HAL
open science

La “ politique de site ” et le lien enseignement-recherche

Alexandre Zimmer, Claire Lemercier, Peggy Cénac

To cite this version:

Alexandre Zimmer, Claire Lemercier, Peggy Cénac. La “ politique de site ” et le lien enseignement-recherche. 2019. halshs-02092203

HAL Id: halshs-02092203

https://shs.hal.science/halshs-02092203

Preprint submitted on 10 May 2019

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.

La « politique de site » et le lien enseignement-recherche

Zimmer, Alexandre

Maître de conférences, Chimie, Laboratoire Interdisciplinaire Carnot de Bourgogne (UMR 6303 CNRS-Université de Bourgogne)

alexandre.zimmer@u-bourgogne.fr

ICB, 9 avenue Alain Savary, BP 47870, 21078 Dijon Cedex

Lemercier, Claire

Directrice de recherche, Histoire, CNRS, Centre de sociologie des organisations (UMR 7116 CNRS-Sciences Po Paris)

claire.lemercier@sciencespo.fr

CSO, 19 rue Amélie, 75007 Paris

Cénac-Guesdon, Peggy

Maîtresse de conférences, Mathématiques, Institut de Mathématiques de Bourgogne (UMR 5584 CNRS-Université de Bourgogne)

peggy.cenac@u-bourgogne.fr

IMB, 9 avenue Alain Savary, BP 47870, 21078 Dijon Cedex

Résumé

Nous présentons ici des travaux empiriques qui invitent à la critique vis-à-vis de la tentation, présente en particulier au CNRS, de concentration des forces dans un plus petit nombre d'unités et de sites, et à la tendance de privilégier un profil unique de chercheur.se.s et de marginaliser certain.es enseignant.e.s-chercheur.s.es dans les laboratoires. Des travaux empiriques ont notamment montré que la concentration des moyens humains et financiers dans de gros centres est contre-productive et a déjà affiché ses limites et ses dangers. Au contraire, une plus grande homogénéité dans la distribution des fonds y est suggérée, pour conduire à une recherche plus fertile. En France, la transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche se fait pourtant dans la course à la concentration et par l'exclusion. L'ambition d'un maillage du territoire par les unités CNRS n'est plus partagée dans toutes les disciplines. Au niveau des personnels, plutôt qu'une vision tronquée de la performance dans le cadre d'une spécialisation exclusive dans la recherche, les travaux empiriques incitent à mieux reconnaître et équilibrer tous les profils. C'est peut-être aussi à l'aune de l'ensemble d'une carrière académique qu'il faut s'interroger.

La mise en place de politiques issues du *new public management* a entraîné des bouleversements dans l'ESR (enseignement supérieur et recherche) de nombreux pays (Bruno, 2008 ; Musselin, 2017). C'est en Angleterre qu'ont été d'abord développés ces outils de pilotage à distance, ostensiblement empruntés au privé par un État financeur pour faire de ses universités des opérateurs de sa politique (Vinokur et Eyraud, 2018). En France, la « politique de site » est une des nouvelles dimensions mises en avant. La notion de « site » se diffuse depuis la fin des années 1990, jusqu'à s'imposer avec la création de PRES (pôles de recherche et d'enseignement supérieur) en 2006 puis de COMUE (communauté d'universités et d'établissements) à partir de 2013. Elle concerne tous les établissements de l'ESR, dont certains organismes de recherche, notamment le CNRS (Eyraud, 2019). Il s'agit en réalité de concentrer les moyens : les établissements « proches » géographiquement sont incités à s'associer - plus ou moins étroitement -, sous peine de ne pas avoir accès à certains financements réservés à ces nouvelles formes de regroupements. Ces créations visent explicitement à « faire émerger sur le territoire français 5 à 10 pôles pluridisciplinaires d'excellence de rang mondial[1]. » On perçoit là une référence au classement de Shanghai des universités, publié depuis 2003.

Au CNRS, une même volonté est affichée en 2015 : « [le CNRS] vise à participer activement à l'émergence d'un nombre raisonnable de grands sites universitaires préfigurant les futures universités de recherche françaises, pluridisciplinaires et d'envergure internationale, et à accompagner les autres ensembles universitaires en confortant avec eux leurs secteurs scientifiques les plus actifs et les plus originaux[2]. » Ce texte envisage même explicitement la mise en place de sites à deux, voire à trois vitesses : « les sites majeurs », « les sites importants […] qui se situent juste après le "top 10" » et des « sites de périmètre restreint ou des sites dans lesquels la dynamique de rapprochement n'est pas encore avérée »[2]. Corollaire affirmé en 2018 par le nouveau PDG du CNRS : « le CNRS n'a pas vocation à être associé à tout, partout[3]. » La tendance présentée comme inéluctable serait qu'à moyens constants, l'organisme ne puisse survivre qu'en réduisant le nombre de ses quelque 1 000 briques de base, les unités mixtes de recherche (UMR). Dans leur message de fin de mandat 2014-2018, les membres du conseil scientifique du CNRS indiquent que « la concentration de l'action du CNRS en quelques lieux choisis en raison de leur poids spécifique appauvrirait le

---

[1] Texte de l'appel à projets « Initiatives d'excellence », URL : http://www.agence-nationale-recherche.fr/investissements-d-avenir/appels-a-projets/2010/initiatives-dexcellence/ (consulté le 08/02/19) ; on peut aussi citer la lettre de mission de N. Sarkozy à V. Pécresse le 05/07/07 « avec l'objectif de classer au moins deux établissements français parmi les 20 premiers et 10 parmi les 100 », URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/077002458.html (consulté le 08/02/19).

[2] Contrat d'objectifs entre l'EÏtat et le Centre national de la recherche scientifique 2015-2018, URL : http://sciencesenmarche.org/fr/wp-content/uploads/2015/03/CO-11-mars-2015-1.pdf (consulté le 08/02/19).

[3] Message de politique générale pour le CNRS du 25 janvier 2018, URL : http://www.passages.cnrs.fr/IMG/pdf/a.petit_messagepersonnels2018-01-25-2.pdf (consulté le 18/03/19).

paysage scientifique français, réduirait le potentiel de fertilité dû au lien direct entre les étudiants et les unités de recherche sur tout le territoire[4]. »

Outre le CNRS, on notera parmi les derniers projets du ministère connus à ce jour, la fin de la labellisation a priori des équipes d'accueil ou EA (les briques de base de la Recherche sous tutelle des seules universités) remplacée par une gestion des unités de recherche par chaque établissement. On peut craindre de la fin de ce cadrage national des dérives locales, un risque de refonte d'équipes, de perte de sujets de recherche sacrifiés sur l'autel d'un management global à marche forcée qui se parachève. Les perdants seraient là aussi nombreux.

Le lien enseignement-recherche est en effet fragile. Il a été remis en cause dès la décennie 1985-1995, en particulier dans un rapport au président de la République émanant du conseil national d'évaluation (CNE). Celui-ci dénonçait, à propos du cas des antennes universitaires délocalisées, « l'illusion selon laquelle l'enseignement universitaire réalise une intégration parfaite entre la production et la transmission des connaissances » (Felouzis, 2001). Le rapport du CNE cité par Felouzis relève ainsi des risques « de voir se développer des universités de plein exercice sous la pression de collectivités locales, sans que les exigences en matière de recherche ne soient remplies ». G. Felouzis conclut ainsi à « la séparation croissante de l'enseignement et de la recherche dans les universités, du fait de la spécialisation des deux, voire des trois premières années, aux strictes activités d'enseignement. ».

Au-delà des antennes délocalisées, c'est aussi ce que l'on peut éprouver dans la notion de « secondarisation » ou de « scolarisation » des premiers cycles universitaires en « universités de masse » (Bourgin, 2011) où le contenu enseigné serait déconnecté de la recherche, lieu de production des savoirs. Du côté des personnels y enseignant des expressions comme « université de masse » ou « collège universitaire » peuvent être lourdement connotés, jusqu'à remettre en cause leur exercice de la recherche. Le même rapport du CNE indique enfin que « l'orientation de certains enseignants-chercheurs vers un plus fort investissement pédagogique, d'autres vers une activité soutenue de recherche et d'encadrement de travaux, d'autres enfin vers une participation active à l'administration des universités a été reconnue, voire favorisée par le ministère ».

On assiste donc au découpage et à la hiérarchisation du paysage entre d'une part des grands centres de recherche, d'autre part des universités de masse, parfois opposés sur un même site. Cela renforce l'idée d'un conflit ou d'une alternative stricte entre enseignement et recherche, poussant les personnels à choisir (Endrizzi, 2017), voire à subir une hyperspécialisation (Henry et Sinigaglia, 2014). Or différentes recherches empiriques sur l'enseignement supérieur et la recherche permettent de remettre en cause les hypothèses plus ou moins implicites qui fondent ces politiques présentées comme inéluctables.

---

[4] URL : http://rapports-du-comite-national.cnrs.fr/sites/default/files/uploads/pdf/bilan-mandat-2014.pdf (consulté le 18/02/2019).

Nous reviendrons d'abord sur l'idée du *big is beautiful*, battue en brèche par ces travaux (section 1). Nous évoquerons ensuite les multiples dimensions de la production scientifique et les multiples profils de personnels, pour nous interroger plus spécifiquement sur les conséquences d'un affaiblissement du lien enseignement-recherche dans l'enseignement supérieur (section 2). Nous évoquerons enfin des expériences positives où ce lien enseignement-recherche est réaffirmé, dès l'entrée dans le supérieur (section 3).

Déconcentrer les moyens humains et financiers de la recherche

On présente souvent comme inéluctable l'abandon (ou simplement la non revendication) d'un maillage territorial des unités de recherche au profit de la concentration dans quelques « grands centres ». Concentrer les moyens financiers serait le seul moyen d'obtenir de l'excellence, ou même de la qualité en matière de recherche. Des travaux empiriques permettent toutefois de remettre en cause ce présupposé.

Vouloir concentrer va tout d'abord à l'encontre d'une tendance générale à la diversification des lieux de production de la recherche. En effet, les travaux de géocodage des adresses d'auteur.es d'articles battent en brèche quelques croyances répandues sur la géographie des activités scientifiques (Grossetti et al., 2016). Si la concentration spatiale de la science est bien une réalité, la tendance actuelle dans le monde est en fait à sa décroissance (hormis quelques cas de stabilité, et de rares cas particuliers à la concentration) : on assiste à une diversification des espaces de savoir, et ce quelle que soit l'échelle. L'idée selon laquelle les activités s'internationaliseraient au détriment de collaborations nationales est aussi battue en brèche. Pourtant, personne n'attribue à ces tendances – qui montrent que les politiques de concentration ne sont pas universelles, ou pas efficaces – une baisse de la qualité de la recherche.

Concernant les effets de la concentration des financements de la recherche, on peut là aussi balayer certaines idées reçues. Une étude québécoise (Mongeon et al., 2016) s'est intéressée à mesurer la relation entre les financements versés à plus de 12 000 chercheur.se.s entre 1998 à 2012 dans trois domaines (santé, sciences exactes, naturelles et de l'ingénieur et sciences humaines et sociales) et l'impact de leurs recherches entre 2000 et 2013, mesuré à l'aide de données des publications du Web of Science[5]. L'efficacité de la concentration des fonds à une « élite » est ainsi remise en cause. Sur les indicateurs employés (nombre total d'articles, nombre moyen de citations, nombre de « top-articles », c'est-à-dire les 10 % d'articles les plus cités d'une sous-discipline) les chercheurs fortement dotés ne se distinguent pas spécialement, sauf exception ; au contraire, un haut niveau d'impact peut émaner de chercheurs faiblement dotés. En conséquence, les auteurs suggèrent de donner plus de petits financements à davantage de chercheur.se.s. Une recherche plus fertile, en somme, avec davantage d'égalité dans la distribution des fonds. C'est ainsi que si le recours aux appels à projets compétitifs

---

[5] Bien évidemment, ces données ne mesurent pas "l'excellence" ; mais il est intéressant que même le Web of Science permette de réfuter des idées reçues sur les politiques de recherche efficaces.

pour un groupe de recherche possède une vocation instrumentale, il ne doit pas, en revanche, constituer son but (Schmoch et Schubert, 2009).

C'est ce qui est aussi proposé par Heinze et al. (Heinze et al., 2009), qui considèrent qu'il faut répondre au *nouveau public management* par des rééquilibrages. Ces auteurs fondent leur propos sur une étude des domaines des nanotechnologies et de la génétique. Plutôt que de réfléchir, comme on le fait souvent, à la modélisation des mécanismes de créativité au niveau de l'individu, ils ont étudié, sur la base d'attributions externes de la créativité par autrui, la question du cadre de travail propice à des échanges fructueux et des résultats créatifs. Travaillant ainsi au niveau organisationnel, ils mettent en évidence un potentiel de création freiné dans les grandes équipes, du fait d'un trop plein de projets et de structures trop hiérarchiques. Au contraire, c'est des petites équipes que proviennent en général les avancées majeures. Un nouvel indicateur de citations a été interprété dans ce sens (Wu, Wang et Evans, 2019). Il est donc faux qu'il faille une masse critique de chercheur.se.s dans un ensemble donné pour obtenir une recherche de qualité.

Plus généralement, Heinze et al. insistent sur l'inversion opérée dans les moyens alloués à la recherche : les financements récurrents, fondés sur la confiance, ne jouent plus un rôle central. Les indicateurs de performance qui émergent peuvent au contraire être considérés comme défiants envers les scientifiques.

Mieux tenir compte de toutes les dimensions de la production et des profils scientifiques

Ce n'est pas seulement la taille des équipes qui compte, tant pour la recherche que pour l'enseignement supérieur, mais aussi leur composition. Les politiques scientifiques devraient mieux prendre en compte cette structure de production très particulière du système scientifique : des biens très variés produits par des personnels qui le sont tout autant. Dans le cas des chercheur.se.s et plus encore des enseignant.e.s-chercheur.se.s, la spécificité du métier appelle à devenir, à la fois ou successivement, spécialiste de différentes dimensions de l'enseignement, de la recherche, ainsi que de tâches administratives et organisationnelles. Le débat autour d'indicateurs de performance de la recherche est toujours vif, avec de nombreuses dénonciations du sens restreint souvent donné au terme « excellence » (Gozlan, 2016). Les études empiriques mettant en effet en avant plusieurs dimensions de la production scientifique, non réduites notamment aux publications ou brevets, sont plus rares, mais riches d'enseignements.

Que veut-on dire, d'abord, quand on parle de production scientifique ? Schmoch et al. (Schmoch et Schubert, 2009 ; Schmoch et al., 2010) ont enquêté sur le sujet en Allemagne, auprès de 1 935 responsables d'équipes, dans quatre communautés scientifiques. Les auteurs avaient au préalable identifié douze caractéristiques de la production. Dans une première étape, ils se restreignent à en analyser cinq (activité de publication soutenue, impact lié aux travaux publiés, enseignement aux niveaux master et doctorat [*graduate*], participation aux infrastructures de la science, coopération avec l'industrie) au sein des 473 réponses obtenues. Ils dégagent ainsi quatre ou cinq profils spécialisés selon l'échantillonnage considéré, que décrit le Tableau 1. Ils recommandent de tous les encourager, parlant d'attention, d'estime et de reflet de cet équilibre dans les

schémas d'évaluation. Il faut par ailleurs se garder de transposer tels quels ces résultats à la population des UMR (qui sont souvent de taille bien plus grande que les équipes étudiées en Allemagne). Par exemple, on peut douter qu'il y ait en France beaucoup de services d'enseignements complets effectués en master ; en revanche, des collègues peuvent encadrer des doctorants sans intervenir de manière prépondérante en master. Si les profils du Tableau 1 existent sans doute en France aussi, ils sont modulés par l'implication des enseignant.e.s-chercheur.se.s dans l'enseignement hors troisième cycle.

Selon l'étude, seuls 40 % des chercheur.se.s appartiennent à la frange des profils dits spécialisés dans la production de nouvelles connaissances (Fréquemment publiant et Impactant, Tableau 1). Pour les auteurs, ce résultat met en avant la dévaluation des productions émanant des 60% de chercheur.se.s restants, avec des productions dites intermédiaires (en somme occultées) alors qu'elles jouent un rôle majeur à moyen et long termes dans le maintien des infrastructures de recherche et permettent donc à long terme la production de nouvelles connaissances. Parmi ces productions, la formation de doctorant.e.s apparaît centrale pour tous les profils de chercheur.se.s, toutes disciplines confondues. Pour les auteurs, le manque d'encouragements dans cette voie dans les politiques de recherche actuelles, alors que de fortes incitations sont liées aux publications et brevets, a une incidence sur le maintien à moyen et long termes de l'infrastructure de recherche. Schmoch et Schubert formalisent ainsi ce que chacun.e peut éprouver sur le terrain : la recherche repose sur un équilibre entre plusieurs profils de personnels, qu'il convient de sécuriser.

En complément sur la question de la (non) spécialisation, des travaux menés au Royaume-Uni rappellent d'une part que si la performance d'une unité est intimement liée à sa spécialisation, elle n'est en général pas explicite (Morgan, 2004) et soulignent d'autre part le risque de spécialisation tranchée (Paye, 2015).

Afin de mieux cerner le cas des enseignant.e.s-chercheur.se.s dans les UMR, on peut mentionner une note de recherche qui rappelle le caractère différencié du métier selon les disciplines (Bodin, Millet et Saunier, 2018a), complétée par une première enquête des mêmes auteurs auprès de plus de 2 200 enseignant.e.s-chercheur.s.es. Elle révèle bien qu'aucune des trois tâches du métier (enseignement, recherche, tâches administratives et organisationnelles) n'occupe une place si marginale qu'elle pourrait être qualifiée de secondaire (Bodin, Millet et Saunier, 2018b). Une approche par les profils de carrière appliquée à la population des quatre instances d'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales (Laillier et Topalov, 2017) montre, même dans cette population très particulière, l'existence de profils contrastés : scientifique, grand patron, administrateur. On ne dispose cependant pas beaucoup de travaux français explorant plus avant cette question de la diversité et de la complémentarité des profils d'activité des universitaires. C'est pourquoi nous présentons ici quelques résultats d'études étrangères permettant de s'interroger sur la variété des dimensions de la production scientifique et, en conséquence, des profils au sein du métier de scientifique. S'il serait opportun de lancer des travaux similaires sur la France, il y a peu de raisons de penser qu'on y trouverait une diversité moindre.

Pour aller plus loin dans la transposition des concepts mis en avant par Schmoch et Schubert, et sans que cette démarche soit synonyme de mise en opposition de statuts de

collègues, un travail pourrait consister à extraire quantitativement des données HCERES la part d'enseignant.e.s-chercheur.e.s. dans la production des équipes, ou encore le nombre de leurs collaborations avec des chercheur.e.s. Une autre piste pourrait être de faire une synthèse plus qualitative des nombreuses enquêtes existantes sur les conditions de travail (Faure et Millet, 2005 ; Faure, Soulié et Millet, 2008 ; Bodin, Millet et Saunier, 2018b) incluant celles provenant de sources syndicales ou d'instances discplinaires, en essayant peut-être aussi de prendre en compte toute la durée d'une carrière de fonctionnaire, au cours de laquelle il est sans doute fréquent de passer d'un profil à l'autre. Par ailleurs, on pourrait imaginer étendre l'étude sur les évaluateurs de la recherche en SHS aux autres disciplines, tandis que des données administratives pour le CNRS pourraient être traitées via le Céreq.

Profils	Caractéristiques des dimensions de la production associées
Réseauteur	· Orientation infrastructures de la science et valorisation/transfert (avec le secteur privé) · Organisation de conférences · Edition (revues, ouvrages) · Evaluation d'appels à projet
Enseignant (3e cycle)	· Gestion du financement doctoral · Assurer un « ciel bleu » aux doctorants · Mentor, conseil pour endosser une carrière
Fréquemment publiant	· Orientation vers les publications : articles et conférences vus comme buts importants de la recherche, et articles comme but majeur des collaborations extérieures · Maximisation du nombre d'articles par projet · La quantité prime sur la qualité des articles
Impactant	· Carriériste · Numéro un mondial dans le domaine d'expertise · Orientation internationale/groupe référence · Récompenses (prix) · Articles dans des « top-journaux » · Rôle majeur et coordination de grands projets
« Non spécialisé »	· Toutes les dimensions y sont équilibrées

Tableau 1 Typologie de la composition des groupes de recherche identifiés (traduit et adapté de (Schmoch et Schubert, 2009 ; Schmoch et al., 2010))

Revaloriser le lien enseignement-recherche

Le maintien de nombreuses équipes de taille raisonnable, faisant place à une diversité de profils, est ainsi un enjeu pour la production scientifique. Mais la concentration de la recherche que quelques sites risque aussi d'avoir des conséquences plus larges. Nous craignons de voir s'affaiblir le niveau de connaissances des populations et s'assécher les sources de connaissance. Les politiques « d'excellence » dans la recherche peuvent ainsi aller à l'encontre d'autres objectifs de politiques publiques. Ainsi, l'UNESCO recommande à ses États membres, de veiller « à susciter et stimuler des qualités et attitudes d'esprit personnelles » telles que celles véhiculées par la formation à la recherche : la méthode scientifique, l'intégrité et la maturité intellectuelle, le respect des principes éthiques, le travail en équipe et avec d'autres professions, etc.[6] Pour nous, cela implique que le lien enseignement-recherche ne se limite pas aux seuls deuxième et troisième cycles – et donc n'exclue pas des régions entières.

Une enquête réalisée auprès d'enseignant.e.s-chercheur.s.es en France (Bodin, Millet et Saunier, 2018b) confirme que, pour cette population, la recherche nourrit l'enseignement (56 % de réponses « oui souvent », 35 % de « oui parfois »), mais l'inverse est aussi vrai (31 % de « oui souvent », 43 % de « oui parfois »). Une étude réalisée auprès de 27 départements d'universités américaines (Volkwein et Carbone, 1994) met en avant la vision de compagnonnage plutôt que d'une concurrence entre enseignement et recherche. À l'échelle de départements entiers, la vision caricaturale parfois entendue selon laquelle ceux qui sont performants en termes de recherche ne le seraient pas pour l'enseignement, et vice versa, est assez largement réfutée. Les différentes mesures de performance concernant la recherche apparaissent fortement corrélées entre elles, mais en général pas avec celles de l'enseignement, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de lien systématique. Là où des corrélations existent, toutefois, elles sont plus souvent positives que négatives. De la même manière, les auteurs proposent une revue de travaux qui ne conforte que peu le rôle bénéfique prêté de la recherche sur l'enseignement, mais n'accrédite pas pour autant l'argument opposé, à savoir que la recherche ferait du tort à l'enseignement, ou l'inverse. Finalement, ce sont les départements équilibrés entre un rôle de découverte et un rôle de transmission des connaissances qui sont davantage appréciés par les étudiants. De tels départements demandent néanmoins plus de coopération entre leurs membres que les départements impliqués seulement dans l'un ou l'autre rôle.

Des études américaines rapportant des initiatives de formation à la recherche dès la première année vont dans le sens d'un tel compagnonnage (Gregerman et al., 1998). Le programme de l'université du Michigan a ainsi permis de concentrer à la fois les missions d'enseignement et de recherche au bénéfice des étudiant.e.s de premier cycle (« travailler dans le vrai monde de la recherche », témoignage). Ce bénéfice se traduit notamment en termes de motivation, ainsi que de limitation des inégalités entre les

---

[6] UNESCO, 2017, « Recommandation concernant la science et les chercheurs scientifiques », URL : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=49455&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consulté le 08/02/19)

étudiant.e.s de différentes origines. Un autre article de la même équipe révèle aussi la plus grande propension des étudiant.e.s à poursuivre en doctorat et dans la recherche en général après cette initiation en premier cycle (Hathaway, Nagda et Gregerman, 2002). En France, des formations existent aussi pour permettre d'appréhender au plus tôt la démarche et les enjeux de la recherche : le réseau national du cursus Master en ingénierie (CMI) ou la licence toulousaine Espagnol Jeunes Talents en sont deux exemples.

Revenons aussi un instant sur le cas des antennes parfois décriées, dont une étude (Losego, 2004) démontre que l'activité de recherche permet de fixer localement de jeunes enseignant.e.s-chercheur.s.es et de les conduire à prendre leur part de tâches administratives/organisationnelles, ou « travail invisible ».

Enfin, au-delà d'un risque d'étudiant.e.s se retrouvant orphelin.e.s dans un territoire donné, on peut signaler qu'au niveau industriel aussi des travaux montrent l' importance d'une proximité géographique pour les contrats de recherche (Grossetti et Nguyen, 2001).

A nous peut-être de réaffirmer ou mieux valoriser le rôle spécifique des enseignant.e.s-chercheur.s.es au sein des UMR. C'est là que l'on participe à l'éducation et à la formation initiale de chercheurs en devenir : maintien du lien avec le vivier étudiant, nos futurs collègues ou futurs professionnels, participation à la transmission d'un savoir original en construction évitant de « secondariser » le premier cycle, développement d'une mosaïque de modèles pour les étudiant.e.s. La pluralité et la diversité des profils au sein même du corps enseignant universitaire constituent des moteurs dans la lutte contre les stéréotypes, dans toutes ses dimensions, qu'ils soient fondés sur le genre ou l'origine universitaire, sociale, géographique, ou sur d'autres critères condamnés par les textes juridiques français et européens[7]. Augmenter la diversité de parcours des intervenant.e.s augmente les chances de susciter des vocations chez des étudiant.e.s qui n'auraient peut-être pas imaginé que des carrières liées à la recherche étaient faites pour eux/elles. La diversité est un atout pour créer et imaginer.

---

[7] Pour l'UNESCO il s'agit d' « encourager activement, afin de remédier aux inégalités et aux schémas d'exclusion constatés par le passé, les femmes et les personnes d'autres groupes sous-représentés à envisager des carrières scientifiques, et s'efforcer de lutter contre les préjugés à l'égard des femmes et des personnes d'autres groupes sous-représentés dans le milieu professionnel et dans l'évaluation », ibidem.

AUST J., MAZOYER H., MUSSELIN C., 2018, « Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index », *Gouvernement et action publique*, 4, p. 9–37.

BODIN R., MILLET M., SAUNIER E., 2018a, « Différences de faculté. Note de recherche sur la variation des conditions d'exercice à l'Université et sur quelques-unes de ses conséquences », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 13.

BODIN R., MILLET M., SAUNIER É., 2018b, « Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, p. 143–167.

BOURGIN J., 2011, « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse: Les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils? », *Sociologie du travail*, *53*, 1, p. 93–108.

BRUNO I., 2008, « La recherche scientifique au crible du benchmarking.Petite histoire d'une technologie de gouvernement », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, *55-4bis*, 5, p. 28- 45.

EYRAUD C., 2019, « L'université française : Mort sur ordonnance ? », *Savoir/Agir, n°47*, 2019. à paraître

FAURE S., MILLET M., 2005, *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la «table des valeurs académiques»?, Rapport*.

FAURE S., SOULIE C., MILLET M., 2008, « Visions et divisions à l'université. Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur? », *Recherche et formation*, 57, p. 79–87.

FELOUZIS G., 2001, « La condition étudiante et les limites du modèle universitaire », *Sociologie d'aujourd'hui*, p. 145–147.

GOZLAN C., 2016, « Les sciences humaines et sociales face aux standards d'évaluation de la qualité académique. Enquête sur les pratiques de jugement dans une agence française », *Sociologie*, *7*, 3, p. 261- 280.

GREGERMAN S.R., LERNER J.S., HIPPEL W. VON, JONIDES J., NAGDA B.A., 1998, « Undergraduate student-faculty research partnerships affect student retention », *The Review of Higher Education*, *22*, 1, p. 55–72.

GROSSETTI M., ECKERT D., MAISONOBE M., TALLEC J., 2016, « 12. Four commonly held beliefs about the geography of scientific activities », *Handbook on the Geographies of Innovation*, p. 223.

GROSSETTI M., NGUYEN D., 2001, « La structure spatiale des relations science-industrie en France », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, 2, p. 311–326.

HATHAWAY R.S., NAGDA B.A., GREGERMAN S.R., 2002, « The relationship of undergraduate research participation to graduate and professional education pursuit: an empirical study », *Journal of College Student Development*, *43*, 5, p. 614–631.

HEINZE T., SHAPIRA P., ROGERS J.D., SENKER J.M., 2009, « Organizational and institutional influences on creativity in scientific research », *Research Policy*, *38*, 4, p. 610–623.

HENRY O., SINIGAGLIA J., 2014, « De l'autonomie à la mise sous tutelle ?Contraintes budgétaires et stratégies gestionnaires des universités », *Savoir/Agir*, *29*, 3, p. 15- 24.

LAILLIER J., TOPALOV C., 2017, « Qui organise l'évaluation dans les sciences humaines et sociales en France? », *Sociologie*, *8*, 2, p. 199–220.

LOSEGO P., 2004, « Le travail invisible à l'université: le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, *46*, 2, p. 187–204.

MONGEON P., BRODEUR C., BEAUDRY C., LARIVIÈRE V., 2016, « Concentration of research funding leads to decreasing marginal returns », *Research Evaluation*, *25*, 4, p. 396–404.

MORGAN K.J., 2004, « The research assessment exercise in English universities, 2001 », *Higher Education*, *48*, 4, p. 461–482.

MUSSELIN C., 2017, *La grande course des universités*, Presses de Sciences Po.

PAYE S., 2015, « Temporaires, permanents,«vedettes»: la tripartition du salariat académique au Royaume-Uni », *Sociologie du travail*, *57*, 2, p. 175–199.

SCHMOCH U., SCHUBERT T., 2009, « Sustainability of incentives for excellent research—The German case », *Scientometrics*, *81*, 1, p. 195.

SCHMOCH U., SCHUBERT T., JANSEN D., HEIDLER R., VON GÖRTZ R., 2010, « How to use indicators to measure scientific performance: a balanced approach », *Research Evaluation*, *19*, 1, p. 2–18.

VINOKUR A., EYRAUD C., 2018, « Le "Higher Education and Research Act 2017" : acte de décès du service public de l'enseignement supérieur en Angleterre ? », *Droit et société*, *98*, 1, p. 113- 138.

VOLKWEIN J.F., CARBONE D.A., 1994, « The impact of departmental research and teaching climates on undergraduate growth and satisfaction », *The Journal of Higher Education*, *65*, 2, p. 147–167.

WU L., WANG D., EVANS J.A., 2019, « Large teams develop and small teams disrupt science and technology », *Nature*.