académiques estiment consacrer à leurs tâches et la manière dont ils perçoivent la valorisation de ces mêmes tâches au sein de l'UCL et au sein de leur département. Comme ce résultat s'appuie sur un nombre de sujet relativement conséquent pour une telle étude (plus de 270), et que, par ailleurs, nous avons à notre disposition de nombreux indicateurs d'une grande fiabilité et cohérence des résultats au questionnaire, il nous semble que ce résultat indique une grande autonomie du professeur d'université dans son investissement quantitatif déclaré aux différentes composantes de son activité professionnelle par rapport aux valorisations institutionnelle et départementale qu'il déclare percevoir. En effet, il ne nous paraît pas crédible, en regard de notre cadre théorique et des données issues de la littérature scientifique spécifique, de penser que l'activité du professeur d'université soit mécaniquement liée aux contraintes de son environnement de travail et que ces contraintes soient distribuées aléatoire-

ment par rapport aux valorisations départementales et institutionnelles. Aussi, nous devons nous attendre à ce que l'on constate une correspondance positive entre la priorisation effective, la préférence personnelle et la satisfaction exprimées pour les différentes activités professionnelles.

Une corrélation de 0,20 (qui indique, en fait, une correspondance négative) est obtenue entre priorisation effective et valorisation institutionnelle de la tâche d'enseignement. Cette corrélation, bien que statistiquement significative (par rapport au hasard) est modérée puisqu'elle ne correspond qu'à 4% de variance commune (r^2). Il y aurait donc une relation très modérée quoique significative entre le fait de consacrer davantage de temps à l'activité d'enseignement et la perception d'une moindre valorisation de cette tâche à l'UCL ; entre le fait de consacrer moins de temps à l'activité d'enseignement et la perception d'une plus forte valorisation de cette tâche à l'UCL. Il est probable que les académiques qui consacrent davantage de temps à l'activité d'enseignement ne se sentent pas reconnus ni valorisés par l'institution et que, inversement ceux qui consacrent moins de temps à cette tâche estiment qu'elle est trop valorisée à l'UCL.

Une corrélation de -0,23 (qui indique donc, comme nous l'avons expliqué plus haut, une correspondance positive) est obtenue entre priorisation effective et valorisation départementale de la tâche de services à la communauté externe. Cette corrélation, bien que statistiquement significative (par rapport au hasard) est modérée puisqu'elle ne correspond qu'à 5% de variance commune. Il se pourrait que cette dimension de la fonction de professeur

d'université, moins évidente pour les académiques en termes de résultat du processus de socialisation, donne lieu à un processus de réassurance, d'élaboration d'une cohérence cognitive avec l'environnement proche, à savoir le département. De telles hypothèses sont difficilement vérifiables ; il importe de mener d'autres études en vue d'étayer de pareilles observations.

7. Les préférences des professeurs concernant leurs tâches

Après avoir traité des valorisations institutionnelle et départementale perçues par les professeurs d'université concernant les différentes dimensions de leur activité professionnelle, nous aborderons, dans ce chapitre, les préférences personnelles que les répondants à l'enquête accordent aux six tâches censées définir leur activité professionnelle. Les scores de préférence seront mis en relation avec les valorisations institutionnelle et départementale, ainsi qu'avec le temps (exprimé en proportions) que les répondants déclarent consacrer aux six tâches qui composent leur fonction et que nous considérons comme correspondant à la priorité effective qui leur est donnée.

En postulant que les goûts et les préférences des

membres d'un groupe social sont liés à la culture de ce groupe, on peut envisager d'approcher le contenu des cultures disciplinaires en analysant les inclinations des membres des communautés académiques. Nous nous sommes donc centrés sur les préférences exprimées par les professeurs en regard des six types d'activités professionnelles. Les académiques ont été invités à préciser leur degré de préférence, sur une échelle à six positions (allant d'un degré de préférence élevé coté "1", à un degré de préférence faible coté "6") vis-à-vis de chacune de ces activités. Les scores de préférence ou de *valorisation personnelle* ont été calculés pour l'UCL et chacun des trois grands secteurs scientifiques (tableau 12) ainsi que pour les dix facultés (tableau 13).



Tableau 12 : degré moyen de préférence pour chacune des tâches : situation à l'UCL et par secteur

Tâches	UCL	Sciences naturelles	Sciences humaines	Sciences médicales	valeur F	p
recherche	1,4	1,4	1,4	1,5	0,57	N.S.
enseignement	1,8	1,9	1,7	1,9	1,78	N.S.
supervision des travaux de recherche étud.	2,4	2,1	2,7	2,4	8,25	0,001
information et perfectionnement profess.	2,6	2,9	2,8	2,0	6,24	0,003
services à la communauté externe	3,2	3,5	3,0	3,0	3,61	0,03
services internes	4,1	4,1	4,2	3,9	1,28	N.S.

L'examen du tableau 12 montre que la recherche constitue de façon claire la dimension préférée (1,4) par l'ensemble des répondants à l'enquête, immédiatement suivie par la dimension enseignement (1,8). Ces deux scores de valorisation personnelle sont plus marqués que les scores de valorisation institutionnelle (1,8 pour la recherche et 2,6 pour l'enseignement) et que les scores de valorisation départementale (2,3 pour la recherche et 2,5 pour l'enseignement), l'échelle étant la même. On se trouve devant le socle identitaire d'une profession académique : un intérêt personnel partagé très marqué pour la recherche mais également pour l'enseignement. En effet, ces scores de préférence personnelle concernant la recherche et l'enseignement sont très homogènes pour les trois grands secteurs (tableau 12) ainsi que pour les dix facultés (tableau 13). Cette homogénéité de ces scores de valorisation personnelle est bien plus forte que les scores correspondants de valorisation institutionnelle et départementale, qui présentaient, en outre, des différences statistiquement significatives entre les secteurs et les facultés. Effectivement, pour les trois secteurs (tableau 12) et pour les dix facultés (tableau 13), l'intérêt pour la recherche vient toujours en tête, suivi de près par l'intérêt pour l'ensei-

gnement, dont les scores sectoriels et facultaires sont toujours égaux ou inférieurs à la valeur 2 (sur une échelle à six points).

La troisième dimension (après la recherche et l'enseignement) rencontrant le plus les préférences individuelles au sein de notre population est "la supervision des travaux de recherche des étudiants". Cette dimension arrivait également en troisième position pour les scores de valorisations institutionnelle et départementale ; toutefois l'intensité de la valorisation personnelle (2,4) est plus forte que pour la valorisation perçue au sein des départements (3,0) et de l'UCL (3,3). Les professeurs d'université dans leur ensemble apprécient cette fonction de conduite des travaux de recherche des étudiants et des jeunes chercheurs. Toutefois, des différences statistiquement significatives apparaissent entre les trois secteurs, comme l'indique le tableau 12. Dans le secteur des sciences naturelles, cette fonction est quasiment aussi valorisée (2,1) que la fonction enseignement (1,9) et fait certainement partie du socle identitaire d'une profession académique en sciences naturelles qui intègre ces trois premières fonctions, nous renvoyant à l'image du professeur d'université qui travaille (dans) et dirige un *laboratoire*.

Les professeurs du secteur des sciences humaines sont plus éloignés de cette image que les professeurs des sciences médicales qui occupent une position intermédiaire.

La quatrième dimension rencontrant le plus les préférences individuelles au sein de notre population de répondants est "l'information et le perfectionnement professionnels". En regard des faibles scores de valorisations institutionnelle (4,1) et départementale (4,3) qui situaient cette dimension en dernière position, les scores de préférences personnelles sont fort élevés (2,6), particulièrement dans le secteur des sciences médicales, où cette fonction est quasiment aussi valorisée (2,0) que la fonction enseignement (1,9) et fait certainement partie du socle identitaire d'une profession académique en sciences médicales qui intègre une dimension professionnelle à la recherche et l'enseignement, nous renvoyant à l'image d'un professeur d'université *médecin*, œuvrant dans un hôpital universitaire entouré de ses assistants qu'il forme tant à la recherche qu'à l'exercice professionnel. Les deux autres secteurs scientifiques (naturelles et humaines) se différencient de manière statistiquement significative du secteur des sciences médicales, tout en situant de manière caractérisée cette dimension "information et perfectionnement professionnels" en quatrième dimension, avant les fonctions de services externe et interne à l'institution universitaire.

La dimension "service à la communauté externe" vient en cinquième position des scores de préférences personnelles au sein de notre population. Toutefois, l'intensité de la valorisation personnelle (3,2) est plus marquée que celle des valorisations institutionnelle (3,6) et départementale (3,9). Les répon-

dants du secteur des sciences naturelles apprécient moins (la différence est statistiquement significative) cette dimension de leur fonction de professeur d'université, que ceux des deux autres secteurs. Ce résultat surprend quelque peu étant donné que deux facultés, sur les trois que comportent ce secteur, forment aux professions d'ingénieur, qui sont généralement perçues par le grand public comme motrices au sein de la société. L'analyse par faculté permettra d'approfondir cette question.

Enfin, l'ensemble de notre population et de chacun des trois secteurs marquent une préférence beaucoup moins marquée pour la dimension "services internes à l'université". Ce résultat homogène entre les secteurs (tableau 12) et les facultés (tableau 13), est d'autant plus significatif qu'il s'agit de la seule des six dimensions pour laquelle les scores de préférence personnelle (4,1) sont inférieurs aux scores de valorisations institutionnelle (3,3) et départementale (3,7). Incontestablement, l'on retrouve ici un trait central des *bureaucraties professionnelles* telles que définies par Mintzberg (1990) dans lesquelles les opérateurs *professionnels* hautement qualifiés et très autonomes répugnent aux tâches administratives et politiques qu'ils n'accomplissent que sous la contrainte, par esprit de service (identification à l'institution ou à la discipline), en lien avec le prestige social reconnu à certaines de ces fonctions, et/ou lorsque l'occupation de ces fonctions paraît favoriser quelque enjeu *politique* de nature disciplinaire ou personnel.

Nous poursuivons l'étude des préférences personnelles en comparant les scores obtenus pour chacune des dix facultés et présentés au tableau 13.



Tableau 13 : degré moyen de préférence pour chacune des tâches : situation par faculté

Tâches	UCL	AGRO	SC	FSA	ESPO	DRT	FLTR	PSP	TECO	ISP	MD	valeur F	p
Recherche	1,4	1,4	1,3	1,5	1,6	1,3	1,2	1,5	1,3	1,4	1,5	0,73	N.S.
N	280	22	44	38	47	11	28	13	8	7	62		
Enseignement	1,8	2,0	1,7	2,0	1,7	1,6	1,6	1,5	1,5	1,8	1,9	0,92	N.S.
N	280	22	44	38	47	11	28	13	8	7	62		
Superv. trav. rech. ét.	2,4	2,0	2,1	2,0	2,6	2,8	2,9	2,4	2,6	2,8	2,4	2,01	0,04
N	274	22	42	38	46	11	28	13	8	7	59		
Informat. perfectionnt.	2,6	2,3	2,5	3,5	2,8	2,9	2,9	2,0	3,5	2,4	2,0	3,32	0,0009
N	261	22	40	37	43	10	27	12	8	5	57		
Services externes	3,2	3,3	3,5	3,5	2,8	1,9	3,3	3,0	2,7	4,5	3,0	2,65	0,006
N	262	22	41	38	45	11	25	12	7	6	55		
Services internes	4,1	4,0	4,1	4,1	4,2	3,9	4,3	4,0	4,3	4,4	3,9	0,42	N.S.
N	273	22	42	38	46	11	28	13	8	7	58		

Comme nous l'avons déjà souligné, nous obtenons des scores homogènes pour trois des six dimensions : le rejet (la moindre préférence) des activités liées à la fonction de *services internes* à l'université, la préférence nettement marquée pour la fonction de recherche immédiatement suivie par celle d'enseignement. Le fait de retrouver cette structure de réponses au sein des dix facultés nous avait permis d'y situer un socle identitaire d'une profession académique : un intérêt personnel partagé très marqué pour la recherche mais également pour l'enseignement auquel on peut ajouter un rejet partagé des activités administratives de services internes à l'université. Un tel profil renforce la cohérence culturelle que nous avons déjà relevée au sein des facultés du secteur des sciences naturelles. Pour d'autres facultés, ce profil des préférences personnelles paraît dissonant avec les cultures départementales qui privilégiaient nettement l'enseignement à la recherche (philosophie et lettres ainsi que théologie et droit canon) et la perception

qu'ils avaient de la valorisation bien plus élevée de l'enseignement par rapport à la recherche au sein de l'UCL (théologie et droit canon). Pour cette dernière faculté, nous avons évoqué l'importance de la mission de *magistère* qu'ils paraissent percevoir de l'institution universitaire et ecclésiastique à leur égard. La dissonance peut alors être acceptée sur la base d'une contrainte perçue comme provenant d'autorités. Il se pourrait, toutefois, que la dissonance soit moins grande qu'il n'y paraisse et que la *recherche* dans ce domaine soit davantage marquée par un *paradigme* qui s'appuie sur le *verbe* alliant des sous-disciplines comme l'exégèse, l'apologétique et la pastorale. Pour une faculté davantage composite comme la philosophie et lettres, les hypothèses sont plus hasardeuses : assistons-nous à un changement de culture, porté par des personnes qui partagent une culture dominante à l'université, mais qui ne l'est pas encore dans leur secteur ? Ou bien, comme en théologie, peut-on émettre une hypothèse de type *paradigmatique*, liée

cette fois à la rhétorique, à la création littéraire et plus largement artistique (les 7 arts du moyen âge) ?

Les différences statistiquement significatives entre les facultés obtenues sur les trois autres dimensions du modèle (supervision des travaux de recherche des étudiants, information et perfectionnement professionnels, services à la communauté externe) permettent une déclinaison, selon les facultés, du socle identitaire commun de la fonction de professeur d'université.

Ainsi, le socle identitaire d'une profession académique en sciences naturelles qui intègre une préférence marquée pour les trois premières fonctions (recherche, enseignement et supervision des travaux de recherche des étudiants) caractérise chacune des trois facultés qui composent ce secteur scientifique (agronomie, sciences appliquées et sciences) et les distingue des autres facultés.

Par ailleurs, le socle identitaire d'une profession académique en sciences médicales qui, en terme de préférences, intègre une fonction professionnelle à la recherche et l'enseignement caractérise forcément la faculté de médecine puisque celle-ci se confond avec le secteur des sciences médicales ; toutefois l'examen du tableau 13, indique une similitude du score de préférences personnelles obtenu par la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à la dimension "information et perfectionnement professionnels" ; si un tel résultat était confirmé sur une population plus grande (12 répondants à cet item pour PSP), cette faculté partagerait ce que nous avons appelé "socle identitaire d'une profession académique en sciences médicales". Il est à remarquer, que les facultés de médecine et de psychologie sont les seules qui organisent à l'UCL une année complète de stages intégrée au curriculum de deuxième cycle de leur formation de base. Les professeurs de ces deux facultés sont directement exposés à une demande d'information et de perfectionnement professionnels en liaison avec l'évolution des professions médicales et psychologiques dans la société.

Si l'on considère la dimension "services à la communauté externe", une faculté se différencie de manière statistiquement significative des autres, à savoir la faculté de droit dont les membres mani-

festent un score de préférence bien plus marquée à cette activité professionnelle (1,9 par rapport à un score moyen de 3,2 pour l'UCL). Si un tel résultat était confirmé dans une autre étude incluant un nombre plus important de répondants (nos données ne se basent que sur onze répondants), on pourrait émettre l'hypothèse d'un socle identitaire d'une profession académique en sciences juridiques qui, en terme de préférences, intègre une fonction de services à la communauté externe aux dimensions de recherche et d'enseignement à l'université. Il est vraisemblable que l'on retrouve davantage de juristes dans les sphères politique et administrative de l'état et que les facultés de droit soient régulièrement interpellées par la société pour interpréter la jurisprudence et intervenir comme garant dans le fonctionnement des institutions (dernier exemple en date pour la Belgique : la présence de professeurs d'université au sein du conseil supérieur de la magistrature). Les caractéristiques mises en évidence pour ce socle identitaire en sciences juridiques sont cohérentes avec les théories structuro-fonctionnalistes (Bourdieu, 1984). De fait, ces théories insistent sur l'importance des ressources de type social en faculté de droit. L'accumulation de ces ressources, source de légitimité académique dans cette faculté, peut se concevoir comme le résultat de l'investissement dans des activités de service réalisées dans des réseaux extérieurs à l'université.

Nous ne nous risquons pas à interpréter les scores de préférences des facultés de théologie (TECO) et de philosophie (ISP), trop peu représentées dans notre population de répondants. Par ailleurs, les facultés de sciences économiques, sociales et politiques (ESPO) et de philosophie et lettres (FLTR) ne se différencient pas significativement des autres facultés, en termes de scores de préférences personnelles. De caractère composite, leur niveau facultaire masque vraisemblablement des différences entre les nombreuses disciplines qui les composent ; la même remarque vaut également, bien entendu, pour la faculté de médecine.

L'examen des résultats relatifs aux préférences personnelles, couplés aux valorisations que les académiques attribuent à leur discipline d'une part, et à l'institution, d'autre part, permet de tirer des conclu-



sions en matière d'identification de socles identitaires de diverses professions académiques telles qu'ils peuvent s'exprimer au sein des différentes facultés. La diversité de ces socles fait écho aux théories déjà abordées précédemment concernant l'existence de particularismes disciplinaires dans l'université. Par ailleurs, les résultats semblent indi-

quer, au niveau collectif, une certaine cohérence entre les valorisations départementales et institutionnelles perçues et les valorisations personnelles. Des traitements complémentaires corrélationnels sont cependant nécessaires pour vérifier cette congruence.

Préférence concernant les tâches et valorisations institutionnelle et départementale

On peut raisonnablement penser que les préférences personnelles des académiques et leur gestion des activités ne sont pas complètement étrangères aux valeurs véhiculées au sein de leur communauté disciplinaire et de la communauté universitaire dans son ensemble. Comme l'indiquent notamment Bertrand (1993) et Guyot (1998), ces valeurs déterminent en partie le contenu et la gestion des différentes tâches professorales. A la lumière des résultats déjà obtenus, nous pouvons nous demander si les distributions des scores de préférence des professeurs sont en adéquation avec les distributions des scores de valorisations institutionnelle et départementale perçues. Existe-t-il une corres-

pondance systématique entre ces différents éléments au niveau individuel ?

Pour explorer ces liens, nous disposons, grâce à notre enquête, d'un certain nombre d'informations relatives aux préférences exprimées par les académiques par rapport aux six types d'activités, et aux valorisations perçues par ceux-ci au niveau, d'une part, de leur communauté disciplinaire, c'est-à-dire leur département, et d'autre part, de l'ensemble de la communauté universitaire, à savoir l'UCL. Le tableau 14 indique les différentes corrélations obtenues pour chacune des tâches.

Tableau 14 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les scores de préférence et de valorisations institutionnelle et départementale

Tâches	valorisation institutionnelle		valorisation départementale	
	r	p	r	p
enseignement	-0,13	0,021	0,05	N.S.
recherche	-0,16	0,005	0,08	N.S.
supervision des travaux de recherche des étudiants	0,26	0,0001	0,26	0,0001
services à la communauté externe	0,06	N.S.	0,29	0,0001
services internes	0,08	N.S.	0,11	N.S.
information et perfectionnement professionnels	-0,14	0,021	0,21	0,0006

D'une manière générale, les coefficients de Spearman calculés sur l'ensemble des académiques (n=280) ayant répondu au questionnaire, sont faibles, voire très faibles (aucun n'atteint le seuil de 0.30). La valeur statistiquement significative de certains coefficients (liée à la taille assez grande de l'échantillon) mérite cependant que l'on s'y attarde quelque peu, même si leur valeur explicative demeure très faible: p.ex. 2,5% (r^2) de variance expliquée pour un coefficient de -0,16 (r). La tendance générale est donc à la dissociation, à l'*indépendance* entre les scores de préférences personnelles et les scores de valorisations institutionnelles et départementales perçues par les professeurs. Toutefois, l'on observe davantage de congruence entre les préférences personnelles et les *cultures* départementales perçues (tous les coefficients sont positifs dont trois atteignent un seuil statistiquement significatif), qu'entre les préférences personnelles et la *culture* institutionnelle perçue (trois coefficients négatifs statistiquement significatifs).

En comparant les six dimensions de la fonction de professeur d'université, on constate que la dissonance est la plus forte (ou la congruence, la plus faible) pour les deux dimensions les plus valorisées, à savoir la recherche et l'enseignement

(coefficients négatifs significatifs concernant la valorisation institutionnelle, et proches de zéro concernant la valorisation départementale). Il est permis de penser que lorsqu'ils sont personnellement et directement impliqués (socle identitaire), les professeurs d'université émettent des jugements (préférences) davantage indépendants des injonctions (valorisations) qu'ils croient percevoir de leur département d'appartenance et bien plus encore de leur institution (UCL). Les coefficients obtenus pour la dimension "information et perfectionnement professionnels", (beaucoup plus valorisée personnellement, cfr. tableau 12) paraissent conforter cette hypothèse, en tout cas par rapport à l'institution. Cette autonomie (indépendance) des jugements personnels illustre bien la caractéristique *professionnelle* mise en évidence par l'approche contingente des organisations (Mintzberg, 1990 ; Bonami, 1998), à savoir l'importante décentralisation du processus de décision vers les lieux où des savoirs complexes sont mobilisés. Une telle interprétation pourrait être confortée par l'obtention de coefficients de corrélation plutôt élevés entre les scores de préférences personnelles et les mesures autorapportées concernant la proportion de temps consacrée aux six tâches. Ceci fait l'objet de la question de recherche suivante.

Priorisation effective des tâches et préférences des professeurs

Dans quelle mesure, les préférences personnelles des professeurs d'universités se traduisent-elles concrètement au niveau de la gestion par les académiques de leurs activités et plus particulièrement du temps qu'ils consacrent à chacune des six tâches reprises dans notre modélisation de la fonction du professeur d'université? Les professeurs disposent-ils d'une marge de manœuvre structu-

relle et matérielle suffisante pour pouvoir privilégier leurs préférences personnelles? Le tableau 15 présente les coefficients de corrélation de Bravais-Pearson, calculés pour l'ensemble des académiques, entre les préférences attribuées à chacune des six tâches et la *priorisation effective* (mesures autorapportées) de celles-ci.



Tableau 15 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les scores de préférence et les % de temps estimé pour chacune des tâches

Tâches	r	p
enseignement	0,22	0,0002
recherche	-0,37	0,0001
supervision des travaux de recherche des étudiants	-0,32	0,0001
services à la communauté externe	-0,51	0,0001
services internes	-0,25	0,0001
information et perfectionnement professionnels	-0,41	0,0001

Les résultats obtenus sont très instructifs. Des corrélations négatives²⁰ relativement et modérément élevées sont obtenues pour toutes les tâches à l'exception de celle de l'enseignement ; autrement dit, lorsque les académiques accordent un degré de préférence élevé (ou faible) à une tâche (hors enseignement), la proportion moyenne de temps qu'ils déclarent y consacrer est élevée (ou faible) et inversement. L'on peut penser que ces coefficients constituent un indice de la liberté institutionnelle non négligeable dont disposent les professeurs d'université (à l'UCL) en matière d'investissement temporel des différentes facettes, hors enseignement, de leur fonction. Dans une première approximation (à confirmer par d'autres études et d'autres traitements statistiques), l'on peut estimer que la part de variance expliquée (r^2) constitue un indicateur d'autonomie structurelle²¹ ; il est possible alors de comparer et de ranger les différentes dimensions du modèle sous ce point de vue.

²⁰Pour rappel, le sens négatif de la relation s'explique par le fait qu'à une préférence forte correspond un score faible pour cette variable.

²¹Le coefficient de corrélation ne permet pas de discriminer l'influence de la préférence sur le temps consacré (je fais ce que j'aime : rationalisation à priori) de l'influence du temps consacré sur la préférence (j'aime ce que je fais : rationalisation à posteriori).

L'autonomie institutionnelle, chez les professeurs d'université, serait la plus marquée en relation aux tâches de "services à la communauté externe" (26% de variance expliquée) et d'"information et perfectionnement professionnels" (17%). Effectivement ces dimensions sont les moins sujettes au contrôle social dans le fonctionnement quotidien de l'institution universitaire. Par ailleurs, la hauteur assez élevée de la corrélation entre préférence et temps déclaré (-0,37) concernant la dimension de "recherche" (14% de variance expliquée) surprend quelque peu, eu égard au développement progressif des procédures d'évaluation de la recherche et à son influence sur le développement de la carrière. Le *goût pour la recherche* semblerait ainsi constituer un facteur d'investissement non négligeable de celle-ci tout au long de la carrière de professeur d'université. Ces données confortent l'image fragmentée et hétérogène du corps académique que nous présentions dans l'introduction de ce travail. Du point de vue de la théorie de la contingence, cette hétérogénéité serait liée à la nature des questions et des publics que rencontrent les décideurs que sont les professeurs d'université au sein de leur contexte de travail. L'autonomie institutionnelle (bien qu'encore statistiquement significative) paraît moindre concernant les tâches de "supervision des travaux de recherche des étudiants" (10%) et surtout de "services internes" (6%), celle-ci étant liée aux nécessités de gestion de l'institution universi-

taire (facultés, départements, unités), auxquelles il est plus difficile d'échapper à divers moments de la carrière.

En ce qui concerne la tâche d'enseignement, la corrélation entre les préférences personnelles et la proportion de temps déclaré est modérément ($r=0,22$, correspondant à 5 % de variance expliquée) positive tout en étant statistiquement significative. Contrairement aux cinq autres dimensions, une préférence élevée pour la tâche d'enseignement aurait tendance à correspondre à un moindre investissement temporel dans cette tâche et inversement. Il apparaît ainsi, que l'investissement temporel dans la tâche d'enseignement relèverait moins de l'autonomie institutionnelle des professeurs d'université (et par conséquent de leurs préférences personnelles) que du registre de la

contrainte. Celle-ci serait liée d'une part, à la mission de formation d'une université subsidiée par les pouvoirs publics, nécessitant la mise en œuvre de nombreux programmes d'enseignement adressés à des flux importants d'étudiants, et d'autre part aux exigences perçues d'entrée, de confirmation et de progression dans la carrière académique, impliquant une visibilité et une certaine notoriété en matière d'enseignement. En ce sens, l'activité d'enseignement plus que toute autre dimension de la fonction de professeur serait marquée par la *logique organisationnelle bureaucratique* qui caractérise l'université comme établissement scolaire (Bonami, 96, 98), tandis que l'activité de recherche relèverait presque exclusivement d'une *logique organisationnelle professionnelle* qui caractérise également partiellement l'activité d'enseignement.

8. La satisfaction des professeurs concernant leurs tâches

Après avoir cerné les valorisations institutionnelles, départementales et personnelles des professeurs d'université, il nous a paru pertinent de ne pas négliger un concept important dans le domaine organisationnel, à savoir la satisfaction. Les académiques ont été invités à préciser leur degré de satisfaction *générale* à effectuer leur travail de professeur d'université sur une échelle à six positions (1=très satisfait, 6=très peu satisfait). Il leur était ensuite demandé de préciser sur une même

échelle le degré de satisfaction à faire chacune des (six) tâches présentées. Les scores de satisfaction seront présentés pour l'ensemble des académiques, par secteur scientifique (tableau 16) et par faculté (tableau 17) ; l'on établira ensuite les corrélations, pour chacune des six dimensions du modèle, entre les scores de satisfaction, les préférences personnelles et les mesures autorapportées concernant l'organisation du temps (tableaux 18 & 19).



Tableau 16 : degré moyen de satisfaction globale et de satisfaction pour chacune des tâches : situation à l'U.C.L. et par secteur

Satisfaction pour les tâches	U.C.L.	Sciences naturelles	Sciences humaines	Sciences médicales	valeur F	p
satisfaction globale	1,7	1,7	1,7	1,7	0,02	N.S.
enseignement	1,7	1,7	1,7	1,8	0,10	N.S.
recherche	1,9	1,7	1,9	2,2	3,32	0,03
supervision des travaux de recherche des étudiants	2,3	2,1	2,4	2,5	3,10	0,04
services à la communauté externe	2,8	3,0	2,7	2,7	0,73	N.S.
information et perfectionnement professionnels	3,1	3,3	3,3	2,5	5,15	0,006
services internes	3,6	3,6	3,8	3,3	2,50	N.S.

Les professeurs montrent un degré de satisfaction globale fort élevé (1,7) ; plus élevé même que les scores de satisfaction obtenus pour chacune des six facettes de la fonction. Ce score très élevé est, en outre, homogène entre les trois secteurs de l'UCL (tableau 16) et entre les dix facultés (tableau 17). Nous nous trouvons devant un groupe professionnel dont les membres se déclarent manifestement satisfaits de l'exercice de leurs fonctions. Nos données confortent la synthèse de Lacy et Sheehan (1997 : 310-311) qui montrent que, dans huit pays (Australie, Allemagne, Hong Kong, Israël, Mexique, Suisse, Grande-Bretagne et États-Unis), les académiques manifestent un degré de "job satisfaction" élevé : « *ils sont généralement satisfaits de leur position à l'université* ». Ce haut degré de satisfaction globale conforte également l'hypothèse de Hackman et Oldham (1980) qui considèrent que les *professionnels* (dont les professeurs d'université font partie) sont plus satisfaits au travail que la moyenne des travailleurs car leur expertise et leurs compétences sont très souvent mises à contribution. Par ailleurs, la variété et leur identité au travail, le sens qu'ils y trouvent, l'autonomie dont ils jouissent, le feedback reçu d'autrui ainsi que l'ampleur du travail constituent, toujours selon ces au-

teurs, autant d'éléments qui contribuent, voire déterminent, la satisfaction.

Comme attendu, les deux dimensions nettement préférées de la fonction (tableau 12), à savoir la recherche (1,4) et l'enseignement (1,8) sont également celles qui procurent le plus de satisfaction ; ceci appuie notre hypothèse de socle identitaire commun à la fonction de professeur d'université. Toutefois, nous ne nous attendions pas à obtenir des scores de satisfaction concernant l'enseignement généralement plus élevés que ceux ayant trait à la recherche, 1,7 pour 1,9 ; seule, la faculté d'agronomie présente un profil inversé (tableau 17). Le contact avec les étudiants (source de jouvence) joint à la manifestation et à la reconnaissance *publiques* de compétences personnelles dans un domaine spécialisé du savoir, constituent vraisemblablement autant de caractéristiques attractives de la fonction enseignante pour les professeurs d'université. Par ailleurs, comment expliquer que l'activité de recherche, qui apparaissait nettement préférée (1,4) par les académiques, suscite chez eux un peu moins de satisfaction (1,9) ? À titre heuristique, nous nous hasardons à ouvrir quelques pistes qui pourraient être plus précisément investiguées lors

de recherches ultérieures.

Il est vraisemblable qu'une préférence marquée pour une activité élève les niveaux d'aspiration et d'exigence vis-à-vis de l'activité en question et que les obstacles rencontrés dans l'exercice de cette activité (par exemple, l'accès à des ressources limitées) soient ressentis comme davantage frustrants. En ce sens, nous avons déjà constaté que les professeurs disent consacrer 32,5% de leur temps à l'enseignement contre 24,3% à la recherche (tableau 1). Or nous avons fait l'hypothèse que l'investissement temporel dans la tâche d'enseignement relèverait davantage du registre de la contrainte que de celui des préférences personnelles et de l'autonomie institutionnelle des professeurs d'université. La rareté du temps disponible, ainsi que d'autres ressources d'ailleurs (financement, assistants), serait davantage ressentie dans le domaine d'activité de la recherche du fait de la valeur importante qu'elle représente pour les intéressés. Une telle hypothèse permettrait peut-être de comprendre pourquoi les académiques des sciences médicales qui présentent pour la dimension "recherche" des scores de préférences analogues à ceux de leurs collègues des autres secteurs scientifiques (tableau 12) se différencient de manière statistiquement significative par un score de satisfaction moins prononcé concernant cette même dimension (tableau 16) : en effet, nous avons rendu compte de la moindre *polyvalence* observée dans le secteur médical (tableau 4), par la difficulté plus grande de combiner l'ensemble des fonctions d'enseignement, de recherche et de services du fait de la charge que représentent un hôpital universitaire et l'exigence de formation *professionnelle* de futurs médecins.

D'une manière générale, l'examen des scores de satisfaction concernant les dimensions de la fonc-

tion de professeur d'université pour l'UCL et les trois secteurs scientifiques (tableau 16) ainsi que pour les dix facultés (tableau 17) fait apparaître une grande similitude de ces résultats avec ceux obtenus pour les échelles de préférences personnelles. Ils corroborent, pensons-nous, les hypothèses formulées précédemment à propos des socles identitaires communs et particuliers au sein de la *profession académique*.

Comme pour les préférences, mais dans un ordre inversé, nous trouvons des scores de satisfaction fort élevés pour les activités d'enseignement et de recherche ; nous avons déjà commenté ce résultat transversal aux trois secteurs scientifiques et à la plupart des facultés. Une observation similaire peut être faite pour l'activité de services internes à l'université : l'exercice de cette dimension de la fonction ne paraît pas constituer une source de satisfaction (3,6) pour les professeurs d'université, ce qui est de nature à renforcer le rejet déjà constaté de cette activité (4,1 au score de préférence, tableau 13) quel que soit le secteur ou la faculté d'appartenance.

Les professeurs appartenant au secteur des sciences naturelles paraissent (de manière statistiquement significative) plus satisfaits (2,1), que leurs collègues des deux autres secteurs scientifiques (2,4 & 2,5), de l'exercice de l'activité de supervision des travaux de recherche des étudiants de deuxième et de troisième cycles. Des données tout à fait similaires avaient été observées aux échelles de préférence. L'on peut penser que les processus de préférence et de satisfaction se renforcent mutuellement, ce qui appuierait l'hypothèse d'un socle identitaire plus spécifique à la *profession académique* en sciences naturelles qui intégrerait plus étroitement cette supervision des travaux de recherche aux dimensions de recherche et d'enseignement.

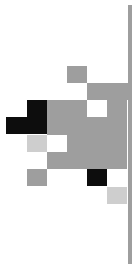


Tableau 17 : degré moyen de satisfaction globale et de satisfaction pour chacune des tâches : situation par faculté

Satisfaction pour les tâches	U.C.L.	AGRO	SC	FSA	ESPO	DRT	FLTR	PSP	TECO	ISP	MD	valeur F	p
satisfaction globale	1,7	2,0	1,7	1,6	1,8	1,7	1,8	1,5	1,4	1,7	1,7	0,71	N.S.
N	272	22	44	38	45	10	27	13	8	6	59		
Enseignement	1,7	2,0	1,6	1,8	1,9	1,5	1,5	1,8	1,3	1,7	1,8	0,88	N.S.
N	281	22	45	38	47	11	28	13	8	7	62		
Recherche	1,9	1,8	1,6	1,9	2,0	1,6	1,6	2,2	1,5	1,7	2,2	1,27	N.S.
N	279	21	45	37	47	11	28	13	8	7	62		
Superv. trav. rech. ét.	2,3	2,0	2,2	2,0	2,5	2,4	2,5	1,9	2,1	2,6	2,5	1,07	N.S.
N	275	22	44	37	46	11	27	12	8	7	61		
Services externes	2,8	2,5	3,0	3,1	2,7	1,6	3,4	2,5	1,7	3,8	2,7	2,49	0,01
N	254	21	40	37	41	11	25	12	7	6	54		
Inform. perfectionnt.	3,1	2,8	3,0	3,8	3,5	3,2	3,8	2,4	2,3	2,8	2,5	3,07	0,001
N	254	20	41	35	38	10	26	12	8	5	59		
Services internes	3,6	3,9	3,6	3,5	4,0	3,8	4,2	3,7	2,5	2,8	3,3	1,67	N.S.
N	265	22	40	37	46	11	27	13	6	6	57		

Les professeurs de la faculté de droit se différencient de manière statistiquement significative de leurs collègues des autres facultés²² par un score de satisfaction particulièrement élevé (1,6) au sujet de l'exercice de l'activité "services à la communauté externe". Une même observation avait déjà été faite à propos des scores de préférences (tableau 13). Aussi, il est permis de penser, qu'au socle commun identitaire de la *profession académique* basé sur une forte valorisation de la recherche et de l'enseignement et des satisfactions qui y sont liées, s'articule un élément identitaire particulier au champ juridique liée à la grande importance accordée à la dimension des "services à la communauté

externe". Une telle observation conforte la thèse de Bourdieu (1984) concernant l'importance du capital social pour ce champ disciplinaire au sein de l'université.

Enfin, il nous est possible de tenir le même raisonnement à propos des scores de satisfaction pour la dimension "information et perfectionnement professionnels", plus élevés pour les facultés de médecine (2,5) et de psychologie et des sciences de l'éducation (2,4) que pour les autres facultés²³ ; des données identiques ayant été obtenues pour ces deux facultés concernant les scores plus élevés encore (2,0 pour chacune) aux échelles de préférence, nous pensons que ces résultats indiquent l'inclusion dans le profil identitaire des académiques de ces

²²Pour rappel, les données concernant les facultés TECO et ISP, trop faiblement représentées dans l'échantillon, ne sont données qu'à titre d'information.

²³cfr. note précédente

deux facultés d'une dimension *professionnelle* tra-
duisant un rapport spécifique (plus interdépendant)
entre l'université et des professions particulières

(médecins, psychologues) au sein des champs so-
cio-disciplinaires concernés²⁴.

Satisfaction, préférence et priorisation effective des tâches

Nous avons présenté et discuté les *patterns* de sa-
tisfaction et de préférence concernant les six di-
mensions du modèle du travail professoral, tels
qu'ils apparaissent pour les trois secteurs de l'UCL
et les dix facultés ; nous avons relevé des situa-
tions communes et des situations contrastées sui-
vant les secteurs et les facultés. Il convient de
poursuivre l'examen de la congruence entre les

distributions, pour l'ensemble de l'échantillon, des
scores de satisfaction et de préférence, d'une part,
des scores de satisfaction et de priorisation effec-
tive (mesures auto-rapportées concernant l'estima-
tion du temps consacré pour chacune des six tâ-
ches), d'autre part. Les coefficients de corrélation
de Spearman entre les scores de satisfaction et de
préférences sont présentés au tableau 18.

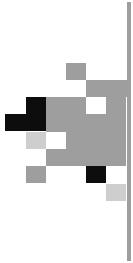
Tableau 18 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les scores de préférences et de satisfaction pour chacune des tâches

Tâches	r	p
enseignement	0,48	0,0001
recherche	0,48	0,0001
supervision des travaux de recherche des étudiants	0,58	0,0001
services à la communauté externe	0,66	0,0001
services internes	0,69	0,0001
information et perfectionnement professionnels	0,52	0,0001

Les coefficients de corrélation obtenus sont élevés
pour une enquête sociologique de ce type : en ef-
fet, l'on constate, par exemple, pour la dimension
des services internes près de 50% de variance
commune (r^2) entre les distributions des scores de
préférence et de satisfaction. À un score élevé à
l'une des échelles, correspondra un score élevé à
l'autre et inversement. On observe donc une très
forte congruence entre les scores de satisfaction et
de préférence pour chacune des six tâches. Ces
résultats sont d'autant plus signifiants si on les
confronte à ceux présentés au tableau 14 où l'on

observait une tendance générale à la dissociation, à
l'indépendance entre les scores de préférences per-
sonnelles et les scores de valorisations institu-
tionnelles et départementales perçues par les profes-
seurs. Les préférences personnelles pour chacune
des dimensions du travail professoral paraissent
beaucoup plus liées à la satisfaction qu'éprouvent

²⁴L'examen des influences réciproques (en matière, par
exemple, de programmes d'études, de constitution et de
gestion des organisations professionnelles) entre les fa-
cultés de médecine et l'ordre des médecins, d'une part,



les professeurs dans l'exercice de ces activités, qu'aux valorisations qu'ils attribuent à leur discipline ou à leur institution. Cet ensemble de résultats constitue très vraisemblablement un indicateur robuste d'un fort sentiment de liberté et d'autonomie personnelles largement partagé au sein de la corporation académique, élément culturel et identitaire de ce groupe socioprofessionnel.

Nous présentons, au tableau 19, les coefficients de Bravais-Pearson calculés, pour l'ensemble des répondants à l'enquête et pour chacune des six tâches, entre les scores de satisfaction et les mesures auto-rapportées concernant l'estimation du temps consacré (priorisation effective).

Tableau 19 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les scores de satisfaction et les % de temps estimé pour chacune des tâches

Tâches	r	p
enseignement	-0,16	0,009
recherche	-0,36	0,0001
supervision des travaux de recherche des étudiants	-0,27	0,0001
services à la communauté externe	-0,47	0,0001
services internes	-0,25	0,0001
information et perfectionnement professionnels	-0,33	0,0001

Les corrélations négatives²⁵ observées signifient qu'à une satisfaction (plutôt) basse ou élevée correspond une proportion de temps de travail (plutôt) basse ou élevée et inversement. Excepté pour la tâche d'enseignement, ces corrélations sont très proches de celles obtenues entre les scores de préférence et les mesures de priorisation effective (tableau 15). Elles appuient notre interprétation en terme d'autonomie structurelle ou institutionnelle du professeur d'université dans la gestion de ses différentes activités puisque l'estimation de l'investissement quantitatif dans les dimensions (hors enseignement) paraît modérément mais significativement liée aux préférences et satisfactions personnelles. Le rangement des différentes dimensions du modèle de travail professoral est également conforté : par exemple, plus d'autonomie pour les services à la communauté externe que pour les services internes à l'université ; plus d'autonomie pour l'activité de recherche que pour l'enseignement.

Contrairement aux autres dimensions, la corrélation

²⁵Pour rappel, le sens négatif de la relation s'explique par le fait qu'à une satisfaction forte correspond un score faible pour cette variable.

ation obtenue pour la tâche d'enseignement entre les scores de préférence et les mesures de priorisation effective était positive (0,22, tableau 15), et donc en l'occurrence inversement proportionnelle ; ce résultat traduisait, selon nous, le poids plus marqué ou plus ressenti, pour cette dimension, de contraintes de nature plutôt bureaucratique. Avec la variable "satisfaction", la corrélation change de signe (-0,16) et devient faiblement (2,5% de variance commune) proportionnelle avec l'estimation du temps consacré ; la satisfaction apparaît donc comme un facteur lié²⁶ à l'investissement quantitatif des académiques dans leur tâche d'enseignement. Toutefois, le coefficient de corrélation bien inférieur à ceux obtenus pour les autres tâches indique plus que vraisemblablement le poids des contraintes pris en compte par les professeurs à l'occasion de décisions concernant la gestion de leurs propres activités d'enseignement.

²⁶Le coefficient de corrélation ne permet pas de discriminer l'influence de la satisfaction sur le temps consacré (je fais ce qui me satisfait : rationalisation à priori) de l'influence du temps consacré sur la satisfaction (je suis satisfait de ce que je fais : rationalisation à posteriori).

9. Synthèse et conclusions

Les résultats de notre recherche sont abondants et significatifs : il convient à présent d'en tirer une synthèse en lien avec nos questions de départ, d'émettre quelques considérations concernant la méthodologie suivie, et enfin, de développer quelques perspectives de recherche complémentaire. Pour en faciliter la lecture, nous structurons cette synthèse autour d'une quinzaine d'*idées force*.

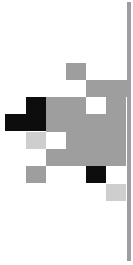
1° Le modèle descriptif en six tâches élaboré par Bertrand (1991, 1993), tel qu'il a été décrit dans l'introduction de ce cahier de recherche, paraît bien apte à rendre compte de la complexité du travail des professeurs d'université au sein d'une grande université nord-européenne et à capter des différenciations significatives et significantes entre disciplines ou facultés. Comme on pouvait s'y attendre, l'enseignement et la recherche constituent les deux composantes de base du travail professoral ; il semble pertinent d'identifier comme troisième composante "l'encadrement des travaux de recherche des étudiants de 2ème et de 3ème cycle", qui se situe à la croisée des fonctions de recherche et d'enseignement et qui paraît la plus caractéristique des trois facultés relevant du secteur des sciences naturelles (sciences, sciences appliquées, sciences agronomiques). Les services internes à l'université constituent une tâche transversale à toute l'institution dans la mesure où les professeurs exercent collégalement la gestion académique de l'UCL, des facultés, des départements et des unités de recherche. Les deux dernières composantes, "les services universitaires aux communautés externes" et "l'information et le perfectionnement professionnel", varient suivant les types de liens développés entre les facultés et les segments correspondants de la société, en particulier les professions socialement structurées pour lesquelles l'université intervient comme opérateur privilégié en formation initiale et continuée.

2° Les professeurs d'université déclarent consacrer 71% de leur temps de travail aux missions de base de l'université, à savoir l'enseignement et la recherche. Ces 71% se répartissent comme suit : 32,6% pour l'enseignement, 24,3% pour la recher-

che et 14,1% pour la supervision des travaux de recherche des étudiants de 2ème et de 3ème cycles. Sans point de comparaison, il est difficile d'estimer si ce chiffre obtenu pour l'UCL est représentatif du monde universitaire belge francophone ou européen. Par ailleurs, les professeurs d'université déclarent consacrer près d'un quart (24%) de leur temps à des activités de services, internes à l'UCL (14,9%) d'une part, et aux communautés externes (9,1%), d'autre part. Il serait important de disposer de données comparatives, pour situer l'ampleur de la contribution des académiques à la gestion interne de leur université. En effet, le coût académique paraît a-priori fort important puisque 15% du temps total de cette catégorie de personnel²⁷ serait mobilisé pour le pilotage, la coordination et le fonctionnement de l'UCL dans son ensemble ainsi que des différentes instances facultaires, départementales et unités de recherche. Au stade actuel, il est également impossible d'estimer si, avec 9,1% du temps déclaré consacré aux services externes, l'UCL est une université plutôt ouverte ou non sur ses environnements scientifique, éducatif, professionnel, politique ou économique.

3° Trois professeurs d'université sur quatre (75,7%) présentent un profil d'activités diversifié (non spécialisé) incluant les différentes dimensions de la fonction. Une minorité de professeurs (24,3%) présentent un profil spécialisé, en ce sens qu'ils déclarent

²⁷Les services internes à l'université consommeraient donc entre l'équivalent de 70,8 académiques à temps plein (15% des 472 personnes exerçant une charge complète) et 86,4 équivalents temps plein, si l'on ajoute les académiques à temps partiel (15% de 576 équivalents temps plein correspondant aux 1255 personnes physiques membres du corps académique au moment de l'enquête). Toutefois, il est permis de penser que les 284 répondants à l'enquête soient, d'une part, plus identifiés à l'institution que les 188 personnes qui n'y ont pas répondu et, d'autre part, moins rebutés par une tâche administrative (telle que répondre à un questionnaire) ; dans cette hypothèse, le taux de 15% serait plutôt surévalué.



rent consacrer plus de 50% de leur temps à l'une des six tâches, à savoir l'enseignement (7,1%), la recherche (7,1%), les services internes (6,8%), les services externes (3,2%). Il est permis de penser que l'articulation étroite entre la recherche et l'enseignement, qui caractérise l'institution universitaire belge (et nord-européenne, en général), constitue un (le) principe de structuration fondamental du travail professoral à l'UCL. Toutefois, il importe de constater des différences statistiquement significatives entre les distributions des profils (spécialisés ou diversifiés) suivant les trois secteurs scientifiques de l'UCL : en sciences médicales, 42,7% des académiques présentent un profil spécialisé, contre 19,3% en sciences humaines et 19% en sciences naturelles. En lien avec ses missions d'enseignement et de recherche, la faculté de médecine est amenée à organiser d'importantes activités de service qui la mettent en contact avec le développement de professions médicales. Il est possible de penser que la complexité, inhérente à la poursuite simultanée des trois missions d'enseignement, de recherche et de services, soit à l'origine de la plus grande spécialisation des postes académiques observée dans le secteur des sciences médicales. Il est possible également, d'y voir l'effet d'un mode de fonctionnement culturel basé sur la spécialisation, caractéristique des professions médicales.

4° L'UCL, comme institution de référence, est perçue par les professeurs comme valorisant davantage leur mission de recherche que celle d'enseignement. Ce modèle culturel apparaît clairement pour les trois secteurs scientifiques, même s'il est significativement plus marqué pour les sciences naturelles que pour les sciences humaines et médicales ; par ailleurs, ce modèle caractérise neuf facultés sur dix²⁸. Il est vraisemblable, bien que l'on ne dispose pas de données précises sur le sujet, que cette prédominance institutionnelle de la recherche sur l'enseignement ne soit pas propre à

²⁸Les huit professeurs de la faculté de théologie et de droit canon, qui ont répondu à l'enquête, perçoivent le modèle inverse, à savoir une mission d'enseignement nettement plus valorisée par l'UCL que la mission de recherche. Si une telle donnée devait être confirmée, elle pourrait signifier la perception d'une attente particulière à l'égard d'une faculté de théologie au sein d'une université catholique : assumer une fonction pastorale en participant au magistère de l'Église et en l'orientant.

l'UCL et qu'elle caractérise l'institution universitaire des pays industrialisés. Il convient toutefois de remarquer que cette hiérarchie institutionnelle des valeurs, clairement perçue par les répondants à l'enquête, ne correspond pas à la hiérarchie des tâches établie suivant le temps qu'ils déclarent leur consacrer puisque l'enseignement (32,6%) l'emporte sur la recherche (24,3%).

5° Si l'on considère les valorisations des tâches que les professeurs attribuent à leur département d'appartenance, la primauté de la recherche par rapport à l'enseignement s'estompe largement pour l'UCL pris comme ensemble. Par contre, des situations contrastées sont observées suivant les secteurs et les facultés²⁹. Le modèle de valorisation institutionnelle (primauté marquée de la recherche sur l'enseignement) qui est largement partagé au sein de l'UCL, est, en terme de culture départementale, le modèle du seul secteur des sciences naturelles. En effet, les académiques du secteur des sciences naturelles valorisent nettement plus, en terme de culture départementale, les tâches de recherche et de supervision des travaux de recherche des étudiants, que ne le font leurs homologues des autres secteurs. Par contre, les académiques des sciences humaines valorisent nettement plus, en termes de culture départementale, la tâche d'enseignement que leurs collègues des autres secteurs. Ces données sont cohérentes avec celles déjà disponibles (Bernard 1991) ; elles sont vraisemblablement liées à des particularités culturelles disciplinaires sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement, mais aussi sans doute à l'effet *mécanique* des différences de flux d'étudiants, globalement plus importants en sciences humaines, eu égard aux ressources humaines disponibles.

6° En matière d'homogénéité culturelle (UCL versus département), on observe des situations très contrastées entre les trois secteurs scientifiques. Les données présentent un secteur des sciences naturelles très homogène sous ce rapport : en effet, les professeurs de chacune des trois facultés perçoivent une primauté nette de la valorisation de la recherche sur celle de l'enseignement tant de la

²⁹L'analyse n'a pu être faite au niveau des départements vu la petite taille de l'échantillon (280 répondants) en regard du nombre de départements (47).

part de l'UCL que de leur département. À l'opposé, le secteur des sciences humaines paraît très hétérogène : la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation semble partager le même modèle que celui du secteur des sciences naturelles ; la faculté de théologie et de droit canonique présente un modèle radicalement inverse de primauté de l'enseignement sur la recherche ; la faculté de philosophie et lettres présente, à la fois, le modèle de valorisation institutionnelle dominant à l'UCL et un modèle de valorisation départementale opposé ; les trois autres facultés (ESPO, DRT, ISP) présentent un modèle de valorisation départementale intermédiaire où recherche et enseignement sont également valorisés. Pour le secteur des sciences médicales, enseignement et recherche sont perçus comme étant également valorisés par les départements d'appartenance, alors que la recherche est perçue comme davantage valorisée par l'UCL que l'enseignement. Toutefois, comme ce secteur ne comprend qu'une faculté, celle de médecine, nous ne disposons pas de données concernant l'homogénéité culturelle au sein du secteur des sciences médicales.

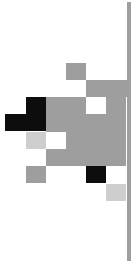
7° L'examen des préférences personnelles par rapport aux six dimensions du travail professoral, met en évidence un *pattern* de réponse très typé et très homogène pour toute l'université : une préférence très marquée pour la recherche et une préférence marquée pour l'enseignement, d'une part, et, d'autre part, un rejet partagé de la dimension de services internes à l'université. Ces données nous paraissent indicatrices d'un socle identitaire commun d'une profession académique transversale à l'institution universitaire : en effet, d'une part, les scores de préférence personnelle concernant la recherche et l'enseignement sont nettement plus marqués que les scores correspondants de valorisation institutionnelle et départementale ; et d'autre part, le même *pattern* de réponse est obtenu pour les dix facultés malgré les importantes variations culturelles entre les secteurs et entre les facultés mises en évidence précédemment. Il faut y voir vraisemblablement la résultante d'un long processus de socialisation³⁰ qui caractérise l'accession et les débuts

dans la carrière académique quelle que soit la discipline d'appartenance : études de 1er et de 2ème cycles, réalisation d'une thèse de doctorat sous la conduite d'un *maître*, séjours de recherche dans des universités étrangères, exigences de publication dans des revues scientifiques et de communication dans des colloques internationaux. On peut penser que des résultats analogues pourraient être obtenus pour d'autres institutions universitaires étant donné la similitude des processus et des procédures d'accès à la carrière et les nombreux échanges entre les universités. Une étude comparative permettrait, toutefois, de mettre en évidence d'éventuels effets d'établissement, à ne pas négliger.

8° Il n'est pas surprenant de constater que l'activité de recherche constitue l'élément le plus prégnant chez les professeurs d'université quant à leurs préférences personnelles et quant à leurs perceptions des choix valorisés au sein de l'institution universitaire (UCL). Il est plus surprenant de constater que l'activité d'enseignement constitue pour les professeurs un autre élément de référence fortement valorisé en termes de préférences personnelles et de satisfaction. En effet, les scores de satisfaction concernant les activités d'enseignement et de recherche sont très élevés au sein de l'échantillon ; ils sont même généralement plus élevés pour l'enseignement que pour la recherche. Ces derniers résultats n'étaient pas attendus ; en effet, comme on le verra au point suivant, parmi les six dimensions du modèle testé, l'activité d'enseignement apparaît comme la plus contraignante pour les professeurs d'université et celle qui "consomme" le plus de temps. Malgré cela, l'activité d'enseignement constitue une source très importante de satisfaction pour eux et demeure très valorisée par eux en termes de préférences personnelles. Il importe de remarquer que la nature corrélacionnelle de l'étude ne permet pas de discriminer l'influence des processus de rationalisation a priori (les gens font ce qu'ils aiment et qui les satisfait) de l'influence des processus de rationalisation a posteriori (les gens aiment et sont satisfaits de ce qu'ils font).

³⁰L'homogénéité de ce *parcours de socialisation* est apparue clairement, durant les années nonante, du fait des exigences clairement réitérées par les autorités académiques de l'UCL, à l'occasion des décisions de pourvoir

ou de ne pas pourvoir d'un titulaire les postes ouverts par les départements. Précédemment, ce parcours constituait déjà la règle de référence, appliquée avec plus ou moins de latitude suivant les situations.



9° Les données de recherche semblent indiquer une forte indépendance de jugement et de choix personnels des professeurs d'université, par rapport à leurs perceptions des valeurs prônées par leur institution (UCL) et leur département de référence. En effet, si l'on considère l'ensemble des répondants, la tendance générale est d'obtenir une absence de corrélation entre les scores de valorisations institutionnelle et départementale, d'une part, et les scores de préférence personnelle et de temps estimé pour chacune des six dimensions, d'autre part. À l'opposé, exception faite pour la dimension de l'enseignement, de fortes corrélations sont observées entre les scores de préférence, de satisfaction et de temps estimé consacrés aux différentes tâches. Le caractère fragmenté et hétérogène de l'organisation universitaire et, plus spécifiquement, du corps académique (Bourgeois, 1990) se traduit, non seulement à l'échelon des cultures départementales, mais plus encore à l'échelon des préférences personnelles. Cette indépendance dans le jugement (préférences) et dans le choix (temps estimé) traduit une culture professionnelle d'*autonomie* fortement ancrée chez les professeurs d'université. Cette culture s'enracine, vraisemblablement, dans la tradition fort ancienne de la *liberté académique*³¹ ainsi que dans la tradition organisationnelle de *chaires académiques*³² plus ou moins juxtaposées, attribuées à vie à une personne qui en est le titulaire (propriétaire).

10° L'investissement temporel dans la tâche d'enseignement ne paraît pas corrélé aux préférences personnelles (la relation est même inverse, cfr. tableau 15), contrairement aux cinq autres dimen-

sions du modèle de travail professoral pour lesquelles le lien avec les préférences apparaît très clairement. L'investissement temporel dans la tâche d'enseignement relèverait moins de l'autonomie institutionnelle des professeurs d'université (et par conséquent de leurs préférences personnelles) que du registre de la *contrainte*. Celle-ci serait liée à la mission de formation d'une université subsidiée par les pouvoirs publics, nécessitant la mise en œuvre de nombreux programmes d'enseignement adressés à des flux importants d'étudiants, ce qui permet et conditionne la création de postes académiques en support à cette mission (collégiale) d'enseignement et constitue l'accès privilégié à la carrière académique. En ce sens, l'activité d'enseignement plus que toute autre dimension de la fonction de professeur serait marquée par la logique organisationnelle bureaucratique qui caractérise l'université comme établissement scolaire (Bonami, 1996, 1998), tandis que l'activité de recherche relèverait davantage (que l'activité d'enseignement) d'une *logique organisationnelle professionnelle* davantage axée sur l'autonomie de l'opérateur qualifié au sein d'un groupe professionnel. Toutefois, comme nous l'avons signalé précédemment (point 8°), ce caractère contraignant de l'activité d'enseignement ne l'empêche pas de constituer une source importante de satisfaction pour les professeurs d'université et d'être valorisée par eux.

11° De nombreuses différences statistiquement significatives entre les trois secteurs scientifiques (naturelles, humaines, médicales) et entre les dix facultés de l'UCL laissent entrevoir un important ancrage disciplinaire au travail des professeurs d'université. Toutefois, pour des raisons statistiques et déontologiques liées à la taille de l'échantillon (6 répondants en moyenne par département), nous n'avons pas souhaité effectuer des comparaisons entre les départements, menant nos analyses aux seuls niveaux facultaire et sectoriel. Les comparaisons entre les trois secteurs scientifiques de l'UCL sont riches d'enseignements et demandent à être approfondies à l'occasion d'autres études menées, si possible, au sein de plusieurs universités. Les comparaisons entre les dix facultés ont montré une grande similitude des distributions de réponses entre les professeurs des trois facultés du secteur des sciences naturelles (AGRO, SC, FSA) et beaucoup plus de variations entre les facultés du secteur des sciences humaines. Des profils particuliers ont été

³¹vis à vis des pouvoirs politique, religieux, culturel, économique... éventuellement relayés, au sein de l'université, par le biais de certaines instances ou de certains dirigeants.

³²L'équivalent du système de *chaires académiques* (attribution à vie d'enseignements spécifiques) a été abrogé à l'UCL lors de la création des départements en 1983. Très critiquée à la fin des années soixante, la *chaire* symbolisait le mandarinat et l'arbitrarité des décisions à l'université. L'attribution des enseignements à un *département* était censé développer un esprit de collaboration et de concertation visant à combattre la culture individualiste de *propriétaires* de territoires scientifiques.

obtenus pour certaines facultés³³ que l'on peut sans doute considérer comme plus homogènes (DRT, PSP, TECO, voire même FLTR) que d'autres facultés regroupant des départements très hétérogènes (entre eux) quant aux objets d'étude et aux disciplines de référence, à savoir principalement ESPO et MD. C'est ainsi qu'aucun trait caractéristique n'a pu être relevé concernant la faculté des sciences économiques, sociales et politiques (ESPO)³⁴. La faculté de médecine (MD), constituant un secteur scientifique à elle seule, a pu être caractérisée lors des analyses sectorielles ; toutefois à l'occasion des comparaisons facultaires, l'hétérogénéité de sa composition³⁵ n'a pu être prise en compte.

12° Le secteur des sciences naturelles et chacune des trois facultés qui le constitue se distinguent des autres secteurs et facultés, d'une part, par l'accent³⁶ mis sur la dimension de recherche et, d'autre part et surtout, par l'importance³⁷ accordée à la supervision des travaux de recherche des étudiants de deuxième et de troisième cycles. Pour rendre compte de ces données, nous aimons recourir à l'image du *laboratoire*, comme environnement structurant le travail professoral en sciences

naturelles, mettant en évidence l'organisation sociale, à la fois *collective* et *hiérarchisée*, de la production des connaissances caractéristique de ce secteur³⁸. Cette même organisation sociale du *laboratoire* permet l'intégration progressive des étudiants de premier (exercices pratiques), de deuxième (mémoire) et de troisième (doctorat) cycles au système de production des connaissances scientifiques. Sur le plan épistémologique, l'image du *laboratoire* évoque la capacité de produire et de reproduire³⁹ un phénomène à partir de conditions initiales modélisées, et par là de l'expliquer. En contraste, les facultés de philosophie et lettres (FLTR), et de théologie et de droit canon (TECO) présentent des cultures départementales où la dimension de l'enseignement apparaît davantage mise en exergue que celle de la recherche. Comme les professeurs de ces deux facultés présentent les mêmes profils de préférence personnelle et de satisfaction que leurs collègues des huit autres facultés, nous nous risquons à utiliser ici l'image du *verbe*, de la *parole*, comme médiation initiatique permettant la production et la reproduction des connaissances scientifiques dans une pratique tutoriale plus individualisée.

13° Les facultés de médecine (MD) et de psychologie et des sciences de l'éducation (PSP) se distinguent nettement des huit autres concernant leurs scores élevés de préférence personnelle et de satisfaction à la dimension "information et perfectionnement professionnels"⁴⁰, définie par Bertrand (1993) comme composée essentiellement d'activités permettant de se tenir soi-même à jour comme

³³Il importe de rappeler, que vu la taille restreinte des sous-échantillons, les données de TECO et d'ISP ne sont données qu'à titre informatif et heuristique.

³⁴Il y aurait beaucoup d'intérêt à comparer, entre eux, les départements ECON (économie) et IAG (administration et gestion) en tant que relevant des sciences pures/appliquées. On pourrait également comparer ces deux départements, où prédominent la discipline économique et les exigences liées à l'idéal de modélisation mathématique qui la caractérise (et qui la *rapproche* des sciences naturelles), aux autres départements plus axés sur les disciplines sociologique, politique et anthropologique au sein desquelles l'idéal de modélisation mathématique ne représente pas la même fonction paradigmatique.

³⁵14 départements, 7 écoles et instituts, cliniques universitaires et hôpitaux associés.

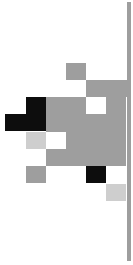
³⁶scores de valorisations institutionnelle (UCL) et départementale perçues.

³⁷scores d'estimation du temps consacré, de valorisations institutionnelle (UCL) et départementale perçues, de préférence et de satisfaction personnelles, c'est-à-dire l'ensemble des scores disponibles.

³⁸Il n'est pas anodin de rappeler que le premier investissement d'importance sur le site de Louvain-la-neuve fut le cyclotron et que la première faculté qui accepta d'ouvrir la voie du déménagement fut celle de sciences appliquées (FSA).

³⁹On peut y trouver le fondement de l'appellation *sciences exactes* qui, bien qu'elle revête aujourd'hui un caractère plus idéologique qu'épistémologique, demeure toujours en usage à l'UCL.

⁴⁰L'estimation du temps consacré à cette dimension du travail professoral est plus élevée dans le secteur des sciences médicales que dans les deux autres secteurs scientifiques. Toutefois, cette différence s'estompe dans la comparaison entre les dix facultés.



expert et d'être à la pointe du progrès dans son champ scientifique. Cette dimension, moins familière par son contenu et sa formulation, a vraisemblablement mobilisé auprès des professeurs de ces deux facultés un élément identitaire d'appartenance à des communautés professionnelles plus larges, à savoir celles des médecins et des psychologues. La structuration sociétale de ces professions affecte directement ces facultés, dans la mesure où la réussite à des programmes de formation initiale et continuée qu'elles dispensent conditionne l'accès et la progression dans la profession, dans la mesure où le stage constitue un dispositif essentiel de ces formations et où ces facultés organisent en leur sein sous un label universitaire des services de consultations cliniques à l'intention du grand public. Il est curieux de constater que les différences observées se situent uniquement au niveau individuel (préférence et satisfaction), comme si les professeurs d'université se sentaient interpellés à titre personnel par cette exigence de développement d'une expertise professionnelle (comme médecin, comme psychologue), sans que cela ne soit intégré dans les cultures départementale et institutionnelle telles qu'ils les perçoivent.

14° Globalement, les données de recherche supportent plus qu'elles n'infirmement l'hypothèse structuro-fonctionnaliste⁴¹ (Bourdieu, 1984 ; Guyot, 1998) qui suppose une utilisation stratégique de capitaux légitimes différenciés suivant les champs disciplinaires : en particulier, un principe scientifique (essentiellement les publications dans des revues scientifiques spécialisées) prédominant en sciences naturelles et un principe social (reconnaissance comme expert dans la société) prédominant en droit et en médecine. Nous avons déjà analysé (voir 11°) l'importance particulière, pour les professeurs du secteur des sciences naturelles, de la recherche et de la supervision des travaux de recherche. Si l'on considère l'estimation du temps consacré à la dimension "services aux communautés externes", les sciences médicales se différencient des deux autres secteurs par un investissement temporel significativement plus prononcé. La comparaison facultaire fait apparaître,

⁴¹Cette hypothèse est explicitée dans la deuxième partie de ce cahier de recherche.

par rapport à la moyenne générale, un sous investissement de la faculté des sciences (SC) et un surinvestissement des facultés de médecine (MD) et de droit (DRT). Les scores de préférence personnelle⁴² pour la même dimension indiquent que celle-ci est significativement plus rejetée par les professeurs du secteur des sciences naturelles que par les deux autres secteurs scientifiques. Par contre, la comparaison facultaire fait apparaître le profil tout-à-fait particulier des professeurs de la faculté de droit, qui valorisent de façon très marquée les services à la communauté externe, alors que cette dimension est plutôt rejetée par leurs collègues des neuf autres facultés. Cette donnée appuie, sans doute, l'observation du chercheur britannique Becher (1993) qui, dans son étude sur les *tribus* académiques, montrait qu'il était possible, dans le champ juridique, de devenir un expert réputé sans avoir publié beaucoup, alors que, dans la plupart des cercles académiques, la notoriété provenait principalement de la publication de résultats de recherche.

15° La recherche présentée dans ce cahier du GIRSEF consiste en une étude cas ; par la même, la portée de ses résultats ne peut être étendue à d'autres situations. Toutefois, le mode d'élaboration théorique et méthodologique suivi dans cette recherche est de nature à en permettre une extension aisée à d'autres institutions universitaires, au sein d'un même contexte (par exemple, en Communauté française de Belgique) ou de contextes plus contrastés⁴³. L'extension d'une telle recherche est nécessaire pour pouvoir croiser les données, infirmer certaines hypothèses et clarifier des présupposés. Par ailleurs, il paraît utile de poursuivre une telle recherche au niveau même des départements ou des disciplines scientifiques, en tenant compte, d'une part, de leur positionnement épistémologique, tel qu'il peut être défini suivant les axes "soft/hard",

⁴²Parmi les indicateurs disponibles de la recherche, le score de préférence personnelle est le plus représentatif de la situation de choix stratégique que le professeur est amené à vivre dans son quotidien professionnel.

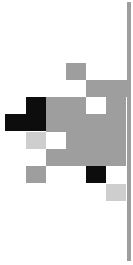
⁴³Dans cette perspective, l'unité FORG (formation et organisation) collabore à une étude comparative entre l'UCL et la McGill university (Montréal) qui prolonge en partie cette recherche.

"pur/appliqué", et "vivant/inanimé", et d'autre part, de l'intensité des liens entretenus avec la société et de la nature des acteurs externes privilégiés, qu'ils renvoient à des réseaux de professionnels (médecine, psychologie, droit) ou d'"experts" (droit, gestion, éducation, media, développement technique). Enfin, le regard psychosociologique et organi-

sationnel porté sur les phénomènes socio-culturels et identitaires au sein de l'institution universitaire bénéficierait grandement d'un va et vient entre des approches de type extensif, comme celle qui a été présentée dans ce cahier, et de type intensif incluant des méthodes ethnographiques.

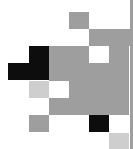
Bibliographie

- Barnett R. (1988) Limits to academic freedom, in Tight M. (ed.) *Academic Freedom and Responsibility*, Milton Keynes, Open University Press.
- Becher, T. (1981). Toward a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6, 109-122.
- Becher T. (1993) *Academic Tribes and Territories*, Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bernard H. (1991) Cinq types de variables susceptibles d'influencer les résultats de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (2), 37-56.
- Bertrand D. (1991) *Le travail professoral démystifié*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bertrand D. (1993) *Le travail professoral reconstruit. Au-delà de la modulation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ben-David J. (1991) *Scientific Growth: Essays on the social organization and ethos of science*, Berkeley, University of California Press.
- Ben-David J., Collins R. (1966) Social factors in the origin of a new science, *American Sociological Review*, 31, pp. 451-465.
- Bess J. (1982) *University Organization. A Matrix Analysis of the Academic Professions*, New-York, Human Science Press.
- Bidwell, C.E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed), *The Handbook of Organizations*, Chapter 23. Chicago : Rand McNally.
- Biglan A. (1973a) The characteristics of subject matter in different scientific areas, *Journal of Applied Psychology*, vol. 57, 3, pp. 195-203.
- Biglan A. (1973b) Relationship between subject matter characteristics and the structure and output of university department, *Journal of Applied Psychology*, vol. 57, pp. 204-213.
- Bonami M. (1996) Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation, in Bonami M., Garant M. (eds.) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement.*, Bruxelles, De Boeck Université, 185-216.
- Bonami M. (1998) Stratégies de changement et innovations pédagogiques, *Éducation permanente*, n°134, 125-138.
- Bourdieu P. (1984) *Homo Academicus*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourgeois E. (1990) *University Politics: Adult Education in a Belgian University*, PhD thesis, University of Chicago, Chicago.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1995). *Pression et légitimation. Une approche constructiviste du pouvoir*. Paris : PUF.



- Chalmers A. (1991) *La fabrication de la science*, Paris, La Découverte.
- Chubin D. E. (1976) The conceptualisation of scientific specialties, *Sociological Quarterly*, 17, pp.448-76.
- Clark B. R. (1963) Faculty culture, in Lunsford T. F. (ed.) *The Study of Campus Cultures*, Boulder Col., Western Interstate Commission for Higher Education.
- Clark B. R. (1980) *Academic Culture*, Working Paper No. 42, New Haven, Conn., Yale University, Higher Education Research Group.
- Clark B. R. (1987) *The Academic Life*, Princeton, Princeton University Press.
- Crane D. (1969) Fashion in science, *Social Problems*, 16, pp. 433-440.
- De Ketele, J-M. (1996). La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles, in Donnay, J. & Romainville, M. (ed). *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?* (85-112). Bruxelles : De Boeck, 86-112.
- Dill D. D. (1982) The management of academic culture, *Higher Education*, 11, 2, pp. 303-320.
- Elzinga A. (1985) Research bureaucracy and the drift of epistemic criteria, in Wittrock B., Elzinga A. (eds) *The University Research System*, Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- Etzioni, A. (1969) *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York : The Free Press.
- Etzioni, A. (1971) *Les organisations modernes*, Gembloux, Éd. J. Duculot.
- Finkelstein M. (1982) *The American Academic Profession. A Synthesis of Social Scientific Inquiry Since World War II*, Ohio State University Press.
- Friedberg E., Musselin C. (eds.) (1992) *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, Coll. Logiques Politiques, Paris, L'Harmattan.
- Gaff J. G, Wilson R. C. (1971) Faculty cultures and interdisciplinary studies, *Journal Of Higher Education*, 42, 3 pp. 186-201.
- Galtung J. (1981) Structure, culture and intellectual style, *Social Science Information*, 20, pp. 817-856.
- Garant, M. (1991). *La gestion d'établissement scolaires : logiques d'action. Enquête dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Dissertation doctorale. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, UCL, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Guyot J.L. (1998), *Particularismes disciplinaires et formation des adultes à l'université. Analyse des facteurs sociologiques des politiques de formation d'adultes à l'université*, dissertation doctorale en sociologie, polycopié, Département des sciences politiques et sociales, U.C.L., Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Hackman, J-R. & Oldham, G-R. (1980). *Work redesign*. Addison-Wesley Reading Mass.
- Hagstrom, W.O. (1965). *The Scientific Community*. New York, Basic Books
- Harman K. M. (1989) Professional versus academic values: cultural ambivalence in university professional school in Austria, *Higher Education*, 18, pp. 491-509.
- Henkel M (1987) *The discipline: Still the dominant force in higher education?*, Mimeo, Dalarö, 1987, International Conference, Swedish National Board of Universities and Colleges, Research on Higher Education Program.
- Hoy, W.K. et Miskel, C.G. (1982). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York : Random House.
- Jamison A. (1982) *National components of scientific knowledge*, Mimeo, University of Lund, Research Policy Institute.
- Kolb, D-A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. in Chickering A. (ed.) *The Modern American College*. San Francisco, Jossey Bass.
- Krohn R. G. (1971) *The Social Shaping of Science; Institution, Ideology and Careers in Science*, Westport Conn. and London, Greenwood.
- Kuhn T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, Chicago University Press.
- Lacy, F-J. & Sheehan, B-A. (1997). Job satisfaction among academic staff : An international perspective. *Higher Education*, 34, 305-322.
- Laroche H. (1991). Culture organisationnelle, in Aubert N. et al., «Management», *Aspects humains et organisationnels*, Paris, P.U.F., 549--591
- Krohn R. G. (1971) *The Social Shaping of Science; Institution, Ideology and Careers in Science*, Westport Conn. and London, Greenwood.

- Kuhn T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, Chicago University Press.
- Maroy, C. (1992). *L'école à lumière de la sociologie des organisations*. Louvain-la-Neuve, Etudes & documents (USOC), 1992.
- Maroy C. (1988) *Formation professionnelle et professionnels de la formation. Genèse d'un champ et conflits pédagogiques au sein de la formation professionnelle des adultes de l'Office National de l'Emploi*, thèse de doctorat en sociologie, Louvain-la-Neuve, UCL, Unité de sociologie.
- Masland A. T. (1985) Organizational culture in the study of higher education, *Review of Higher Education*, 8, 2, pp. 157-168.
- Metzger W. P. (1987) The academic profession in the United States, in Clark B. R. (ed.) *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Meyer, J. et Rowan, B. (1983). The Structure of Educational Organizations. In J. Meyer et W.R. Scott. *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Beverly.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, Ed. d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris, Ed. d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1990). *Le management, voyage au centre des organisations*. Paris, Ed. d'organisation.
- Mullins N. (1972) The development of a scientific specialty, *Minerva*, 10, pp. 52-82.
- Mullins N. C. (1973) The development of specialties in social science, *Science Studies*, 3, pp. 245-273.
- Peterson M., Spencer M. (1991) Understanding organizational culture and climate, in Tierney W. G. (ed.) *Assessing Academic Climates and Cultures*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Piccinin S. J. (1992) La valorisation de l'enseignement dans quelques universités canadiennes : résultats d'une étude à l'université d'Ottawa. in AIPU, *actes du congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire*. Laval (Québec), serv. des ressources pédagogiques, 477-482
- Rothblatt S. (1985) The notion of an open scientific community in scientific perspective, in Gibbons M., Wittrock B. (eds) *Science as a Commodity*, Harlow, Lorigman.
- Orton, J.D. et Weick, K.E. (1990). Loosely Coupled Systems : A Reconceptualisation. *Academy of Management Review*, 15, 203-223.
- Sporn B. (1996) Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches, *Higher Education*, 32, 1, pp. 41-61.
- Storer N., Parsons T. (1968) The disciplines as a differentiating force, in Montgomery E. B. (ed.) *The Foundations of Access to Knowledge*, Syracuse, Syracuse University Press.
- Thévenet, M. (1992) *Impliquer les personnes dans l'entreprise*, Paris, Ed. Liaisons.
- Tierney W. G. (1988) Organizational culture in higher education: Defining the essentials, *Journal of Higher Education*, 59, 1, pp. 2-21.
- Waterman A. T. (1966) Social influence and scientists, *Science*, 151, pp. 61-64.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Whitley R. (ed.) (1974a) *Social Process of Scientific Development*, London, Routledge and Kogan.
- Whitley R. (ed.) (1974b) *The Intellectual and Social Organisation of the Sciences*, Oxford, Oxford University Press.
- Whitley R. (1982) The establishment and structure of the sciences as reputational organizations, in Elias N., Martins W., Whitley R. (eds) *Scientific Establishments and Hierarchies*, Dordrecht, Reidel.
- Whitley R. (1984) *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*, Oxford, Clarendon Press.



Liste des tableaux

Tableau 1 : Pourcentages moyens de temps estimé pour chacune des tâches : situation à l'UCL et par secteur	21
Tableau 2 : pourcentages moyens de temps estimé pour chacune des tâches : situation par faculté	23
Tableau 3 : pourcentages moyens de temps estimé pour chacune des tâches par profil	25
Tableau 4 : répartition des académiques par profil : situation à l'UCL et par secteur (en %)	27
Tableau 5 : distribution des académiques par profil : situation par faculté (n %)	28
Tableau 6 : degré moyen de valorisation institutionnelle pour chacune des tâches: situation à l'UCL et par secteur	31
Tableau 7 : degré moyen de valorisation institutionnelle pour chacune des tâches : situation par faculté	33
Tableau 8 : degré moyen de valorisation départementale pour chacune des tâches : situation à l'UCL et par secteur	34
Tableau 9 : degré moyen de valorisation départementale pour chacune des tâches : situation par faculté	36
Tableau 10 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les scores de valorisations départementale et institutionnelle	39
Tableau 11 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre las % de temps estimé pour chacune des tâches et les valorisations institutionnelle et départementale	40
Tableau 12 : degré moyen de préférence pour chacune des tâches : situation à l'UCL et par secteur	42
Tableau 13 : degré moyen de préférence pour chacune des tâches : situation par faculté	44
Tableau 14 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les scores de préférence et de valorisations institutionnelle et départementale	46
Tableau 15 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les scores de préférence et les % de temps estimé pour chacune des tâches	48
Tableau 16 : degré moyen de satisfaction globale et de satisfaction pour chacune des tâches : situation à l'U.C.L. et par secteur	50
Tableau 17 : degré moyen de satisfaction globale et de satisfaction pour chacune des tâches : situation par faculté	52
Tableau 18 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les scores de préférences et de satisfaction pour chacune des tâches	53
Tableau 19 : coefficients de corrélation (et p valeur) entre les scores de satisfaction et les % de temps estimé pour chacune des tâches	54

Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec : quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité: singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.